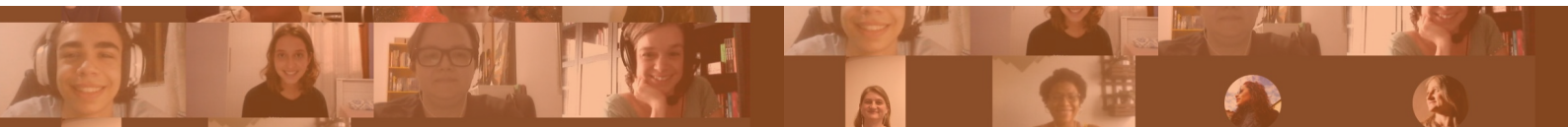


# 10<sup>a</sup> MoExp

MOSTRA DE ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA

IFRS - CAMPUS OSÓRIO

*Uma década de conhecimento em conexão*



## ANAIIS

### ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO



**INSTITUTO  
FEDERAL**

Rio Grande  
do Sul

Campus  
Osório



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL**

REITOR Júlio Xandro Heck

PRÓ-REITOR DE ENSINO Lucas Coradini

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO Marlova Benedetti

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO Eduardo Girotto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO Tatiana Weber

PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL Amilton de Moura Figueiredo

DIRETORA GERAL – CAMPUS OSÓRIO Flávia Santos Twardowski Pinto

DIRETORA DE ENSINO – CAMPUS OSÓRIO Rafaela Fetzner Drey

DIRETOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO – CAMPUS OSÓRIO Marcelo Vianna

DIRETOR DE EXTENSÃO – CAMPUS OSÓRIO Cláudius Jardel Soares

DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO – CAMPUS OSÓRIO Éder José Morari

DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – CAMPUS OSÓRIO Lucas Vaz Pires

10.<sup>a</sup> Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MoExp

IFRS Campus Osório

Portaria n.º 165, 31.08.2020

Marcelo Vianna (Presidente) - Adriana Silvester Quadros - Agnes Schmeling –  
Alessandro Aquino Bocussi - Alexandre Ricardo Lobo de Sousa - Aline Silva de Bona -  
Andrei Nasser Wichrestink - Augusto Weiland – Bruna Flor da Rosa - Bruno Chagas  
Alves Fernandes - Camila Porsch da Cunha - Cláudia Simone Cordeiro Pelissoli –  
Claudino Andrighetto – Cláudius Jardel Soares – Débora Almeida de Oliveira – Eloíse  
Bocchese Garcez – Estevão da Fontoura Haeser -Fabiana Geresa Leindeker da Silva -  
Flávia Santos Twardowski Pinto - Gabriela Silva Morel - Ingrid Gonçalves Caseira –  
Lisiane Zanella – Marcelo Paravisi – Marinês Verônica Ferreira Mateus da Rosa  
Pereira - Milene Araújo Vitorino – Nanashara Fagundes Behle – Roberta dos Reis  
Neuhold – Tiago Guimarães Moares – Wendell Ribeiro e Silva

**Anais da 10.<sup>a</sup> Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MoExp**  
**Volume II - Trabalhos Ensino Superior e Pós-Graduação + Minicursos**

ISSN 2526-3250

**Organização e editoração**

Marcelo Vianna

Gabriela Silva Morel

Fernanda Cristina Ferreira

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

M916 Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa do IFRS Campus Osório – MOEXP  
(10. : 2020 : Osório, RS)

Anais da 10<sup>a</sup> Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa do IFRS Campus Osório – MOEXP: volume II - Trabalhos Ensino Superior e Pós-Graduação + Minicursos [recurso eletrônico] / organizadores: Marcelo Vianna, Gabriela Silva Morél de Oliveira, Fernanda Cristina Ferreira – Osório, RS: IFRS Campus Osório, 2021.

351 p.

1. Ciência - Estudo e ensino 2. Iniciação Científica – Eventos 3. Extensão universitária 4. Pesquisa I. Vianna, Marcelo, org. II. Oliveira, Gabriela Silva Morél de, org. III. Ferreira, Fernanda Cristina, org. III.  
Título

CDU: 37(063)

Responsável: Bibliotecária Luana Monique Delgado Lopes – CBR10/2033

## SUMÁRIO

PROGRAMAÇÃO 10. <sup>a</sup> MOEXP .....	9
APRESENTAÇÃO .....	11
DA NEGAÇÃO DE DIREITOS À LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A TRAJETÓRIA DAS PESSOAS NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA (Jéssica Nascimento Pacheco, Kathlen Luana de Oliveira) .....	13
EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E COMUNIDADE (Ilda Renata da Silva Agliardi, Elisete Enir Bernardi Garcia).....	29
TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS DOS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: UM ESTUDO SOBRE O IFRS (Alexia Lenara Blumm, Isadora Horst Bitencourt, Roberta dos Reis Neuhold, Aline Silva de Bona) .....	34
ENCONTROS EMPÁTICOS PARA A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: CONFRONTANDO A “SOCIEDADE DE CONSUMO LÍQUIDO-MODERNA” (Carlos Marcelo Cavalheiro Félix, Maria Cristina Schefer).....	41
ANSIEDADE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: AVALIAÇÃO EM ALUNOS DE UM CAMPUS DO IFRS (Rose Mari Ferreira, Lucas Remião Sampaio, Priscila Silva Esteves, Irani Iracema de Lima Argimon, Cristiane Esteves Dalla Costa) .....	53
A EXPRESSÃO DE RECEPTORES ECA <sub>2</sub> E A PROGRESSÃO DA COVID-19 EM CRIANÇAS (Melaine Maiara da Silva Lopes, Lisiane Smiderle, Camilla Lazzaretti).....	58
APOIO DAS REDES DE SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL DISPONÍVEIS AOS DOCENTES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA (Débora Rosali Santos de Souza, Kathlen Luana Carvalho).....	64
ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR PRÉ-AUDIÊNCIA DE PSICOLOGIA E DIREITO NO NÚCLEO MARIA DA PENHA – GUARAPUAVA (Jully Annye Gallo Lacerda, Priscila Ferreira Fortini, Angela Maria Moura Costa Prates).....	77
ABRIGAR FAZ BEM (Katiuza Freitas Ferreira, Alexandre Lobo) .....	82
A PRESENÇA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO CONTEÚDO DE FRAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS MAIS UTILIZADOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE OSÓRIO – RS (Murilo Ferulio Gomes Tedesco, Lisandro Bitencourt Machado).....	90
O LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA (Leonardo Pospichil Lima Neto, Lisandro Bitencourt Machado, Murilo Ferulio Gomes Tedesco, Jessica Lopes Monteiro) .....	99

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA A PARTIR DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (Mariana Nunes Barato, Lisandro Bitencourt Machado).....	107
PROPOSTA DE MATRIZ SEQUENCIADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (Luciane Beatriz Strzykalski, Isabel Cristina Tedesco Selistre).....	115
UTILIZAÇÃO DE TICS NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA, COMPREENSÃO ORAL, ESCRITA E FALA DE NÍVEL BÁSICO DE LÍNGUA INGLESA (Maria Fernanda Cwik dos Santos, Amanda Souza dos Santos, Ingrid Catiuscia Santos Caetano, Isabel Cristina Tedesco Selistre) .....	123
PROPOSTA PARA USO DE TICs NA APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA – NÍVEL BÁSICO (Juliana Colombo Lopes, Josiane Gabriely da Silva Colissi, Anna Tereza Rempel Chollet, Isabel Cristina Tedesco Selistre).....	127
CONSTRUÇÃO DE UMA FERRAMENTA DE ANÁLISE CRÍTICA DAS PROPOSTAS DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LDLP (Julia Ferri Pinto, Luciane Senna Ferreira, Maitê Moraes Gil) .....	132
ARTEFATOS CULTURAIS E ESCOLA: IDENTIDADES E SIGNIFICADOS QUE REVERBERAM ATRAVÉS DA CULTURA (Luisa Reinheimer Kreche, Patrícia Ignácio) .....	149
MOMENTOS INICIAIS DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O GRUPO UNICAMP (Jacira Francisco, Marcelo vianna).....	154
NARRATIVAS HISTÓRICAS PARA O TURISMO RURAL EM OSÓRIO/RS (Sandryele de Oliveira da Gama, Bianca Pugen, Ana Lúcia Olegário Saraiva, Maria Augusta Martiarena de Oliveira) .....	159
HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESCOLA MARIA TERESA VILANOVA CASTILHOS – POLIVALENTE, OSÓRIO/RS (Bruna Luiz dos Santos, Maria Augusta Martiarena de Oliveira) .....	166
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA HISTÓRIA DA MEDICINA: DIGITALIZAÇÃO DO ACERVO DO MUSEU DE HISTÓRIA DA MEDICINA DO RIO GRANDE DO SUL (Felipe Vieira Chiamulera, Marcelo Vianna, Angela Beatriz Pomatti) .....	175
AVALIANDO A FACILIDADE DE ACESSO ÀS ESCOLAS DO LITORAL NORTE DO RS COM SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEOGRÁFICAS (Bárbara Ortiz Costa, Eliseu José Weber, Pablo Guilherme Silveira).....	181

O CONSELHO DE CLASSE E AS SALAS DE REFORÇO: ELEMENTOS ESSENCIAIS A SUPERAÇÃO DAS DEFASAGENS DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA (Arlton Galvão Pimentel) .....	196
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE A REPETÊNCIA EXCLUDENTE NO ENSINO REGULAR E O RETORNO PARA A ESCOLA (Marcos Evaldt de Barros, Alexandre Ricardo Lobo de Sousa) .....	205
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, DEMANDAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS SUL-RIO-GRANDENSES (Ana Paula da Cunha Góes, Helena Venites Sardagna) .....	218
A ARGUMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ESTUDANTE (Kevyn Kenydy Fernandes Frassão, Leonardo Pospichil Lima Neto, Aline Silva de Bona) .....	231
O ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES (Júlia Daiza Kayser, Patrícia Ignácio) .....	238
WIKIESCOLAS: UM MAPEAMENTO COLABORATIVO DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS (Inaê de Borba Rosa, Bruna Flor da Rosa, Élide Pasini Tonetto) .....	243
AUTOMATIZAÇÃO DA AQUISIÇÃO DE DADOS DA COVID-19 POR WEB SCRAPING E ATUALIZAÇÃO DE MAPAS ARCGIS ONLINE UTILIZANDO PYTHON (Martim Kowalczyk Presser, Ricardo de Sampaio Dagnino, Eliseu José Weber) .....	253
ESTUDO COMPARADO DOS CUSTOS DE PRODUÇÃO CULTURAL ENTRE MUNICÍPIOS DO LITORAL NORTE GAÚCHO E PORTO ALEGRE (Vanessa Gafforelli Manzoni, Márcio Rogério de Olivato Pozzer) .....	263
MODELOS DIDÁTICOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: RELAÇÕES EFETIVAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM (Douglas Velmud Perinazzo, Daiana Bortoluzzi Baldoni) .....	268
LITERATURA EM VÍDEO (Elis Regina Terra de Souza Arnoldo, Dudlei Floriano de Oliveira, Mateus da Rosa Pereira) .....	273
PROPOSTA DE CARTILHA FORMATIVA PARA AS COOPERATIVAS INCUBADAS PELO PROGRAMA “INCUBADORA DE REDES E EMPREENDIMENTOS ECONÔMICOS SOLIDÁRIOS E INOVAÇÃO NO SERVIÇO PÚBLICO – IFRS CAMPUS OSÓRIO” (Ana Clara Jardim da Silva, Scheila Borba de Almeida, Isabel Cristina Tedesco Selistre) .....	279
SE REINVENTANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: LIBRAS E A BIBLIOTERAPIA (Débora de Souza Ferreira, Stefani da Silva Ribeiro, Ana Maria Bueno Accorsi) .....	292
BIBLIOTERAPIA: RESSIGNIFICANDO A PESQUISA E SEUS PESQUISADORES/PROTAGONISTAS A PARTIR DO ISOLAMENTO SOCIAL (João	

Batista da Silva Goulart, Flor Vergínia Blanco Moreira, Gilmar de Azevedo, Ana Maria Bueno Accorsi).....	300
A EXPERIÊNCIA VIRTUAL NOS 10 ANOS DA FEIRAS DAS CIDADES (Carolina Gouvea Dornelles).....	315
FORMAÇÃO EM FINANÇAS PESSOAIS 2020 (Lucas Krinshi Andriola, Danilo Mattes Navarro Filho) .....	325
PROJETO MANIFESTAÇÕES LITERÁRIAS NAS REDES SOCIAIS: INSTRUMENTO DE EMPODERAMENTO DAS MULHERES NEGRAS (Brenda Leites da Silva, Cleusa Albilha de Almeida, Marcio Bigolin, Kellen Andrade de Freitas).....	330
FOI DITADURA SIM, SEU JOAQUIM (Alexandre Lobo) .....	338



## PROGRAMAÇÃO 10.<sup>a</sup> MOEXP



<https://moexp-2020i.osorio.ifrs.edu.br/>

### Etapa I – 03 a 05.11.2020

03.11.2020	15h – Minicursos
14h - Abertura Oficial ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yfB5I9NTIL4">https://www.youtube.com/watch?v=yfB5I9NTIL4</a> )	19h – Vivências e Experiências Temático “Memórias de Pesquisa” – NuMem IFRS Campus Osório
15h – Minicursos	05.11.2020
16h – Sessões virtuais de apresentação dos trabalhos	16h – Bate-papo “Meninas nas Ciências” IFRS Campus Farroupilha
19h30min – Minicursos	17h – Divulgação de credenciamentos e encerramento
04.11.2020	( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=noBlOWcuyUo&amp;t">https://www.youtube.com/watch?v=noBlOWcuyUo&amp;t</a> )
9h30min – Sessões virtuais de apresentação dos trabalhos	
15h - Sessões virtuais de apresentação dos trabalhos	



<https://moexp-2020ii.osorio.ifrs.edu.br/>

Etapa II – 02 a 04.03.2021

02.03.2021	18h45min - Maratona de Programação
9h30min – Sessões virtuais de apresentação dos trabalhos	19h - Sessões virtuais de apresentação dos trabalhos e Minicursos
15h - Abertura Oficial ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZwbpVqIE6ro&amp;t">https://www.youtube.com/watch?v=ZwbpVqIE6ro&amp;t</a> )	19h – Entrevista - Gabriel Silva Teixeira (Estudante 4.º Ano Informática - IFRS Campus Osório) - "Bolsas em universidades internacionais: uma conversa com Gabriel Silva Teixeira" ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YGfci0oywns&amp;t">https://www.youtube.com/watch?v=YGfci0oywns&amp;t</a> )
16h – Sessões virtuais de apresentação dos trabalhos e Minicursos	
19h – Sessões virtuais de apresentação dos trabalhos e Minicursos	
19h - Palestra - Pedro Manuel Pinto Teixeira (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal) - "O poder da tecnologia digital no combate à pandemia" ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tBOuiMvPhgQ">https://www.youtube.com/watch?v=tBOuiMvPhgQ</a> )	04.03.2021
03.03.2021	9h30min - Sessões virtuais de apresentação dos trabalhos e Minicursos ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cr_5zYjNHlg&amp;t">https://www.youtube.com/watch?v=cr_5zYjNHlg&amp;t</a> )
9h30min – Sessões virtuais de apresentação dos trabalhos e Minicursos	17h – Palestra de encerramento - Eliade Ferreira Lima (Unipampa - Campus Uruguaiana) - "A presença feminina na Ciência"
16h - Sessões virtuais de apresentação dos trabalhos e Minicursos	17h – Manifestações culturais de encerramento e divulgação de destaques ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cr_5zYjNHlg&amp;t">https://www.youtube.com/watch?v=cr_5zYjNHlg&amp;t</a> )

## APRESENTAÇÃO

A Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa (MoExp) do Campus Osório chegou a sua 10.<sup>a</sup> edição com grandes desafios para sua realização. Em um contexto de pandemia da Covid-19, com distanciamento social e protocolos de segurança impostos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) a fim de proteger sua comunidade escolar/acadêmica, muitas das ações de Ensino, Extensão e Pesquisa necessitaram ser reinventadas. Isso não significou apenas adaptações, mas repensar como as atividades poderiam ser realizadas em segurança, sem que houvesse perda de qualidade significativa. Nesse contexto, ficou evidenciado o papel e os limites que as tecnologias da informação poderiam fornecer para mediar uma série de ações envolvendo o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de projetos das diferentes áreas do conhecimento.

A Comissão Organizadora da 10.<sup>a</sup> MoExp necessitou refletir e ressignificar esse contexto. A opção pela realização de modo virtual, na linha dos demais eventos científicos que ocorreram no ano de 2020, não foi uma solução fácil. Apesar das potencialidades que as tecnologias digitais poderiam oferecer para realização da mostra, havia a preocupação que se perdessem os momentos de interação que envolviam os estudantes, quando estes apresentavam seus trabalhos para a comunidade no Largo dos Estudantes, no município de Osório/RS, ou no ambiente do campus Osório, no caso do Ensino Superior e Pós-Graduação. Ainda assim, deixar de realizar um evento tão tradicional organizado pelo IFRS campus Osório para divulgação do conhecimento científico, tecnológico e cultural/artístico promovido pelas diferentes instituições de ensino participantes, desrespeitaria um dos paradigmas dos Institutos Federais, a formação integral de seus estudantes, além de impedir que esses conhecimentos sejam disseminados à sociedade.

A 10.<sup>a</sup> MoExp foi realizada em duas etapas, integralmente de forma virtual. A primeira, realizada entre 03 e 05 de novembro de 2020, privilegiou projetos de Pesquisa e Inovação que aspiravam o credenciamento a feiras nacionais e internacionais. Nesta etapa, tivemos 30 trabalhos participantes. A segunda, realizada entre 02 e 04 de março de 2021, contemplou 191 trabalhos de Extensão, Ensino e Pesquisa vinculados ao Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação. Foram 33

instituições escolares e acadêmicas participantes, com 240 professores/orientadores, 409 estudantes, 60 avaliadores, 13 minicursos ofertados, somando-se ainda a Maratona de Programação e as intervenções culturais no momento da abertura e encerramento do evento. As duas etapas da 10.<sup>a</sup> MoExp contaram ainda palestrantes que abrilhantaram a MoExp, como a equipe integrante do projeto “Meninas na Ciências: Implantação de Estações Meteorológicas” (dia 05.11.2020) e a professora Dra. Eliade Ferreira de Lima, física e docente da Universidade Federal do Pampa, com a palestra “A presença feminina na Ciência” (dia 04.03.2021).

Esta publicação oportuniza ampliar ainda mais os saberes compartilhados pelos participantes da 10.<sup>a</sup> MoExp. Dois volumes foram organizados, um dedicado ao Ensino Superior e Pós-Graduação e outro ao Ensino Médio. Observamos que foi a primeira vez foi oportunizado ao Ensino Médio a publicação de trabalhos completos e resumos expandidos. Em linhas gerais, os anais trazem a significativa participação dos campi do IFRS, assim como instituições externas como UFRGS, UNICNEC e UERGS, com trabalhos abrangendo uma diversidade de áreas do conhecimento, promovendo um caráter plural e interdisciplinar no qual a MoExp busca ter como padrão.

Por fim, agradecemos a todos estudantes, orientadores, docentes, técnicos, pesquisadores, avaliadores e colaboradores que participaram da 10.<sup>a</sup> MoExp, com especial destaque aos que contribuíram com trabalhos para estes volumes. Em tempos de negacionismos e pandemia, os trabalhos apresentados na MoExp são uma prova de que os saberes gerados e compartilhados nos espaços escolares e acadêmicos são ainda muitos significativos e necessários para que possamos superar esse difícil momento e contribuir para o desenvolvimento de nossa sociedade. Desejamos a todos(as) uma proveitosa leitura!

Marcelo Vianna  
Comissão Organizadora da 10.<sup>a</sup> MoExp

## **DA NEGAÇÃO DE DIREITOS À LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A TRAJETÓRIA DAS PESSOAS NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Jéssica Nascimento Pacheco<sup>1</sup>  
Kathlen Luana de Oliveira<sup>2</sup>

### **Introdução**

Este referido trabalho abordará a trajetória das pessoas negras no Brasil em busca da garantia dos direitos fundamentais. Analisando, de forma sucinta, os períodos que partem desde a abolição da escravatura até os dias atuais, da luta pelo acesso à educação e à afirmação de sua humanidade e de sua cultura na sociedade. Bem como, a necessidade da resistência e da busca por uma educação que seja realmente antirracista e que não esteja apenas reservada a dias e eventos específicos.

A presente pesquisa, de caráter bibliográfico, foi dividida em tópicos: sendo que o primeiro remonta o período escravagista, de negação de direitos -na forma da lei, bem como no próximo tópico, há a reflexão sobre a negação da própria humanidade. Logo após, o estudo traz a luta, a resistência e as conquistas dos Movimentos Negros ao longo da história. A pesquisa reflete, ainda, sobre o racismo estrutural e seus efeitos e por fim, aborda fundamentos de uma educação antirracista.

### **1 DA NEGAÇÃO À EXCLUSÃO: A LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO**

A trajetória das pessoas negras para garantia, não só do acesso à educação, mas pelo reconhecimento de sua dignidade humana se define por uma longa caminhada, perpassada por muitos obstáculos. Analisar o período escravocrata só reafirma a exclusão, não só pela proibição de educar-se, mas pela negação do ser como ser humano, possuidor de direitos.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras- Português e respectiva Literatura. Aluna de pós-graduação em Educação Básica e Profissional (IFRS- Campus Osório). E-mail: [jee.npacheco@gmail.com](mailto:jee.npacheco@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Teologia. Professora de Filosofia (IFRS- Campus Osório). E-mail: [kathlen.oliveira@osorio.ifrs.edu.br](mailto:kathlen.oliveira@osorio.ifrs.edu.br)

Tratar da educação dos escravos no Brasil, no período colonial e imperial, é abordar uma história de exclusão, de desigualdades sociais, discriminação e subtração da cidadania, que se reflete ainda no século XXI, e também na historiografia da educação brasileira. (BASTOS, 2016, p. 745)

No Brasil colônia, os escravos não possuíam o direito à educação, assim como muitos outros direitos negados, o educar se dava de modo informal, muitas vezes repleto. Bastos (2016, p. 745) ressalta que “para analisar as práticas de escravização e de instrução dos negros no Brasil, precisamos ter em mente que ser escravo, já definia a condição de exclusão social e, portanto, educacional.”

Vale destacar que a própria legislação no século XIX proibia a escolarização de crianças escravas, sendo pioneiro o estado de Minas Gerais, através da Lei de 28 de março de 1835, que trazia no escopo de seu Art. 11 as seguintes ressalvas: “Somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos”<sup>3</sup>. Porém, em relação às crianças livres, algumas legislações não proibiam na forma da lei, o acesso à escola. No entanto, o destaque vai para o Estado do Rio Grande do Sul, que através da Lei de Instrução Primária de 1837, no seu Art. 3º, proibia o acesso do negro escravo e também do liberto à escola. Ainda, curiosamente, neste mesmo artigo jurídico, além de prever a exclusão de pessoas negras, também mencionava a exclusão de pessoas com doenças. Ou seja, pessoas negras e pessoas com doença contagiosa, pelo conteúdo disposto no referido artigo, pareciam pertencer a uma mesma categoria. “Art. 3.º São *proibidos* de frequentar as Escolas *Públicas*. 1.º Todas as pessoas, que padecem de moléstias contagiosas. 2.º Os escravos, e pretos ainda que *sejam* livres ou libertos.”<sup>4</sup>

Dentro desta perspectiva, com pouco direito ou sem nenhuma garantia legal de acesso à escola, os escravizados tentavam instruir-se informalmente, tentando

---

<sup>3</sup> **Legislação Mineira. LEI 13, DE 28/03/1835-** Regula a criação das Cadeiras de Instrução primária, o provimento e os Ordenados dos Professores. Disponível em [https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=13&comp=&ano=1835&aba=js\\_textoOriginal](https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=13&comp=&ano=1835&aba=js_textoOriginal). Acesso em 15 de out.2020.

<sup>4</sup> **Rio Grande do Sul. Lei da Instrução Primária de 1837.** INEP, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/487843/Leis%2C+Atos+e+Regulamentos+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+no+Per%C3%ADodo+Imperial+na+Prov%C3%ADncia+de+S%C3%A3o+Pedro+do+Rio+Grande+do+Sul/76a46f87-0519-4099-a418-3c8be59dd280?version=1.0> Acesso em 10 de dez de 2020.

aprender a ler e escrever com o que dispunham de material -vale lembrar que neste período já era comum a circulação de folhetos e estes eram aproveitados como material para estudo. Muitos escravos, buscavam a instrução, também através das chamadas “aprendizagens furtivas”, ou seja, aproveitavam os ensinamentos direcionados aos filhos dos senhores, para educar-se. Por outro lado, alguns senhores informalmente permitiam a educação de seus escravos, porém esta se dava em concepção de catequização ou para formar capital humano mais rentável para sua propriedade. A educação jesuítica contribuía tanto para ensinar a ler e a escrever, quanto, à tiracolo, para fazer o escravizado, desfazer-se sua cultura.

A partir da abolição, em relação a garantia do acesso ao direito à educação para o recém liberto, pode-se dizer que o direito ficara no papel, visto que o acesso das pessoas negras no âmbito educacional era restritivo, de alguma forma. Segundo Bastos (2016, p.754) “O escravo ficou livre, mas se tornou “negro”, “homem de cor”, marginalizado”.

Neste contexto, existiam algumas regras impostas pelas instituições a fim de proibir, tacitamente, o acesso de libertos à escola. Estes preceitos eram referentes a vestimentas, condutas, bens, etc. Ou seja, essas regras criadas, de certa forma, impedia o avanço da população negra às escolas.

Depoimentos mostraram que faltava “vestimentas adequadas”, que havia a ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, assim como para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. (BASTOS, 2016, p. 747)

Para aqueles despossuídos, estas imposições eram realmente impedimentos. Havendo aí, nesta primeira oportunidade de promover uma igualdade de acesso à educação, havia novamente a exclusão.

Segundo Silvio Almeida (2020, p.50) “Comportamentos individuais e institucionais são derivados de uma sociedade cujo o racismo é regra, não exceção”. O autor assim complementa:

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria condições sociais para que,

diretamente ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminado de forma sistemática. (ALMEIDA, 2020, p. 51)

No decorrer do século XX, com muita luta a educação foi pensada e estendida “para todos”. Foram criadas leis específicas para, de certa forma, contemplar todas as camadas da sociedade. No entanto, de certa maneira a educação era ainda segregada: subdividida entre os pobres e os ricos, uma vez que o acesso à educação mais rebuscada, pautada em currículos que apresentavam as belas artes, letras e ciências eram resguardados à elite e de fácil acesso desta camada social.

Portanto, na pós abolição e anos mais tarde, será que houve liberdade? Pois, sem educação, sem trabalho, sem terras<sup>5</sup>, sem direito, logo: sem humanidade, sem dignidade.

### 3 NEGAÇÃO DA PRÓPRIA HUMANIDADE

Não há vida sem morte, como não há vida sem vida, mas há também uma morte em vida. E a morte em vida é exatamente a vida proibida de ser vida. (FREIRE, 2020, p. 233).

Com a negação de direitos, há também a negação da humanidade. Como salienta Freire (2020, p. 233) os sujeitos oprimidos “são mortos em vida; são sombras de gente; homens, mulheres, meninos desesperançosos e submetidos a uma guerra invisível”.

A sociedade vigente, mantém um *status quo* que segrega, oprime e mantém os sujeitos na negação de sua humanidade, muitas vezes. Neste contexto, segundo Chauí, o conceito de ideologia explica:

A ideologia faz com que os homens creiam que são desiguais por natureza e pelas condições sociais, mas iguais perante ao Estado e as Leis, escondendo que as Leis são feitas pelos dominantes e o Estado é o instrumento dos dominantes. (CHAUÍ, 2008, p. 74)

---

<sup>5</sup> A Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, amplamente conhecida como Lei de Terras, foi o dispositivo legal que, pela primeira vez, buscou regulamentar a questão fundiária no Império do Brasil. Esta lei excluía pessoas negras do acesso à terras no Brasil Império. Disponível Em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/279-lei-de-terras>. Acesso em 15 de jan. de 2021.



E é na ilusão, na ideologia de sua inferioridade, que o sujeito deixa muitas vezes de lutar por seus direitos fundamentais, lutar pela sua pertença. Os oprimidos, “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que são indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’.” (FREIRE, 2020, p. 69).

Em relação ao racismo e ideologia, Silvio Almeida (2020, p. 67-68) nos diz que:

Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja a existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos. Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo da qual são vítimas.

Segundo o autor “somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio a ao mundo que o circunda, para além do imaginário racista.” (ALMEIDA, 2020, p. 68)

Para Freire (2020, p. 60) “o importante é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição a que se acham”.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação que não a chegarão pelo acaso, mas pela práxis da busca; pelo reconhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2020, p.42-43)

Desta forma, compreendendo seu lugar no mundo, inserindo-se criticamente na realidade, os sujeitos oprimidos podem atuar para transformar a realidade opressora, classista e racista em que estão imersos. Buscando pela superação das contradições. “O negro se faz-se humano com a negritude e com a consciência negra.” (ALMEIDA, 2020, p. 77).

E, o engajamento dos movimentos negros ao longa da história retrata esta tomada de consciência. A luta desses movimentos foi, e ainda é, de grande importância para se combater a opressão, a violência, a desumanização; para desvelar o racismo e conscientizar a sociedade que o racismo existe e estabelece todas as relações sociais. “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. (ALMEIDA, 2020, p. 21).

### 3 A RESISTÊNCIA E A LUTA DOS MOVIMENTOS NEGROS

Se a tomada de consciência abre caminho a expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão. (FREIRE, 2020, p.32)

Segundo Djamila Ribeiro “Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos.” (RIBEIRO, 2019, p. 12).

Esses movimentos, portanto, reivindicam o direito à educação, ao respeito, à inclusão, a valorização da sua identidade e cultura, à não violência contra pessoas negras. Dentre estes movimentos negros podemos citar: Frente Negra<sup>6</sup>, União dos Homens de Cor<sup>7</sup>, o Teatro Experimental do Negro e Movimento Negro Unificado. O movimento Frente Negra teve uma breve existência, visto que foi extinto em 1937, com a implementação do Estado Novo, porém foi uma das primeiras organizações negras do país, precursora de outros importantes movimentos. Já a União dos Homens de Cor, ganhou força após o regime estadonovista, em 1946, reivindicando o direito à inclusão de pessoas negras no âmbito escolar, visto que viam na educação uma forma de ascensão social e oportunidades para os sujeitos oprimidos. Sua extinção se deu na década de 60.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944 no Rio de Janeiro, lutava pela valorização da cultura afro-brasileira. Movimento liderado por Abdias do Nascimento<sup>8</sup>, promoveu o I Congresso do Negro Brasileiro, onde a pauta principal era a Educação.

---

<sup>6</sup>Segundo a Fundação Getúlio Vargas, Frente Negra era uma Entidade fundada em 16 de setembro de 1931 em São Paulo, com o objetivo de defender os direitos civis do negro. Foi extinta em 1937. Disponível em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/frente-negra-brasileira>. Acesso em 10 de jan de 2021.

<sup>7</sup> Segundo Silva (2003) a União dos Homens de Cor (UHC) foi um “grupo fundado em Porto Alegre em 1943 e que cinco anos mais tarde se ramificava por mais dez estados da Federação”. Silva, Joselina. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, no 2, 2003, pp. 215-235.

<sup>8</sup> **Abdias do Nascimento**- Considerado um dos maiores expoentes da cultura negra e dos direitos humanos no Brasil e no mundo, foi oficialmente indicado ao Prêmio Nobel da Paz de 2010. Foi um dos idealizadores do MNU além de fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO).

O TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra - a tores e atrizes - do teatro brasileiro. Seguindo esta orientação, o TEN inspirou e estimulou a criação de uma literatura dramática baseada na experiência afro-brasileira, dando ao negro a oportunidade de surgir como personagem-herói. (NASCIMENTO, 1978. p. 130)

Segundo Abdias do Nascimento (1978, p. 130) “O TEN atuou sem descanso como um fermento provocativo, uma aventura da experimentação criativa, propondo caminhos inéditos ao futuro do negro, ao desenvolvimento da cultura brasileira.”

O TEN se desdobrava em várias frentes: tanto denunciava as formas de racismo sutis e ostensiva, como resistia à opressão cultural da branquidão; procurou instalar mecanismos de apoio psicológico para que o negro pudesse dar um salto qualitativo para além do complexo de inferioridade a o que submetia ao complexo de superioridade da sociedade que o condicionava. (NASCIMENTO, 1978. p.131)

O TEN ao longo de sua existência buscou organizar eventos para discutir a negritude e o racismo. Devido a dificuldades econômicas, o movimento se encerra em 1961. No entanto, vive até hoje na representação e na história do teatro brasileiro.

Ao longo da história, outro movimento que vem resistindo, reivindicando o direito à educação, ao respeito, à inclusão, à valorização de sua identidade, bem como opondo-se a todas as manifestações discriminatórias e preconceituosas na sociedade é Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU, criado em 1978, em São Paulo, visa defender a população negra de toda e qualquer forma de preconceito, violência e discriminação. A carta convocatória de 1978<sup>9</sup>, por sua vez, trouxe à tona as reivindicações do movimento pela garantia do direito de ser, como sujeitos pertencentes à sociedade e não à margem dela. Dentre as palavras reivindicatórias, dispostas na carta do MNU, eis algumas delas:

Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato marcante na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento da Comunidade Afro-Brasileira, destrói a alma do homem negro e sua capacidade de realização como ser humano. [...] Nós, Entidades Negras, reunidas no Centro de Cultura e Arte Negra no dia 18 de

---

<sup>9</sup> **Carta Convocatória (Movimento Negro Unificado, 1978)** Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/YjM7mdRrmDBWd8FKwX6atK9RcYEZCzupU7dc6mrWAW4YzRErTQu9Rh3yeY3h/his9-21und02-carta-convocatoria-do-mnu.pdf>. Acesso em 20 de out. 2020.

junho, resolvemos criar um Movimento no sentido de defender a Comunidade Afro-Brasileira contra a secular exploração racial e desrespeito humano a que a Comunidade é submetida. (Movimento Negro Unificado, 1978)

Dentro da luta do Movimento Negro Unificado, vale destacar, também a contribuição de Abdias do Nascimento que lutou, incessantemente, pelos direitos civis e humanos das populações negras do Brasil. Liderança importante do movimento Teatro do Negro Experimental e idealizador do MNU, Abdias ganhou o Prêmio Nobel da Paz, em 2010.

Os movimentos negros se fizeram presentes ao longa da história e, mesmo muitos deles extintos, estão vivos nas lutas diárias das pessoas negras. Vale ressaltar que MNU, resiste até os dias atuais e é considerado uma das entidades mais importantes do gênero, inclusive é tomado como referência por diversos grupos, na luta contra o racismo. Importante destacar que, a resistência e reivindicação dos movimentos negros ao longo da história se refletem hoje, na implementação de diversas políticas afirmativas, como a Lei Nº 10.639 de 2003 e a Nº 12.711 de 2012.

A valorização do ensino de história e cultura afro-brasileira e as políticas de cotas nas universidades, entre outros, foram reivindicações importantes da luta dos movimentos negros. A lei de Lei Nº 10.639 de 2003<sup>10</sup>, que institui o ensino de história e cultura Afro-brasileira nos currículos, por exemplo, não surge de uma hora para outra, no mesmo ano; é fruto de uma história de lutas, para que esses reconhecimentos, que até então se mostravam distantes da esfera escolar, fossem efetivados. Porém, importante salientar, que a descolonização do currículo escolar, ainda se encontra em fase embrionária. Por que, em pleno século XXI ainda não há uma concreta afirmação, efetivação e reconhecimento da luta, da cultura, da identidade afro-brasileira no curricular escolar? Segundo CHAUI (2008, p. 116):

Não possuímos a história dos escravos, nem a dos servos, nem a dos trabalhadores vencidos- não só as suas ações não são registradas pelo historiador, mas os dominantes também não permitem que

---

<sup>10</sup> **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 10 de dez. de 2020.

restem vestígios (documento, monumentos) dessa história. Por isso os dominados parecem em textos dos historiadores, sempre a partir do modo como eram vistos e compreendidos pelos próprios vencedores.

As Políticas de cotas<sup>11</sup> nas universidades, por exemplo, é um importante conquista que surgiu em meio a muita reivindicação. No entanto, a implementação e efetivação das políticas afirmativas é, de certa forma, permanente ainda, mas um grande avanço para a luta antirracista. E, vale sublinhar que o debate que gira em torno a política de cotas nas universidades e a retórica da meritocracia, Djamilia Ribeiro (2019, p. 43-44) encerra a incongruência dizendo que este debate “não é sobre capacidades, mas sobre oportunidades e esta é a distinção que os defensores da meritocracia parecem não fazer”. As políticas afirmativas, portanto, são frutos importantes da luta das pessoas negras em nossa sociedade e que merecem apoio e efetivação para que, ações como estas, não se tornem apenas exceções.

#### 4 POR QUE LUTAR?

O racismo conhece o potencial transformador da potente voz de grupos historicamente silenciados. (RIBEIRO, 2019, p. 81)

No Brasil, o racismo persiste: mata, oprime, silencia. Segundo Djamilia Ribeiro (2019, p.12) “O racismo é um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo.” Silvio Almeida, em seu livro *Racismo Estrutural*<sup>12</sup> nos diz que:

Conscientes de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo”. (ALMEIDA, 2020, p.52)

Portanto, o silêncio também mantém as estruturas racistas em nossa sociedade. Daí, segundo o autor a importância de assumir uma postura antirracista. Pois, racismo estrutura todas as relações sociais, está entranhado em nossa sociedade. É estrutural, se construiu ao longo da história. Segundo Ribeiro (2019, p.

---

<sup>11</sup> LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. No seu artigo 3º “dispõe sobre a reserva de vagas em universidades para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoa com deficiência”.

<sup>12</sup> ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

14) “a questão não é um posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural.”

E ainda, segundo a autora, discursos como “Eu não sou racista!”, “Eu tenho amigos negros!”, “Nunca ofendi pessoas negras!” não se sustentam, pois “a questão não se resume a posicionamentos morais e individuais, mas problemas estruturais”. (RIBEIRO, 2019, p. 14). Neste sentido, mais que não ser racista é importante que se assuma uma postura antirracista.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem. (ALMEIDA, 2020, p.32)

E as práticas antirracistas começam pela reflexão, pelo entendimento que vivemos em um país racista e que todas as relações sociais se dão neste contexto. Segundo o Instituto Brasileiro Geral de Estatísticas (IBGE, 2019) 56,10% da população é composta por pessoas negras, no entanto esta maioria não estão incluídas nas taxas de empregos formais, nas universidades, no âmbito jurídico, no âmbito educacional, por exemplo. Mas, de outro lado estão presentes na forma de maioria nas taxas de desemprego, de subemprego, de crimes, de mortes, de violência, de baixa instrução escolar. No Atlas da Violência de 2019<sup>13</sup> as pesquisas apontam que 75,5% das vítimas letais no país são indivíduos negros, por exemplo. Segundo o relatório do Atlas da violência de 2019 (Ipea, 2019, P. 49):

A taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos.

Segundo o mesmo relatório, os dados mostram que a chance de uma pessoa negra ser morta em comparação a uma pessoa não-negra em 2018 é de 2,7.

Em resumo, constatamos em mais uma edição do Atlas da Violência a continuidade do processo de profunda desigualdade racial no país, ainda que reconheçamos que esse processo se manifesta de formas

---

<sup>13</sup> **Atlas da violência 2019.** /Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

distintas, caracterizando cenários estaduais e regionais muito diversos sobre o mesmo fenômeno. Portanto, pelo que descrevemos aqui, fica evidente a necessidade de que políticas públicas de segurança e garantia de direitos devam, necessariamente, levar em conta tais diversidades, para que possam melhor focalizar seu público-alvo, de forma a promover mais segurança aos grupos mais vulneráveis. (Ipea, 2019, p 51)

É sobre esta constatação que a luta antirracista se torna peça fundamental para se combater o racismo; a desigualdade racial que gera violência, opressão, negação de direitos, ameaça à vida. E neste sentido a luta por uma educação antirracista se torna essencial.

#### **4 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Antes mesmo de se discutir uma educação antirracista e libertadora, trabalhar uma educação humanizadora se torna necessário. É importante, nas palavras de Boaventura Santos (2006, p. 316), que haja consciência de que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Antes mesmo de trabalhar a identidade e valorização da negritude com os alunos, a sociedade- como um todo- necessita incorporar essa valorização e descolonizar-se. A discussão antirracista precisa ser pautada na historicidade, na compreensão do racismo como estrutural. Vale ressaltar que o espaço de discussão sobre a cultura afro-brasileira, por exemplo é muito limitado. Segundo Ribeiro (2019, p .65) “é danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a histórias dos povos que a construíram”. A discussão sobre violência, discriminação, preconceito nas escolas e na sociedade, ainda está limitado a projetos e a dias específicos; não estando em discussão diariamente nas escolas, tampouco na sociedade. A pauta antirracista se mostra urgente.

Nas escolas, muitas vezes a única cultura a ser apresentada é a cultura do branco, uma visão eurocêntrica. Muitas vezes, só se ouve a história do colonizador, do vencedor. “O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas

européias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido” (RIBEIRO, 2019, p. 24). Há muito o que se caminhar em direção desta descolonização do currículo escolar. No entanto, a reflexão sobre a ausência de pessoas negras em diferentes campos sociais é um passo importante para a educação antirracista. O questionamento e a problematização sobre as questões que envolvem os mecanismos racistas, se tornam peças fundamentais.

Neste sentido, surge algumas questões: Por que na discussão política em sala de aula ou em qualquer lugar, não se discute Abdias do Nascimento<sup>14</sup>, Luís Gama<sup>15</sup> entre outros que lutaram pela liberdade e pelos direitos das pessoas negras? Por que dentro dos conteúdos de ciências, não se discutir Sonia Guimarães<sup>16</sup>, Enedina Alves<sup>17</sup>, dentro muitos outros precursores negros das ciências? Por que não discutir os feitos de Zumbi dos Palmares<sup>18</sup> em aulas de história? Por que não apreciar a literatura dentro da escola, através das obras de Carolina de Jesus<sup>19</sup>, através da poesia de Cruz e Souza<sup>20</sup>, dos escritos de Maria Firmina do Reis<sup>21</sup>, dentro outros célebres escritores negros, cujas obras encontram-se fechadas e esquecidas nas estantes das bibliotecas? Por que não propiciar às crianças, contos de fadas africanos, com aventuras de príncipes e de princesas africanas? Por que não exaltar a beleza negra? Por que não discutir o que é o belo, o que é padrão de beleza? Por que há padrão de beleza? Por que não apreciar as diversidades culturais? Por que não perguntar o

---

<sup>14</sup> **Abdias do Nascimento (1914-2011)** - intelectual, ator e político. Considerado um dos maiores expoentes da cultura negra e dos direitos humanos no Brasil e no mundo, foi oficialmente indicado ao Prêmio Nobel da Paz de 2010. Referência já citada anteriormente.

<sup>15</sup> **Luís Gama (1830-1882) - escritor e ativista político.** Luís Gama conseguiu libertar mais de 500 escravos alegando que todo negro chegado ao Brasil após 1831 deveria ser livre, tal como dizia a Lei Feijó. Em 2015, a OAB - Ordem de Advogados do Brasil, lhe concedeu postumamente o título oficial de advogado.

<sup>16</sup> **Sônia Guimarães (1957)** é a primeira mulher negra PhD em física do Brasil e é especialista em mísseis no ITA em São José dos Campos.

<sup>17</sup> **Enedina Alves Marques (1913 -1981)** foi uma pioneira engenheira brasileira. Entrou para a história como a primeira mulher a se formar em engenharia no estado e a primeira engenheira negra do Brasil.

<sup>18</sup> **Zumbi dos Palmares (1655 – 20 de novembro de 1695).** Zumbi foi um dos maiores líderes negros do Brasil, que lutou pela libertação do povo contra o sistema escravista. Com data da sua morte -20 de novembro-, surge o dia da consciência negra.

<sup>19</sup> **Carolina de Jesus (1914-1977)** – Escritora. Autora do livro “Quarto de despejo”, conhecido mundialmente, traduzido em 29 idiomas.

<sup>20</sup> **João da Cruz e Souza (1861-1898)** - poeta e escritor. Seus poemas são os primeiros do estilo simbolista no Brasil. Conhecido como “Cisne Negro”, por suas belas e tocantes poesias.

<sup>21</sup> **Maria Firmina do Reis (1822-1917)** - escritora e professora. Foi a primeira mulher a passar para o concurso público como professora, a fundar uma escola mista e a escrever um romance “Úrsula”. Este livro anteciparia o gênero de literatura abolicionista que seria moda com “Escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães (1825-1884).



motivo de uma cultura ser melhor que a outra? Indagar-se o que é cultura? Por que não discutir a essência de luta, que está por trás do “dia da consciência negra”, discussão esta, que seja para além de eventos festivos na escola e murais nas paredes dos corredores? Por que não comemorar o dia 15 de outubro, dia do professor, relembando o engajamento político e social de Antonieta de Barros<sup>22</sup> para que este dia fosse legalizado? Por que não discutir estas questões permanentemente, para além do dia 20 de novembro, para além de determinações, de eventos específicos? Por que o racismo é debatido somente por pessoas negras? Por que não assumir uma postura antirracista?

A questão não é trazer as produções de autores e autoras negras, por exemplo, para dentro das salas de aulas- ou em qualquer espaço, apenas por representatividade ou lê-los e estudá-los apenas por serem negros; mas sim que se reflita sobre esta ausência. De acordo com Almeida (2020, p. 110) “o racismo não se resume a um problema de representatividade, mas é uma questão de poder real.” A ideia é que se questione o porquê de pessoas negras não estarem presentes em todos os campos sociais, nas posições de poder, de forma permanente e natural. Será que pessoas negras não são capazes de teorizarem o mundo também? De criarem teses, histórias, poemas, leis, etc.? “A questão é que é irrealista, que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber.” (RIBEIRO, 2019, p. 65). Neste sentido, claro se mostra uma problemática, como salienta Ribeiro (2019, p. 63) pois, “os sinais de apagamento da produção negra são evidentes.” E a escola, reproduzindo sistema de valores- que são considerados legítimos em nossa sociedade, acaba por apagar e banir ainda mais estas produções.

Boaventura Santos Souza explica esta questão como sendo um epistemicídio<sup>23</sup> pois, a produção intelectual e cultural das pessoas negras é apagada, banida, inferiorizada, desvalorizadas, deslegitimada em detrimento a culturas

---

<sup>22</sup> **Antonieta de Barros (1901-1952)** - professora, jornalista e primeira deputada estadual negra do país. Foi autora da lei que transformava o dia 15 de outubro em "Dia dos Professores" em Santa Catarina (Lei nº 145, de 12 de outubro de 1948).

<sup>23</sup> Segundo o pensamento de Boaventura Santos Souza o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. (CARNEIRO, 2005, p.96)

européias, representações eurocêntricas, que são consideradas legítimas pela sociedade.

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indignidade cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 96)

Ressalta-se, portanto, a importância da discussão permanente sobre o racismo na sociedade e seus efeitos nas estruturas sociais, para que esta discussão se torne conscientização e para que, deste modo possa haver mudanças reais. Segundo Djamila Ribeiro (2019, p. 15) “a luta antirracista é uma luta de todos nós”. E, como aconselha a autora, precisamos sempre nos perguntarmos: “o que estamos fazendo para contribuir com a luta antirracista?”

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir de 1888, com a lei áurea, legalmente não poderia haver mais escravos em todo território brasileiro, visto que a lei impedia a escravidão. Entretanto, de escravo, o sujeito passou a ser “marginalizado” (viver à margem da sociedade). Sem educação, sem trabalho, sem direitos; logo, sem dignidade, sem humanidade.

A trajetória das pessoas negras em nossa sociedade é marcada por uma longa história de busca constante do pertencimento à sociedade. A estruturação do racismo colocou as pessoas negras à margem da sociedade, à margem de si mesmos, não lhes restando alternativa, senão a luta.

Ao longo da história os movimentos negros se fizeram presentes para reivindicar direitos, denunciar a discriminação, o preconceito e a violência sofrida pela população negra em nossa sociedade. Lutaram e lutam pelo reconhecimento da dignidade humana das pessoas negras e para desvelar todas as formas que o racismo assume.

No Brasil o racismo existe, persiste. Não é um mero ato moral ou individual, mas sim é um sistema de opressão, que mata, nega direitos, silencia as pessoas. E, a compreensão que este sistema está entranhado em nossa sociedade e sustenta

todas as relações sociais, faz com que a luta antirracista seja urgente; que a pauta antirracista esteja presente em diferentes campos sociais, principalmente na educação que é um lugar fértil para a desconstrução do racismo. E esta luta precisa ser um compromisso de todos nós.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

**Atlas da violência 2019**. /Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX)**. Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p.743-768, maio-ago.2016ISSN:1982-7806(OnLine) DOI:10.14393/che-v15n2-2016-15

Brasil. **Memoria da Administração Pública, 2019. Lei de Terras de 1850**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/279-lei-de-terras>. Acesso em: 20 de fev de 2021.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, B.S. **A construção intercultural da igualdade e da diferença**. In: SANTOS, B.S. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. **Abdias do Nascimento**.

Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Abdias\\_do\\_Nascimento](https://pt.wikipedia.org/wiki/Abdias_do_Nascimento). Acesso em 30 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Antonieta de Barros**.

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Antonieta\\_de\\_Barros](https://pt.wikipedia.org/wiki/Antonieta_de_Barros). Acesso em 30 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Carolina de Jesus**.

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina\\_de\\_Jesus](https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_de_Jesus). Acesso em 30 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Enedina Alves Marques.**

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Enedina\\_Alves\\_Marques](https://pt.wikipedia.org/wiki/Enedina_Alves_Marques). Acesso em 30 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. **João Cruz e Souza.**

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cruz\\_e\\_Sousa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cruz_e_Sousa). Acesso em 30 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Luís Gama.**

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADs\\_Gama](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADs_Gama). Acesso em 30 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Maria Firmina dos Reis.**

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria\\_Firmina\\_dos\\_Reis](https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Firmina_dos_Reis). [Acesso em 30 de out. 2020.](#)

\_\_\_\_\_. **Sonia Guimarães.**

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sonia\\_Guimar%C3%A3es](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sonia_Guimar%C3%A3es). Acesso em 30 de out. 2020.

## EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E COMUNIDADE

Ilda Renata da Silva Agliardi (UERGS)<sup>1</sup>  
Elisete Enir Bernardi Garcia (UFRGS)<sup>2</sup>

### Dialogando pela Perspectiva das Cartas Freireanas

Escrever uma carta, é acreditar em seu potencial pedagógico e compreender que através dela é possível se expressar de maneira menos formal, mas sem deixar de lado o rigor metodológico que a academia exige. Nesse processo de construção de nossa dissertação, dialogamos com os interlocutores da escola Barea e com os interlocutores teóricos para juntos escrevermos um trabalho que tem a centralidade na educação integral e ao mesmo tempo, fiel a teoria Freireana.

Nosso problema de pesquisa se delineia da seguinte forma: “Como ocorre o processo de construção da proposta pedagógica a escola Estadual Dom José Baréa, no âmbito da Educação Integral? E para tanto, pretendemos investigar como é desenvolvida essa proposta pedagógica da escola Baréa, no âmbito da Educação Integral, registrando e compreendendo o percurso percorrido pela escola para a realização dessa proposta, buscando estabelecer diálogo com os interlocutores da escola utilizando como ferramenta cartas, inspiradas nas cartas pedagógicas de Paulo Freire. Aqui a carta está para além de um gênero discursivo. Ela colabora metodologicamente em nossa proposta.

Compreendendo o processo de educação sempre em movimento, pela concepção dialética e ancoradas em Freire (1996) que vê o diálogo como dialética e dialógica, pois, envolve a ética e a lógica na comunicação, pretendemos com este trabalho contar a história da escola Baréa, mostrando seus processos de reestruturação curricular, sua vontade de ser e de fazer diferente, tomadas de consciência metodológica e acreditando que pesquisar é conhecer e construir nossas percepções sobre determinado assunto.

---

<sup>1</sup> Pedagoga (UNICNEC), Mestranda em Educação (UERGS) [itrenata@hotmail.com](mailto:itrenata@hotmail.com)

<sup>2</sup> Pedagoga (UFRGS), Mestre e Doutora em Educação (UNISINOS) [elisete.bernardi@gmail.com](mailto:elisete.bernardi@gmail.com)

A pesquisa está seguindo o caminho da perspectiva qualitativa, na forma de observação participante no lócus de estudo (antes da pandemia), analisando documentos, trabalhando na perspectiva da sistematização de experiências proposta por Jara (2018) utilizando como método de coleta de dados, além de diários de campo e observações, as cartas pedagógicas, que são uma meio de coletar informações dos envolvidos, educadores, educandos e comunidade, tentando assim, dialogar e construir uma dissertação sobre a escola, sua forma de pensar e ensinar, suas relações de forma que os envolvidos tenham protagonismo.

Cabe então contar aqui um pouco mais sobre o nosso lócus de pesquisa. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Integral Dom José Baréa localiza-se no município de Três Cachoeiras, região do Litoral Norte do estado do Rio grande do Sul. Situa-se na zona rural do município. Sua localização geográfica fica na encosta do morro, às margens da BR 101 e com vista para a lagoa Itapeva. Um lugar acolhedor. É uma escola do campo e surgiu na década de 1950, a partir da necessidade da comunidade, que passou a ser uma rota de acesso a capital através da construção da BR 101. Mas ainda sem espaço físico, funcionava no salão comunitário da Igreja Católica local e se chamava Grupo Escolar Santo Anjo da Guarda. Só em 1958 o Estado constrói a primeira escola que recebe o nome de Dom José Baréa, sacerdote que visitou a localidade. Em 1980 com a extinção das comunidades tradicionais e a expansão urbana é que surge o município de Três Cahoeiras. Conforme descrito no PPP, “A escola passou a ser um elo unindo toda a comunidade no propósito de melhorar as condições de educação das crianças”. (ESCOLA BARÉA, 2019, p.03). A escola, sensível as transformações socioeconômicas locais, entende ser necessário uma mudança curricular para melhor atender as demandas da localidade.

Cabe destacar que na trajetória da escola procurando gerar uma reflexão acerca das questões ambientais que envolvem a comunidade, foi criada na década de 1990 a “Semana de Conscientização Ambiental”, um projeto que busca de maneira diferenciada promover a pesquisa, a informação e a aprendizagem, envolvendo não só alunos e professores, mas também, a comunidade que rodeia a escola e algumas entidades do município. Também foi realizada uma pesquisa socioantropológica com 70 famílias, buscando saber origens, grau de escolaridade, relações com comunidade

e escola, trabalho, entre outras questões. A pesquisa realizada observou que há um descompasso entre a escola que temos, o currículo e as metodologias em relação aos alunos que a frequentam, uma vez que, esses são ativos, conectados e curiosos. Por isso, a escola se envolveu em um movimento de mudança.

Em 2017 a escola recebeu o reconhecimento e passou a oferecer a modalidade de Educação Integral, sendo a única escola estadual de Educação Integral no Litoral Norte. Isso impulsionou essa mudança, pois, com o tempo ampliado as possibilidades também se ampliam. Nessa perspectiva, a escola busca em formações continuadas desconstruir ideias preconcebidas de que a educação integral seria apenas a divisão de tempos no espaço escolar. Nessa proposta o tempo tem conotação diferenciada, deixa de ser CRONOS, dos turnos contados no relógio, para ser KAIRÓS, das experiências vividas (MOLL, 2019).

A parceria com a comunidade faz com que a escola compreenda a educação como algo complexo e que está além da sala de aula ou ambiente escolar, não se restringindo aos turnos propostos. Um ato que envolve a escola e o aluno, mas também, a família, a comunidade e os entes locais em um processo de construção do conhecimento e de trocas. Podemos verificar que a escola pensa e age em redes de conhecimento, de solidariedade e de responsabilidades. O trabalho com projetos, com a pesquisa é algo presente na escola. O que os professores querem é remover as caixas dos conhecimentos, rompendo com barreiras, tornando o currículo flexível, interessante e rico em aprendizagens para além dos conteúdos escolares. O currículo assim, é compreendido em uma perspectiva democrática, específica para aquela comunidade.

Porém, isso não é fácil. É uma luta diária. Que carece de um olhar Freireano (1996) de que não estamos apenas no mundo, mas sim, de que somos o mundo, articulando teoria e prática e compreendendo a educação não como um meio de inserção na sociedade, mas como uma forma de que o homem transforme a realidade e seja mais. Só através da educação é que o homem moderno pode se libertar dos mitos e da publicidade que os envolve com caráter ideológico e manipulador para decidir sobre sua vida, sobre o mundo.

Ancoradas no documento estadual que norteia a educação integral e com os interlocutores teóricos, compreendemos que a educação para ser integral precisa ter uma proposta vinculada com a comunidade, articulando diferentes espaços, parques, praças, clubes e associações. Assim, a escola deixa de ser um espaço que exclui, segrega e condiciona, para se tornar um espaço que se funde com outras instâncias e tenta fazer com que os alunos alcancem seus sonhos, ensinando não só conteúdos, mas os caminhos para os conhecimentos da vida. Se libertando das amarras sociais, dos interesses da classe dominante, que induzem a educação que temos. Concordamos com Freire (1997, p. 173) quando ele destaca,

Talvez algum leitor ou leitora mais “existencialmente cansado” e “historicamente anestesiado” diga que eu estou sonhando demasiado. Sonhando, sim, pois que, como ser histórico se não sonho não posso estar sendo. Demasiado, não. Acho até que sonhamos pouco com esses sonhos. Tão fundamentalmente indispensáveis à vida ou a solidificação de nossa democracia.

Mesmo em um contexto desfavorável, com os sonhos abortados pelo golpe de 2016, atualmente, em um contexto pandêmico que enluta tantos brasileiros e nos entristece, um contexto permeado pelo discurso do senso comum, mas não qualquer senso comum, um senso comum anti-ciência, não podemos perder o esperar de Paulo Freire. Pois, o inédito viável por ele proposto é visto por Jara (2020) como a construção de sonhos nos processos de mudança. E ele surge a partir de situações limites. Nos unimos a Moll (2019) e lutamos por uma escola em que todos aprendam, todos eduquem, todos sejam responsáveis. Nossa intencionalidade educativa é não deixar ninguém para trás.

Com afeto e esperança,

Ilda Renata da Silva Agliardi  
Elisete Enir Bernardi Garcia  
Março de 2021.

*Ps: Os sonhos são projetos pelos quais se luta. (FREIRE, 2000, p. 26)*

## Referências

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DOM JOSÉ BARÉA. (2018) **Projeto Político Pedagógico**. Santo Anjo da Guarda/Tres Cachoeiras: Rio Grande do Sul, Brasil.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora, Sim; Tia, Não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução: Maria Viviana V. Resende. 2º ed., revista. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

MOLL, Jaqueline. A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira. In: **A Escola Pública de que Precisamos: Novas Perspectivas Para Estudantes e Professores**. SANTOS, Fernanda Marsaro dos. PINA, Kleber Vieira. (Org.) 2019. Disponível em:  
<<https://drive.google.com/file/d/1qLB8FOpAy1hXBLa8wfKM1QXuqgp3WfsM/view>>.  
Acesso em: 08 jun., 2020.

MOLL, Jaqueline. **Palestra proferida na formação realizada na escola Baréa**. (2019b).

## **TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS DOS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: UM ESTUDO SOBRE O IFRS**

Alexia Lenara Blumm (IFRS – Campus Osório)<sup>1</sup>  
Isadora Horst Bitencourt (IFRS – Campus Osório)<sup>2</sup>  
Roberta dos Reis Neuhold (IFRS – Campus Osório)<sup>3</sup>  
Aline Silva de Bona (IFRS – Campus Osório)<sup>4</sup>

### **Introdução**

O presente trabalho é um recorte do projeto de pesquisa *Trajetórias profissionais e acadêmicas dos egressos do ensino médio integrado ao técnico: um estudo sobre o Instituto Federal do Rio Grande do Sul*, estudo de caso acerca dos impactos da educação profissional e das atividades de ensino, pesquisa e extensão no percurso acadêmico e profissional dos estudantes do Campus Osório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Neste texto, os dados coletados a partir da aplicação de questionários subsidiam algumas reflexões sobre os impactos dos Institutos Federais (IFs) nas trajetórias de egressos, especialmente no que diz respeito à sua inserção no mundo do trabalho e no ensino superior. Ao mesmo tempo, também problematiza o vínculo dos estudantes com o território em que se localiza o campus, a saber, o Litoral Norte do Rio Grande do Sul, a partir da relação entre a condição de moradia, de estudo e de trabalho.

### **Metodologia**

A pesquisa recorreu a técnicas de natureza quanti e qualitativa. A coleta dos dados foi realizada por meio da aplicação de dois questionários on-line, através do *Google Forms*, compostos por perguntas fechadas e abertas. O primeiro questionário tinha como foco os estudantes egressos do ensino médio integrado com o técnico (EMI), enquanto o segundo investigava os bolsistas de projetos de Ensino, Pesquisa

---

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura em Matemática (IFRS, Campus Osório). E-mail: [alexia.blumm@gmail.com](mailto:alexia.blumm@gmail.com)

<sup>2</sup> Estudante do Ensino Médio Integrado em Administração (IFRS, Campus Osório). E-mail: [isadorabitencourt1311@gmail.com](mailto:isadorabitencourt1311@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduada em Ciências Sociais (Universidade de São Paulo) e em Pedagogia (Universidade Federal de São Carlos), mestre em Sociologia (USP) e doutora em Educação (USP). E-mail: [roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br](mailto:roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br)

<sup>4</sup> Licenciada em Matemática (UFRGS), bacharel em Ciência Contábeis (FAPA), especialista em Matemática Comparada (ESAB), mestre em Ensino de Matemática (UFRGS) e doutora em Informática na Educação (UFRGS). E-mail: [aline.bona@osorio.ifrs.edu.br](mailto:aline.bona@osorio.ifrs.edu.br)

e Extensão de todos os níveis e modalidades de ensino do Campus Osório do IFRS, onde foi empreendido o estudo de caso.

O foco deste trabalho recai sobre o primeiro questionário, voltado aos estudantes que concluíram o EMI entre os anos de 2014 e 2019. Nesse sentido, cabe informar que por meio dele buscava-se investigar desde as expectativas desses estudantes no ingresso no IFRS até as suas trajetórias acadêmicas e profissionais depois de formados. O questionário era composto por 37 perguntas, sendo essas fechadas e abertas, e foi respondido por 32 egressos.

Conforme aponta Lakatos e Marconi (2003), uma das vantagens em utilizar tal instrumento é abranger uma área geográfica mais ampla, e esse fato foi um grande diferencial para a referida pesquisa em razão da localização dos entrevistados. Ademais, é pertinente destacar que a pesquisa foi realizada durante a pandemia da Covid-19, dessa forma, não teria sido viável promover a aplicação das questões de forma presencial. Nesse sentido, os questionários foram divulgados e encaminhados via e-mail, Facebook e Instagram, a fim de alcançar o maior número de estudantes egressos, bem como obter um maior retorno dos mesmos.

Após a aplicação, procedeu-se com a análise e a interpretação dos dados obtidos. Com a codificação desses dados e posterior tabulação das respostas foi possível analisar as respostas individualmente, organizá-las em tabelas e determinar a frequência e percentual das perguntas fechadas. Em relação às perguntas abertas, foram realizadas buscas por termos que se repetiam e relacionavam-se ao tema da pesquisa, como “ensino superior”, “projetos”, “oportunidade de trabalho”, “formação acadêmica”, entre outros.

Ao longo do processo de interpretação dos dados, buscamos, ainda, prováveis relações entre as perguntas/respostas do questionário, a fim de extrairmos o maior número de dados do mesmo. As perguntas/respostas relacionadas derivam de algumas indagações geradas durante a realização da pesquisa, por exemplo, qual a relação entre o ingresso no ensino superior e a residência dos egressos?

## **Resultados e Discussão**

Entre os resultados obtidos a partir da aplicação do referido questionário, destaca-se aqueles relacionados com a inserção dos egressos no mundo do trabalho

e no ensino superior, as contribuições do IFRS em sua formação e as expectativas e possibilidades de permanência ou não no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Adiante, dois gráficos e um quadro sistematizam parte desses dados, a fim de facilitar a visualização e entendimento.

A análise inicial do questionário permitiu que se determinasse a distribuição percentual dos estudantes egressos nos locais de residência informados pelos mesmos. Devido ao índice de variedade dos locais citados, realizou-se uma categorização acerca dessas regiões da seguinte maneira:

- Litoral Norte do Rio Grande do Sul (municípios de Capão da Canoa, Imbé, Osório e Xangri-Lá);
- Capital do Rio Grande do Sul (Porto Alegre);
- Região Metropolitana de Porto Alegre (Viamão e São Leopoldo);
- Outros Estados (Santa Catarina e São Paulo);
- Outro País (Portugal).

O Gráfico 1, apresenta os dados referentes ao mundo do trabalho, onde se pode verificar que 56,3% dos egressos indicaram que trabalham ou trabalharam após a conclusão do EMI, enquanto 40,6% responderam que não trabalham ou não trabalharam. Dos estudantes egressos que indicaram que trabalham ou trabalharam após o EMI, 8 assinalaram que trabalharam na área do seu curso técnico, enquanto que 9 assinalaram ter trabalhado em outra área e não pretendem atuar como técnicos.

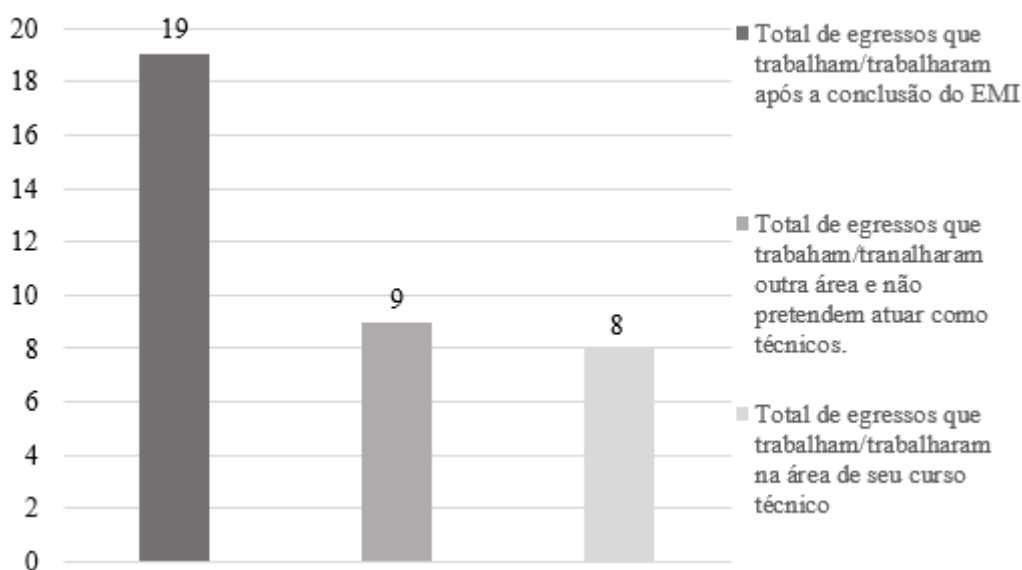


Gráfico 1: Estudantes egressos do IFRS - Campus Osório, que trabalham ou trabalharam após o EMI.

Fonte: AUTORAS, 2021

Para sistematizar as respostas abertas relacionadas às contribuições do IFRS na formação dos estudantes egressos, foi realizada uma categorização dos aspectos mais citados. Desta forma, foram determinadas três categorias para estas citações, conforme apresenta o Quadro 1:

	<b>Contribuições do IFRS na formação dos egressos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>A</b>	<b>Exercício da cidadania</b>	<b>14</b>	<b>45,20%</b>
<b>B</b>	<b>Continuidade dos estudos</b>	<b>11</b>	<b>35,50%</b>
<b>C</b>	<b>Qualificação para o mundo do trabalho</b>	<b>4</b>	<b>12,90%</b>

Quadro 1: Contribuições para sua formação, citadas pelos egressos do Campus Osório do IFRS (2020).

Fonte: AUTORAS, 2021

Em cada uma das categorias apresentadas no Quadro 1 estão alocadas citações explícitas dos estudantes egressos, mas estas também foram categorizadas de acordo com o assunto ao qual estavam relacionadas. A categoria A, por exemplo, compreende as citações que dissertam acerca de contribuições a respeito da formação como cidadão e/ou da formação do indivíduo para melhor atuar em cidadania.

É válido destacar ainda a categoria B, visto que esta engloba diversos sentidos relacionados à continuidade dos estudos dos estudantes egressos, tais como o preparo para o ingresso no ensino superior e/ou um ensino base para o ensino superior. Outro aspecto a ressaltar, incluído nesta categoria, é o fato de que alguns estudantes não possuem uma perspectiva positiva acerca do ingresso no ensino superior, e o IFRS possibilitou tal perspectiva para os estudantes egressos. Já a categoria C reúne menções a oportunidades de emprego, a “agregar ao currículo”, e ainda, ao primeiro emprego e à melhor remuneração recebida.

Ainda, somam-se as reflexões acerca das contribuições citadas pelos egressos, aquelas relacionadas aos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, visto que a Lei 11.982/2008 apresenta entre os seus objetivos "realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade". Dessa forma, é valioso informar que no IFRS os

estudantes possuem a oportunidade participar da execução de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, os quais são fomentados por editais e bolsas.

Com as respostas obtidas, foi evidenciada a importância dessas atividades em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como na produção e divulgação de conhecimento nas comunidades em que os IFs estão inseridos, tendo em vista que, entre as respostas estavam (a) “[...] o contato com pesquisa, ensino e extensão desde o ensino médio foi fundamental para a minha inserção em projetos na universidade” e (b) “me deparei com um ensino excelente que me fez sair da zona de conforto muito em função dos projetos de pesquisa e extensão que participei”.

Os próximos resultados a serem apresentados relacionam os resultados acerca do ingresso no ensino superior e do local de residência dos estudantes egressos, e, ainda, discorrem a respeito do tipo de instituição de ensino superior que os mesmos ingressaram. Inicialmente, verificamos que 27 dos estudantes egressos ingressaram no ensino superior. Do total de egressos que ingressaram no ensino superior, 69,2% foram para instituições de ensino públicas, enquanto 26,9% matricularam-se em instituições privadas.

Quando a pesquisa foi iniciada, entre os questionamentos, estava a questão da permanência dos egressos no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Visto que, conforme Dowbor (2007), a educação que valoriza o local onde o estudante está inserido é fundamental para que o mesmo possa atuar de forma efetiva em sua transformação. Dessa forma, o Gráfico 2 apresenta os resultados relacionados com o ingresso no ensino superior e o local de residência dos egressos, a fim de verificarmos a distribuição dos egressos pelo território.

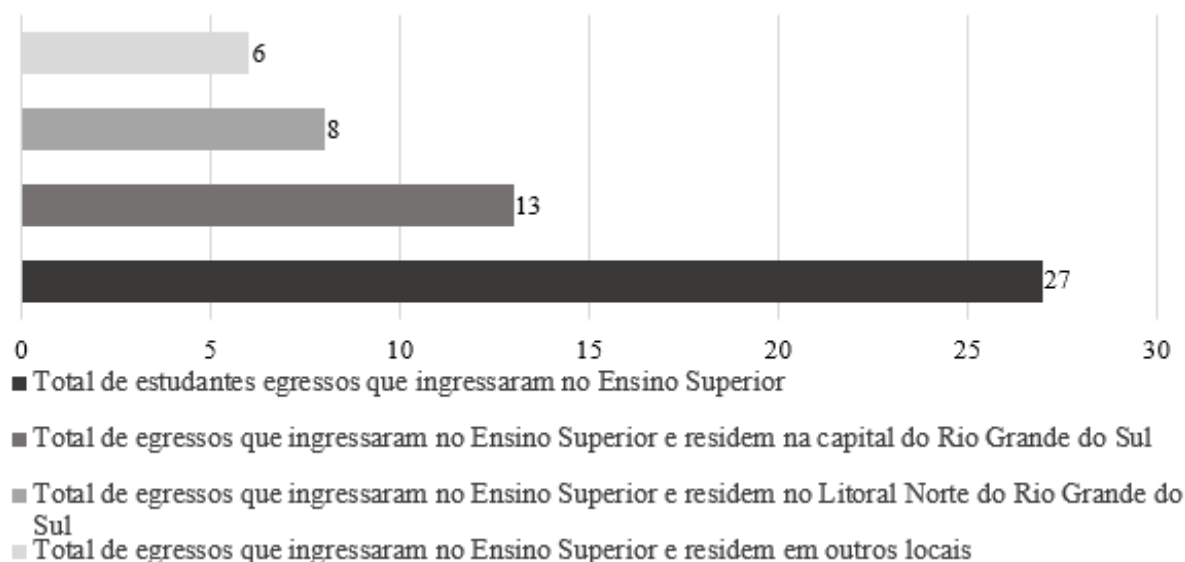


Gráfico 2: Estudantes egressos do Campus Osório do IFRS que ingressaram no Ensino Superior e seus locais de residência. Fonte: AUTORAS, 2021

Ao analisar o Gráfico 2, verifica-se que o índice de estudantes que ingressaram no ensino superior e residem na capital do Rio Grande do Sul é maior do que o índice de estudantes que ingressaram no ensino superior e permaneceram residindo no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. É válido destacar que a coluna que indica “Outros locais” engloba a região metropolitana de Porto Alegre, outros Estados e outro país de residência, conforme citado anteriormente no texto.

Ainda, durante a análise dos dados notamos que dos 8 estudantes que ingressaram no ensino superior e residiam no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, somente 25% desses residentes ingressaram em instituições de ensino público, enquanto que 62,5% matricularam-se em instituições privadas. Em contrapartida, dos 13 estudantes que ingressaram no ensino superior e residiam na capital do Rio Grande do Sul, 84,6% ingressaram em instituições de ensino público, enquanto somente 7,7% em instituições privadas, e 7,7% dos entrevistados não indicaram.

### Considerações finais

Ainda em andamento, a pesquisa reúne dados para avaliar o impacto do IFs nas trajetórias acadêmicas e profissionais de seus egressos. Também sinaliza para a relevância de acompanhar essas trajetórias no médio e longo prazo, não apenas para os envolvidos na pesquisa – desde as bolsistas, as orientadoras e os entrevistados –,

mas, também, para o IFRS, visto que os resultados permitem monitorar a efetivação das próprias finalidades e objetivos dos IFs, descritos em sua lei de criação.

Com os resultados parciais da pesquisa, é válido destacar aqueles relacionados com o ingresso no ensino superior e com o mundo do trabalho. Diagnosticou-se que 84,4% dos egressos dão continuidade aos estudos no ensino superior, sendo a maioria em instituições de ensino públicas. Ademais, identificou-se que 42,1% dos estudantes egressos, que trabalham/trabalharam após a conclusão do EMI, atuaram na área de seu curso técnico.

Convém ressaltar, ainda, os resultados obtidos acerca das contribuições do IFRS nas trajetórias de seus estudantes, principalmente aqueles que discorrem a respeito do ingresso no ensino superior e da inserção no mundo do trabalho. Os respondentes relataram ter tido acesso, por meio do IF, a um ensino de base que lhes possibilitou, também, dar continuidade aos estudos no ensino superior. Além disso, as oportunidades de ingresso no mundo de trabalho geradas pela formação no IF também foram relatadas. Tais apontamentos evidenciam a importância dessas instituições nas vidas de seus egressos.

## Referências

BRASIL. **Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em: 20 de out. de 2020.

DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 75-90, ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 abr. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.



## ENCONTROS EMPÁTICOS PARA A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: CONFRONTANDO A “SOCIEDADE DE CONSUMO LÍQUIDO-MODERNA”

Carlos Marcelo Cavalheiro Félix (Uergs)<sup>5</sup>  
Maria Cristina Schefer (Uergs/Unidade do Litoral Norte)<sup>6</sup>

### Introdução

A temática da gestão escolar na escola pública, neste estudo é encarada a partir dos conflitos entre pares do magistério, que ora ocupam cargos de gestão e ora estão em sala de aula. Objetivou identificar os elementos que fragilizam a gestão democrática, a partir das percepções dos membros da equipe diretiva e dos professores de uma escola pública.

Caracterizou-se como empreendimento investigativo de cunho dialógico, afastando-se da dialética, o qual evidencia a importância da diversidade de ideias e perspectivas pedagógicas para a qualificação do processo educativo. Tomou-se como teóricos referenciais, Bauman (2008) com os conceitos de Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, consumidores periféricos/subclasse, felicidade/mercadoria desejável e Sennett (2012), com os conceitos de empatia e cooperação dialógica. O construto metodológico confirma-se em uma pesquisa de natureza qualitativa-participante, que convidou gestores e professores a refletirem acerca da cooperação em prol da escola.

O texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresenta a base teórico-conceitual; no segundo momento, faz a socialização do lugar de estudo e o seu construto metodológico; no terceiro momento, apresenta-se as análises e os achados do estudo; no quarto momento, apresenta-se o

---

5 Licenciado em Filosofia (UCPel), Bacharel em Teologia (UCPel) e Bacharel em Filosofia (UCPel). Atualmente graduando de Segunda Licenciatura em Pedagogia (IBRA). É especialista em Supervisão e Orientação Educacional (Faculdade São Luís), especialista em Orientação Educacional (Faculdade São Luís), especialista em Gestão Educacional (UFPe) e Especialista em Psicopedagogia Institucional (Faculdade Dom Bosco/IEB). É Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Profissional - PPGED/MP (UERGS). [marcelofelix35@gmail.com](mailto:marcelofelix35@gmail.com)

6 Licenciada em Pedagogia (UNIJUÍ). Mestre em Letras e Cultura Regional (UCS) e Doutora em Educação (UNISINOS) com Estágio Pós-Doutoral na Cátedra de Sociologia da Universidade da Beira Interior (UBI/Portugal). Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Diversidade Étnico Racial e Direitos Humanos (GEDERDH/Uergs-CNPq). [maria-schefer@uergs.edu.br](mailto:maria-schefer@uergs.edu.br)

desenvolvimento do produto educacional Baumaniano-Sennettiano; e por fim, apresenta-se as considerações finais.

## **2 Bauman e Sennett: as bases teórico-conceituais**

O sociólogo, filósofo, professor e escritor polonês Zygmunt Bauman (1925-2017), no apogeu de sua maturidade intelectual e existencial compreendeu que a sociedade moderna ou “Modernidade Líquida” (BAUMAN, 2001) sofreu mudanças severas nas interações humanas. Na percepção do autor as relações humanas se tornaram fluídas e de efeitos condicionados a liquidez. A sociedade líquido-moderna tornou-se o lugar das experiências vazias e voláteis convidando os sujeitos a permanecerem no seu individualismo intensificando as instabilidades relacionais.

No entendimento de Bauman,

[...] como os compromissos de hoje são obstáculos para as oportunidades de amanhã, quanto mais leves e superficiais eles forem, menor o risco de prejuízo. “Agora” é a palavra-chave da estratégia de vida, ao que quer que essa estratégia se aplique e independente do que mais possa sugerir. Num mundo inseguro e imprevisível, o viajante esperto fará o possível para imitar os felizes herdeiros da elite global que viajam leves; e não derramarão muitas lágrimas ao se livrar de qualquer coisa que atrapalhe os movimentos (BAUMAN, 2001, p. 187).

A “Modernidade Líquida” (BAUMAN, 2001) nos coloca diante dos fatos vividos e, de certa forma, nos faz entender que tudo o que na modernidade era certeza, agora se constitui em incertezas e inseguranças. Para o autor tudo está em suspensão! O que se vive no ambiente da “sociedade de consumidores” é o sentimento “agorista” (BAUMAN 2008, p. 50), ou seja, o tempo presente em estado de liquefação permanente, onde tudo tende a ser “apressado” (ibidem). O que agora é, em poucos segundos, minutos, horas, poderá ser substituído pelo não é. O mundo, as pessoas estão vivendo em tempos de liquefação, fragmentação e descarte. Tudo está à prova de um novo tempo permanente! A objetificação do ser é normatizada como experiência do mundo líquido-moderno.

No tempo “agorista” (BAUMAN, 2008, p. 50) somos consumidores e precisamos atender ao mercado e às suas exigências. Não podemos em momento algum, segundo Bauman (2008), nos propor a mediocridade da “subclasse”

(BAUMAN, 2008, p. 156), pois esta é falha, excluída, banida, marginalizada, descartada. Os tempos atuais nos colocam em atenção a essa proposta da sociedade de consumidores, pois os fatos que se presentificam, no contexto histórico, nos condicionam a permanecer em estado de consumidor-mercadoria posta em uma vitrine para ser consumida.

Para Bauman,

[...] são *consumidores falhos*, símbolos ambulantes dos desastres que aguardam os consumidores decadentes e do destino final de qualquer um que deixe de cumprir seus deveres de consumo. São homens-sanduíche portanto cartazes como “o fim está próximo” ou “*memento mori*” andando pelas ruas para alertar ou assustar os consumidores de boa-fé. São os fios com os quais são tecidos os pesadelos – ou, como periferia a versão oficial, ervas daninhas, feias porém vorazes, que nada acrescentam à harmoniosa beleza do jardim e deixam as plantas famintas ao sugarem e devorarem grande parte de seus nutrientes (BAUMAN, 2008, p. 158).

A sociedade de consumidores não pode admitir a presença desses intrusos. Todos iriam ganhar se eles desaparecessem, pois são inúteis e perigosos. Nesse ambiente líquido-moderno em que o consumismo deve ser uma constante os pobres se tornam as “baixas colaterais” (BAUMAN, 2008, p.149), ou seja, são os indesejados que devem ser ‘cortados’ das relações entre os consumidores. Na compreensão de Bauman (2008) esse conceito define-se como “desculpar-se das ações prejudiciais, justificá-las e eximi-las de punição com base na ausência de intencionalidade” (ibidem). Segundo o autor, na sociedade de consumidores, “os pobres são *desnecessários*, e, portanto, *indesejados*” (BAUMAN, 2008, p. 161).

Nesse sentido, Bauman (2008) entende que a vida se constitui na experiência permanente de consumo, ganhando força pela sua capacidade de abster-se da solidez dos tempos modernos. Portanto, é o momento de questionarmos a respeito da felicidade, posto que essa ganhou muita força na sociedade do consumo.

Na compreensão de Bauman

[...] poderíamos até dizer que nossa era moderna começou verdadeiramente com a proclamação universal à busca da felicidade, e da promessa de demonstrar sua superioridade em relação às formas de vida que ela substituiu tornando essa busca menos árdua e penosa, e ao mesmo tempo mais eficaz (BAUMAN, p. 8).

Esse entendimento que invade a “sociedade de consumidores” (BAUMAN, 2008, p. 70) designa a felicidade como a mais nobre mercadoria a ser retirada das gondolas de um supermercado, para ser consumida. Por esse ângulo, entende-se que a felicidade se torna o objeto de consumo mais desejado no ambiente líquido-moderno conduzindo à crença de que não é necessário nenhum esforço para obtê-la.

Nesse contexto de busca da felicidade Bauman (2008), acrescenta, ainda, que a “subclasse” (BAUMAN, 2008, p. 156) não consegue alcançá-la deixando para os consumidores o sinal de sucesso, o aplauso público e a fama. Nesse ambiente de consumo excessivo os consumidores “aprendem que consumir e possuir certos objetos e praticar determinados estilos de vida são a condição necessária para a felicidade” (BAUMAN, 2008, p. 165).

Já o sociólogo e historiador norte-americano Richard Sennett, no segundo livro da trilogia *Homo Faber, - Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação* - nos convida a refletir os conceitos de empatia e de cooperação dialógica. Aprimorando o conceito de cooperação, Sennett (2012b) discorre sobre a diferença entre a simpatia e a empatia. O autor entende que é a empatia que pode de fato levar ao sentimento de cooperação.

Na compreensão de Sennett:

[...] tanto a simpatia quanto a empatia transmitem reconhecimento, e ambas forjam um vínculo, mas aquela é um abraço; esta, um encontro. A simpatia supera as divergências através de atos imaginativos de identificação; a empatia mostra-se atenta à outra pessoa em seus próprios termos. A simpatia costuma ser considerada um sentimento mais forte que a empatia, pois “Estou sentindo a sua dor” dá ênfase ao que sinto, ativando o ego. A empatia é uma prática mais exigente, pelo menos na escuta; o ouvinte precisa sair de si mesmo (SENNETT, 2012, p.34).

Sob o olhar do autor, está a prática da simpatia e da empatia. Para Sennett (2012), as duas “são necessárias em momentos diferentes e de formas diferentes para a prática da cooperação” (SENNETT, 2012, p. 35). O autor entende que tanto a simpatia quanto a empatia transmitem reconhecimento e ambas forjam um vínculo. Para Sennett (2012), o ambiente da simpatia está no campo da superação dos pensamentos e das ações de discordância. Já o ambiente da empatia requer o

acolhimento do outro a partir de seus próprios entendimentos. Conforme Sennett (2012), a empatia se torna uma ação de maior exigência, que necessita ao menos do ato da escuta, pois aquele que ouve precisa sair de si mesmo para o acolhimento ao outro.

### **3 O lugar do estudo e o seu construto metodológico**

O estudo foi realizado em uma área de periferia de uma pequena cidade do Vale do Paranhana, na grande região metropolitana de Porto Alegre. É uma escola da rede municipal que atende desde a Educação Infantil (Pré I e Pré II) e o Ensino Fundamental I e II. É periférica porque compreende espaços e estruturas físicas sem manutenção adequada e porque os que ali se encontram (comunidade escolar) não se importam com o lugar e em consequência não buscam meios de transformação dessa realidade.

No entendimento de Schefer (2015) essa escola torna-se “a existência de uma estrutura para a edificação de não-lugares escolares” (SCHEFER, 2015, p. 8), ou seja, firma-se no propósito de ausência do protagonismo da comunidade escolar e do não acolhimento para a (re)construção do ser humano. Prevendo essa “falta de estabilidade das relações que se fixam nos ambientes não-escolares” (SCHEFER, 2015, p. 30) essa escola se torna um permanente lugar de passagem para os muitos que vem e vão entre uma escola e outra da rede municipal, tecendo uma colcha toda remendada e que, possivelmente, deixa rupturas no processo educativo.

Tendo a percepção de que esse ambiente escolar imprime a latência dos sintomas da “Sociedade de Consumo Líquido-Moderna” (BAUMAN, 2008), foi possível aportar ali o desejo de pesquisa. As vivências escolares fazem emergir, permanentemente, o grande mercado de consumo, conforme seu uso e desuso, na busca por mercadorias descartáveis fazendo perpetuar o mundo líquido-moderno.

Foram selecionados dez profissionais da educação. A atual equipe diretiva e sete professoras (escolhidos aleatoriamente), em exercício na escola com a faixa etária entre vinte e cinco anos e quarenta e cinco anos de idade. A escolha se deu desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, tendo ainda a participação da professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Como instrumento principal para a coleta de dados, foi entregue um questionário com oito perguntas abertas, em mãos às dez profissionais e, posteriormente, a mais uma (décima primeira) enviado por endereço eletrônico (e-mail), entre os dias 20 de maio e 15 de junho. Com exceção de um dos membros da equipe diretiva todas as outras devolveram dentro do prazo estabelecido, com suas respostas por escrito a punho (08) e digitadas (02). Além do questionário foi realizado os registros no diário de campo com as memórias (autor 1), a descrição de conversas informais tecidas ao longo de quatro anos no ambiente de trabalho, para grifar os assentos de falas e posturas que conversam com o estudo. Todo o processo foi realizado durante o período de isolamento social, por ocasião da pandemia instaurada no país e no mundo, nesse ano de 2020.

#### **4 Das análises e os achados**

No ambiente escolar e, de modo particular, na vida dos profissionais da educação, geralmente verifica-se esse contexto traçado pela “Modernidade Líquida” (BAUMAN, 2001), atravessando as suas posturas, as suas falas e o seu modo de agir consigo e com o outro. A contemporaneidade líquido-moderna invade todos os ambientes de conexão da vida humana e provoca mudanças imediatas e permanentes, tanto no pensar quanto nas ações pedagógicas dos profissionais da educação.

Quando foram capazes de revelar seus sentimentos e suas intenções nesses colóquios, as professoras buscaram demonstrar empatia e conexão com o seu exercício diário que significa olhar para dentro de si mesmas, pausar, silenciar e ser capaz de perceber o outro. Isso pode se tornar um exercício de “cooperação dialógica” (SENNETT, 2012) que se executa na capacidade de acolhimento do outro que se torna parte de mim.

Refletindo os achados o estudo revelou que: a) os professores, em sua maioria, não se sentem contemplados em suas práticas pedagógicas. Das escritas observa-se:

**Professora PA** - [...] **Noto, nesta escola, como já notei em outras, que meu trabalho é pouco valorizado, minhas ideias pouco ouvidas e eu mesma pouco respeitada.** [...] Acredito que isso possa se dever ao fato do que já expus no início, estereótipo, posicionamento diferenciado, etc. Mas o que posso perceber é que, por mais que a equipe diretiva se esforce para disfarçar, **acaba deixando transparecer o preconceito pelo diferente**, e mesmo pelo modo de pensar a educação de modo diverso ao delas. Talvez percebam suas próprias fragilidades ao se deparar com o que é diverso e com alguém que demonstre um conhecimento além do esperado por elas.

**Professora PH** - [...] sinto-me numa dualidade de sensações quanto ao desenvolvimento da minha função na escola. Primeiro, exausta, como, num linguajar bem popular, ramasse contra a maré. [...] sinto que estou exercendo minha função sozinha, sem apoio e amparo da coordenação e direção. **Pensar diferente é complicado num sistema, muitas vezes, arcaico e autoritário.** (grifos meus)

Outro achado está em que: b) os gestores escolares priorizam as exigências do mercado capitalista, transformando a educação em mercadoria para o atendimento da sociedade de consumo. Nas escritas, ressalta-se:

**Professora PA**- Não podemos concordar que esse ambiente sirva apenas para instruir para o **mercado de trabalho**;

**Professora PH** – [...] uma fragilidade seria a **sobrecarga** do “darmos conta” de todo o conteúdo, juntamente com as **datas impostas** pela o calendário escolar. [...] Temos **pouco apoio pedagógico** em diferentes situações... [...] **somos “podados”**, tendo que suspender as formas que elaboramos para desenvolver uma aula, mostrando quanto os professores não podem ser autônomos nem nas próprias formas de ensinar...

**Professora ED1** – [...] ampliar o conhecimento acerca de uma função tão específica. Além de permitir também um **melhor entendimento** no que diz respeito ao funcionamento de uma escola.

**Professora ED2** – [...] embora seja uma função muito específica a **oportunidade de construção de parcerias é algo muito relevante.** (grifos meus)

Nesse achado configura-se que: c) as práticas da gestão escolar se confirmam gerencialistas, burocratizadas e administrativas, ressaltando-se as escritas:

**Professora PA** – [...] **na grande maioria das vezes as decisões vêm prontas e só resta aos professores acatar.** [...] no dia a dia

raramente somos consultados ou apenas em questões de pouca relevância. [...] **as decisões que realmente importam na escola e para a escola somente nos são impostas.** [...] na minha opinião, bem analisado, podemos afirmar que a gestão democrática nas escolas é uma farsa, e que o único momento em que realmente escolhemos é na eleição de direção, depois só acatamos, e se questionamos sofremos represálias; **reflexo do pouco exercício democrático da história do nosso país.**

**Professora PB, PC, PE** – [...] percebo que nesta escola o problema entre equipe diretiva e os professores [...] particularmente não tive problemas com a equipe diretiva, **mas...**

**Professora PD** – [...] sinto-me **não querida** pela coord. da escola [...] já pela diretora sinto-me amparada.

**Professora PH** – [...] quando nos deparamos com uma escola onde a **equipe diretiva é muito autoritária** [...] ocorrem discordâncias na forma de pensar e, ocasionalmente, na forma de atuar. (grifos meus)

Além disso outro achado está na perspectiva de que: d) o entendimento de empatia configura-se um equívoco entre os professores e gestores e sustenta-se pelas ideias de benevolência do senso comum. Das escritas, ressalta-se:

**Professora PA** – (aqui se referindo aos professores que **são simpáticos** à equipe diretiva e à postura da mesma) [...] quando há erro é **“passado pano”**, ou seja, é minimizado, desculpado, quando não ignorado. [...] estes se sentem injustiçados (com razão), excluídos e desvalorizados, até mesmo perseguidos. [...] **as “simpatias”, afinidades, acabam por criar privilégios para uns e dificuldades para outros.** Entendo que isso não deveria ocorrer, que o tratamento deveria ser igualitário, e deveria respeitar as diversas opiniões, inclusive as contrárias.

**Professora PB** – [...] vivemos como uma família onde **um precisa do outro.**

**Professora PC** – [...] mas em geral existe **entrosamento** com o grande grupo.

**Professora PD** – [...] tentam buscar um acordo em **comum** com o grupo.

**Professora PE** – [...] para as negociações [...] é preciso que a **relação** seja uma via de mão dupla.

**Professora PH** – [...] ter **simpatia** com o educador, reforça o bom trabalho que este irá desenvolver com os alunos.



**Professora ED1** – [...] **não pela obrigatoriedade**, mas pela forma do fazer e agir.

**Professora ED2** – [...] observo que as **questões de simpatia** que envolvem o convívio escolar [...] (grifos meus)

Dos achados e resultados das escritas, em consonância com os teóricos, as de professoras entendem os obstáculos que impedem as relações humanizadas e os encontros empáticos no ambiente escolar. Em sua unanimidade apresentam suas queixas demandando a necessidade de escuta e acolhimento na diversidade das falas e posturas entre todos.

## 5 Um Produto Educacional Bananiano-Sennettiano

A partir dos achados no lugar, e atendendo ao demandando no Mestrado Profissional, foi desenvolvido como Produto Educacional um Infográfico baumaniano-sennettiano, intitulado - **‘Os 10 (Des)Mandamentos para a gestão de encontros empáticos na Escola Pública’**. A opção pelo infográfico se justifica pela possibilidade de replicar a reflexão, já que “a infografia apresenta novos olhares para esses conhecimentos e mobiliza, de forma integrada, um grande conjunto de competências, sobretudo para quem as cria” (ALVAREZ, 2012, p. 110).

Para essa autora a infografia pode contribuir para esclarecimentos dos mais variados fenômenos da natureza, e das descobertas científicas, em geral, através de uma linguagem simples e acessível a todos.

O entendimento é de que a partir da reflexão desse produto educacional, organizado para ser exposto em salas de professores ou trazidos em eventos de capacitação docente, os profissionais da educação possam questionar seus papéis, suas posturas para a garantia da cooperação na escola.

A ideia de 10 (des) Mandamentos é metafórica, obriga ao leitor a questionar normas e ao mesmo tempo reconstruir ideias pedagógicas em prol do processo educativo, no abandono tanto de possíveis corporativismos de gestões quanto da inércia de professores que se sentem excluídos num dado período. Enfim, seguem os *“Os 10 (Des)Mandamentos para a gestão de encontros empáticos na Escola Pública”*:

- 1- Perceber os diferentes papéis de ocupação dos gestores e dos demais profissionais da escola, lembrando-se de praticar a alteridade. (SENNETT)

- 2- Fazer da sala dos professores um lugar de aprendizagens e de trocas de gentilezas. Não permita que ela se transforme em espaço de vendas, seja de produtos ou de relações. (BAUMAN)
- 3- Compreender todas as opiniões como saudáveis ao processo educativo. Desse modo, exercitar a escuta daqueles que são simpáticos ou não às suas ideias. (SENNETT)
- 4- Contribuir para que a escola de periferia possa produzir um ensino mais enriquecedor por meio da humanização das relações, do contrário você será apenas um colaborador do sistema capitalista predatório desta sociedade. (BAUMAN)
- 5- Perceber que a boa escola não tem baixas colaterais. A boa escola tem bons professores que ensinam e que transgridem as regras das relações superficiais de trabalho. (BAUMAN e SENNETT)
- 6- Buscar caminhos que recepcionem os diálogos para que as trocas não sejam homogêneas, mas capazes de produzir efeitos exitosos no percurso do trabalho. (SENNETT)
- 7- Manter-se aberto para os rituais de vinculação com o(s) outro(s), entendendo que nas conversas formais e informais estão as novas possibilidades de transformação do ambiente de trabalho. (SENNETT)
- 8- Entender que a escola é lugar de permanentes conflitos e incertezas, entretanto devem ser gerenciados para que aconteça a construção de práticas colaborativas e dos interesses coletivos. (BAUMAN)
- 9- Compreender que você pode optar por trabalhar no espaço escolar como membro de equipe ou como membro de uma equipe que sabe reconhecer as qualidades de cada um. (BAUMAN)
- 10- Perceber que a desvinculação e o enfraquecimento das relações desumanizam e empobrecem o diálogo, impossibilitando os avanços na educação. (BAUMAN)

O infográfico foi organizado tendo como inspiração uma árvore, numa alusão a um sistema condicionado a um determinado ambiente.



Imagem 1- Infográfico (Fonte: Autores 2021)

### Considerações finais

Este estudo é um excerto da Dissertação de Mestrado, intitulada *Os 10 (Des)mandamentos para a gestão de encontros empáticos na escola pública: confrontando a “Sociedade de Consumo Líquido-Moderna*, apresentada em 2021 ao Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Nesse empreendimento investigativo, buscou-se evidenciar elementos que fragilizam a Gestão Democrática, a partir das percepções dos membros da equipe diretiva e dos professores de uma escola pública, tendo como teóricos referenciais, Bauman (2008), com os conceitos de Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, consumidores periféricos/subclasse, felicidade/mercadoria desejável e Sennett (2012), com os conceitos de empatia e cooperação dialógica.

Observações no lugar investigado, conversas informais e análises de questionários respondidos por professores gestores e professores em sala de aula, evidenciaram que: a) mesmo em uma “Sociedade Consumo Líquido-Moderna” (BAUMAN, 2008) os professores e equipes diretivas desejam ser felizes na escola; b) a distorção do conceito de empatia dialógica que se distancia da simpatia comum aos pares ou apoiadores de uma gestão, tem sido o impedimento para a cooperação responsiva na escola; c) as experiências corporativistas no ambiente educacional impedem os movimentos dialógicos, engessando os pares (professores/equipes diretivas) e demandando relações frias e superficiais promovendo as práticas individualistas; d) as práticas de cooperação dialógica, na escola, estabelecem relações mais humanizadas que protagonizam o ambiente de encontros empáticos.

A partir desses achados no lugar, foi desenvolvido um infográfico como produto educacional, intitulado - *Os 10 (Des)Mandamentos para a gestão de encontros empáticos na Escola Pública*, disponível na página do PPGED-MP da Uergs, o qual pode servir de disparador para reflexões em diferentes espaços educacionais.

## Referências

ALVAREZ, Ana Maria Torres. **Infografia na educação: contribuições para o pensar crítico e criativo**. 2012. (313f.). Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, SP, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008b.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

SENNETT, Richard. **JUNTOS. Os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: RECORD, 2012.

SCHEFER, Maria Cristina. **Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a Pedagogia do Destino**. 2015 (191 f.) Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, 2015.

## ANSIEDADE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: AVALIAÇÃO EM ALUNOS DE UM CAMPUS DO IFRS

Rose Mari Ferreira (UFRGS)<sup>1</sup>  
Lucas Remião Sampaio (PUCRS)<sup>2</sup>  
Priscila Silva Esteves (IFRS)<sup>3</sup>  
Irani Iracema de Lima Argimon (PUCRS)<sup>4</sup>  
Cristiane Esteves Dalla Costa (IFRS)<sup>5</sup>

### Introdução

Desde março de 2020, no Brasil, estamos vivendo a pandemia da COVID-19 que teve início na cidade de Wuhan, na China, no final de 2019 e, desde então, espalha-se pelo mundo. O surto do novo coronavírus, também conhecido por SARS-CoV-2 (Síndrome da Insuficiência Respiratória Aguda), impôs uma série de mudanças na vida das pessoas, incluindo o distanciamento social e fechamento de escolas, com a suspensão de aulas presenciais (GLOBO, 2020).

A suspensão das aulas presenciais na rede de educação de escolas públicas e privadas determinou adoção de medidas como a transferência de aulas e atividades pedagógicas para modelos de ensino à distância. Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm se demonstrado uma ferramenta estratégica para que a produção de conhecimento não deixe de ser incentivada, mesmo com as adaptações necessárias que devem ser realizadas, diante da situação de cada escola (CRUZ *et al*, 2020).

O distanciamento social determinado pela COVID-19 pode trazer consequências nas relações sociais e também efeitos na saúde mental dos indivíduos. Depressão, transtorno de ansiedade e dependência de substâncias químicas são alguns exemplos (PIMENTEL; COSTA, 2020).

---

<sup>1</sup> Graduada em Odontologia (PUC/RS). Especialista em Saúde Coletiva (IFRS-campus Alvorada). Especialista em Saúde da Família (UFPEl). Mestranda em Saúde Coletiva (UFRGS). [rosemariferreira344@gmail.com](mailto:rosemariferreira344@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduado em Direito (PUCRS). Graduando em Psicologia (PUCRS). [lucas.sampaio@edu.pucrs.br](mailto:lucas.sampaio@edu.pucrs.br)

<sup>3</sup> Graduada em Administração de Empresas (UFRGS). Mestrado em Marketing (UFRGS). Doutorado em Marketing (UFRGS). Pós-doutorado em Marketing (UFRGS). [Priscila.esteves@viamao.ifrs.edu.br](mailto:Priscila.esteves@viamao.ifrs.edu.br)

<sup>4</sup> Graduada em Psicologia (PUCRS). Mestrado em Educação (PUCRS). Doutorado em Psicologia (PUCRS). [argimoni@pucrs.br](mailto:argimoni@pucrs.br)

<sup>5</sup> Graduada em Psicologia (PUCRS). Mestre em Psicologia Clínica (PUCRS). Doutora em Gerontologia Biomédica (PUCRS). Pós-doutoranda em Psicologia (PUCRS). [Cristiane.esteves@alvorada.ifrs.edu.br](mailto:Cristiane.esteves@alvorada.ifrs.edu.br)

A ansiedade é conceituada como reação emocional associada a vários contextos de vida, representando um sinal de alarme em resposta a estímulos que o indivíduo percebe como perigoso. Ainda, pode ser entendida como uma ferramenta que, ao perceber o estímulo, ajuda a detectar situações de perigo e auxilia na adoção de medidas para lidar com ele (BARCELLOS *et al*, 2017). Os principais transtornos de ansiedade são Transtorno Obsessivo Compulsivo, Síndrome do Pânico, Fobia Específica, Estresse Pós-Traumático e Fobia Social (SCARPATO, A., 2020).

As Tecnologias da Informação e Comunicação atuam de forma benéfica para o processo de ensino-aprendizagem (LESSA; CHAGAS, 2015). As TICs favorecem maneiras novas de acesso às informações e novas formas de aprendizagem e raciocínio, compartilhadas entre aluno e professor, tornando-se aliadas ao processo de ensino-aprendizagem e de construção do conhecimento, promovendo trocas de conhecimentos no ciberespaço (LÉVY, 2009).

Diante do exposto, o presente estudo caracteriza-se como inédito por estar sendo realizado durante uma pandemia, situação que a atual geração não tem experiência de ter vivenciado. O estudo tem por objetivo geral identificar níveis de ansiedade durante a pandemia e sua relação com o sono durante o período de vigência da pandemia. Utilizando como método de coleta de dados, um formulário eletrônico autoaplicável, dos alunos regularmente matriculados em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Além disso, o estudo pretende discutir como a saúde mental pode afetar o desempenho acadêmico e de que maneira as TICs podem auxiliar os alunos com sofrimento psíquico no processo de aprendizagem no retorno às aulas após a pandemia.

## **Metodologia**

Esse estudo tem delineamento quantitativo transversal e está sendo realizado com estudantes do IFRS, na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Participaram do estudo 208 estudantes regularmente matriculados no IFRS.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados a *ficha de dados sociodemográfico* e o *Depression, Anxiety and Stress Scale short form (DASS-21)*. A coleta de dados foi realizada de forma online. O presente estudo foi aprovado pelo

Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS (CAAE:08694919.1.0000.8024) e possui autorização do campus do IFRS em que os alunos pertencem para a sua realização.

## Resultados e Discussão

A análise dos resultados evidenciou que 70,7% dos alunos eram solteiros(as), 23,6% casados(as), 4,3% separados(as) e 1,40% viúvos (as).

Quando avaliados os níveis de ansiedade, 20,2% dos entrevistados apresentavam sintomas graves de ansiedade, 13% sintomas moderados e 66,8% foram considerados níveis mínimo/normais de ansiedade.

Em resposta à pergunta: “Você foi considerado um caso suspeito ou confirmado de coronavírus”, 96,2% dos entrevistados não foram considerados nem suspeito nem caso confirmado de coronavírus.

Em relação ao sono, 53,8% relataram ter sentido dificuldade para dormir. Quando perguntados em relação à prática de atividade física, os resultados foram: 73,1 não praticavam de atividade física por mais de 30 minutos semanalmente e 7,7% responderam que sim, praticavam atividade física 4x ou mais na semana.

Em resposta à pergunta “Indique como você tem enfrentado esse período de distanciamento social?” 63,5% somente saíam de casa para as necessidades básicas (supermercado, farmácia e posto/hospital). A tabela 1 ilustra os resultados obtidos.

**Tabela 1:** Respostas à pergunta: indique como você tem enfrentado esse período de distanciamento social:

63,5%	Somente saem de casa para necessidades básicas – farmácia, supermercado, hospital;
23,65%	Não saem de casa para nada;
12%	Saem para trabalhar e para necessidades básicas;
1%	Somente para trabalhar.

A normalidade dos dados foi avaliada através do Teste Shapiro-Wilk, o qual sugeriu o uso de técnicas não paramétricas. Foi utilizada correlação de Spearman para verificar associação a presença de ansiedade e alterações no sono, verificando-se que uma correlação estatisticamente significativa e positiva ( $r = 0,366$ ;  $p < 0,001$ ).

Sendo assim, o aumento dos níveis de ansiedade associa-se ao aumento da dificuldade de dormir nesse período da pandemia.

### **Considerações finais**

Os resultados, ainda que parciais, já podem demonstrar que isolamento social devido à pandemia interfere na saúde mental dos alunos. Será necessário trabalhar com os professores ferramentas para abordagem dos alunos no regresso às atividades.

A dinâmica de interação entre professores e alunos pode se dar através das redes e dos ambientes virtuais de aprendizagem, que permitem experiências significativas nos diferentes espaços/tempos da cibercultura, facilitando a construção do conhecimento. Dentro desse contexto, Buarque (2012) relembra sobre a necessidade do professor se reinventar para tornar a sala de aula virtual sua aliada, facilitando o aprendizado dos alunos.

### **Referências**

BUARQUE, C. Formação e invenção do professor no século XXI. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**, 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, v. 2, 2012.

CRUZ, P. *et al.* **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19** – Nota Técnica - Contribuições do Todos Pela Educação para qualificar o debate público e apoiar os gestores frente ao futuro processo de reabertura das escolas, 2020. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2020/05/todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2020.

GLOBO. **Governo do RS suspende aulas da rede estadual a partir desta quinta devido ao coronavírus**. Rio Grande do Sul, [2020]. Acessado em 24 maio 2020. Online. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/03/16/governo-do-rs-suspende-aulas-da-rede-estadual-a-partir-desta-quinta-devido-ao-coronavirus.ghtml>.

LESSA, L.; CHAGAS, A. **Tecnologias da informação e comunicação na EAD: qual o papel do professor e do aluno neste contexto?** 2015.

LOPES, J. M. *et al.* Ansiedade versus desempenho acadêmico: uma análise entre estudantes universitários. **Ciências Biológicas e de Saúde Unit**, v. 5, n. 2, p. 137-150, 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.



PIMENTEL, D. E. M.; COSTA, J. V. **Distanciamento social, saúde mental e suicídios: breve análise para o Nordeste e os efeitos indiretos da pandemia.** Acessado em 23 maio 2020. Disponível em: <https://demografiaufrn.net/2020/05/19/saude-mental-suicidios/>.

## A EXPRESSÃO DE RECEPTORES ECA2 E A PROGRESSÃO DA COVID-19 EM CRIANÇAS

Melaine Maiara da Silva Lopes (UNICNEC)<sup>1</sup>  
Lisiane Smiderle (UNICNEC)<sup>2</sup>  
Camilla Lazzaretti (UNICNEC)<sup>3</sup>

### Introdução

O SARS-CoV-2 é o agente etiológico da COVID-19, uma doença que surgiu no final do ano de 2019 em Wuhan, na China que acabou tornando-se pandêmica. Essa doença é de caráter viral e tem por característica principal a possibilidade de desencadear um quadro de síndrome respiratória aguda grave (SARS) nos indivíduos por ela acometidos. Pode ser sintomática ou assintomática, tendo como principais sintomas, quando expressos, febre, tosse, mialgias, prostração e dispnéia. Pode manifestar-se de forma mais agressiva em indivíduos com os seguintes fatores de risco: idade, diabetes, tabagismo, hipertensão, co-infecção com HIV e outras doenças respiratórias (LAUXMANN, et al., 2020).

Grande parte da população afetada é composta por indivíduos, principalmente, com comorbidades e adultos em geral. Em contrapartida, quando analisa a progressão da doença nas diversas faixas etárias, nota-se que crianças quando afetadas apresentam um prognóstico mais favorável, o que serve como grande foco de pesquisa. A entrada deste vírus na célula humana depende de um receptor conhecido como ECA2 (enzima conversora de angiotensina 2), e esta é uma proteína transmembrana expressa na superfície de grande parte de tecidos do corpo, como o epitélio do sistema respiratório superior e inferior. É considerado uma porta de entrada do patógeno no hospedeiro humano, uma vez que há a ligação entre a proteína S (proteína Spike da estrutura do envelope viral) e o receptor ECA2 (SWARD, et al., 2020).

---

<sup>1</sup> Graduanda em Biomedicina (UNICNEC). [Melainelopes11@gmail.com](mailto:Melainelopes11@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Ciências da Saúde: Biologia Molecular e Celular (UFCSPA). [1905.lisianesmiderle@cneec.br](mailto:1905.lisianesmiderle@cneec.br)

<sup>3</sup> Doutora e Mestre em Ciências Biológicas: Neurociências (UFRGS). [1905.camillalazzaretti@cneec.br](mailto:1905.camillalazzaretti@cneec.br)

A literatura científica associa a maior expressão deste receptor com relação à gravidade de COVID-19. Um ponto de destaque é a menor expressão de ECA2 em crianças, além de menor ocorrência pediátrica de casos graves de COVID-19 (WILLIAMS, et al., 2020). Dessa forma, a possibilidade de uma inter-relação entre esses aspectos se torna evidente, sendo necessária uma análise tanto para compreensão do sistema biológico infantil como sua relação com a doença.

O presente estudo busca revisar a relação entre a progressão da COVID-19 e os receptores ECA2 em crianças. Foi realizada uma revisão de manuscritos publicados no ano de 2020, nas bases de dados: “Scielo (Scientific Electronic Library Online) e “PubMed” a partir dos descritores: “COVID-19”, “ECA2” e “Crianças” em português e inglês. A partir da pesquisa foram incluídos 13 estudos analisados no mês de dezembro de 2020.

O SARS-CoV-2 possui uma estrutura viral composta por uma fita simples de RNA, um capsídeo icosaédrico e um envelope constituído por lipídeos de membrana e glicoproteínas. O genoma viral é composto por inúmeros genes, dos quais destaca-se o gene N que possui a função de codificar proteínas do nucleocapsídeo, o gene M, responsável pela produção das proteínas da matriz, o gene S, encarregado de expressar glicoproteínas das espículas alocadas no envelope celular, o gene E, responsável pelas proteínas do envelope viral e o RdRP, gene da RNA polimerase dependente de RNA (LAUXMANN, et al., 2020), (SCIALO, et al., 2020).

A glicoproteína S, que compõe as espículas virais é responsável pela entrada do vírus na célula do hospedeiro, pois interage com os receptores nas membranas das células humanas do trato respiratório. O receptor ECA2 está expresso na superfície das células, principalmente no do epitélio nasal e é um homólogo do receptor ECA, o qual é responsável pela regulação hormonal da pressão arterial dentro do sistema renina-angiotensina. Tendo como foco essa linha, a variante ECA2, faz o papel inverso da ECA. Enquanto a ECA faz vasoconstrição e consequente aumento da pressão arterial, o ECA2 auxilia na degradação da angiotensina 2, em metabólitos vasodilatadores que regulam negativamente o eixo renina-angiotensina, o que reduz a pressão arterial (REZAEI, et al., 2020), (LI, et al., 2020).

A glicoproteína viral se liga ao domínio de superfície ativo do receptor ECA2 humano, após ocorre sua fusão e a entrada do patógeno por endocitose. Diante

disso, ocorre a liberação do RNA no citoplasma da célula. A partir de então, o vírus utiliza-se da maquinaria celular do hospedeiro como o retículo endoplasmático e o complexo de Golgi para sua síntese protéica, replicação, e formação de novas partículas virais. E deste modo, são originadas milhares de cópias idênticas livres para infectarem outras células ainda sadias. Quanto mais receptores ECA2 são expressos pelo tecido, mais rápida é a disseminação viral e consequente infecção, possivelmente apresentando correlação com a magnitude dos sintomas apresentados pelos infectados (LI, et al., 2020), (SCIALO, et al., 2020).

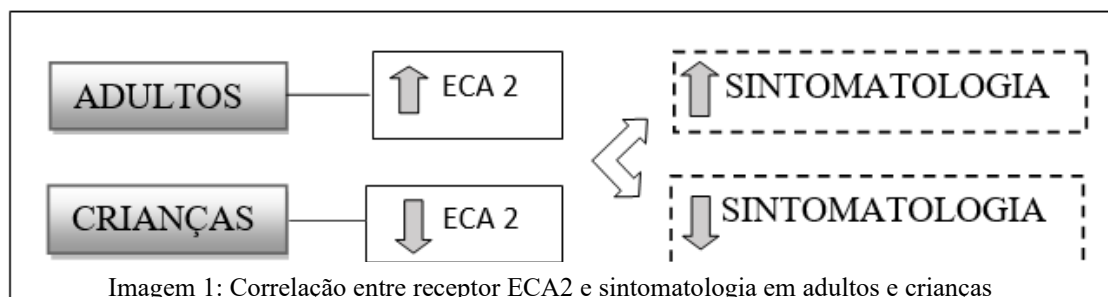
Após a entrada do SARS-CoV-2 nos tecidos, ele parece regular negativamente a expressão dos receptores ECA2 nas superfícies celulares, diminuindo a capacidade do receptor de realizar seus efeitos fisiológicos no organismo. A expressão de ECA2 também é observada ao longo dos sistemas cardiorrespiratório e gastrointestinal, porém as células epiteliais nasais exibem a maior quantidade de ECA2 em todo o trato respiratório. Entretanto, de forma contrária, em crianças são observados níveis mais baixos de receptores ECA2 no epitélio nasal, o que serve como um dos fatores para explicar a diminuição da susceptibilidade à infecção e consequente expressão de forma mais branda dos sintomas nessa faixa etária. Junto disso, há uma baixa taxa de mortalidade e hospitalização bem como sintomatologia em menores de 10 anos (DHOCHAK, et al., 2020), (MEHTA, et al., 2020).

Em um laboratório da China, foi observado que apenas 965 crianças e adolescentes entre anos e 549 crianças e adolescentes entre 10 e 19 anos foram casos confirmados com COVID-19 em uma população afetada de 44.762 indivíduos. Além disso, nos Estados Unidos, índices similares foram encontrados, onde de 75.450 adultos analisados, apenas 1408 pacientes menores de 18 anos foram confirmados com SARS-CoV-2 (MEHTA, et al., 2020).

Uma pesquisa realizada na Suécia, buscando compreender as possíveis diferenças entre adultos e crianças analisou os níveis de ECA2 no soro de 1.065 pacientes de diferentes idades em relação ao sexo. Os participantes de pesquisa tinham idades entre 9.9 até 23.5 anos de ambos os sexos (SWARD, et al., 2020). Essa pesquisa observou que a expressão de ECA2 é menor em crianças até os 12 anos de idade. Porém, o índice desse receptor aumentou no sexo masculino a partir dos 15 anos, o que já apontava como um diferencial em relação às meninas da mesma idade.

O aumento significativo da expressão do receptor foi observado nos homens adultos em relação a todos os indivíduos analisados. Assim, o estudo conclui que o maior risco para COVID-19 grave e associada a expressão de receptores ECA2 é indicada de forma como mostra a sequência: adultos homens > mulheres > crianças (SWARD, et al., 2020).

Dessa forma é necessário compreender que adultos possuem maior quantidade de receptores ECA2 do que crianças. Isso possivelmente possui uma grande relevância no que se refere a menor entrada do vírus nas células infantis e consequentemente cargas virais inferiores levando a sintomatologia mais branda e menor número de quadros graves. A figura 1 abaixo explica este raciocínio. (PAVEL, et al., 2020).



Além disso, outros aspectos avaliando a sintomatologia em crianças são foco de estudo atualmente. Outros fatores podem conferir a possibilidade de um certo tipo de proteção infantil ao patógeno como os anticorpos de neutralização cruzada (que são direcionados a outros patógenos, mas atuam também na imunidade para SARS-CoV-2) possivelmente levados pela vacinação do início da vida e a menor probabilidade de ocorrência de comorbidades nessa faixa etária (WILLIANS, et al., 2020). No que se refere a reatividade cruzada, em torno de 75% das crianças contraem infecções sazonais por outros coronavírus (CoVs) antes de completarem 4 anos. Segundo estudos, a qualidade de anticorpos dirigidos a outros tipos de CoVs diminui conforme a idade, logo, idosos teriam menores títulos destes anticorpos. A presença desses anticorpos anti-CoV pode contribuir contra patogênese do vírus, de forma a fornecer uma certa proteção contra o SARS-CoV-2 (WILLIANS, et al., 2020).

A respeito de vacinas, estudos recentes apontam que as imunizações para tuberculose (BCG) e a para o Sarampo, por possuírem vírus atenuados, podem transmitir uma proteção que vai além do antígeno-alvo. Esse tipo de característica se chama “resposta imune heteróloga” e provavelmente é mediada por alterações nos mecanismos imunes inatos (WILLIAMS, et al., 2020).

Dessa forma, pode-se compreender que o desfecho de um prognóstico favorável em crianças é resultado de uma soma de fatores, dos quais atualmente estão sendo constantemente analisados e estudados, sendo a atuação dos receptores ECA2 um dos grandes focos de estudo (YAMAMOTO, et al., 2020).

### **Considerações finais**

Crianças contraem SARS-CoV2 e na grande maioria das vezes não desenvolvem sintomas (graves). Analisando uma possível inter-relação entre os receptores de entrada viral na célula do hospedeiro (ECA2) e o seu nível de expressão na classe pediátrica, nota-se sua baixa presença e/ou imaturidade conforme a idade do indivíduo, sugerindo sintomatologia mais brandas e menor gravidade da doença em crianças. Somando a ele, existem outros fatores que possivelmente conferem proteção, tais como reatividade cruzada, imunidade heteróloga devido a vacinas iniciais e menor chance de comorbidades.

Esses aspectos vem sendo avaliados com bastante intensidade e tomam força, principalmente, porque diversos países demonstram interesse em retornar as atividades escolares. Porém, é importante frisar que a apesar de a maioria dos estudos elucidar os menores riscos vinculados ao desenvolvimento grave da doença em crianças, também ressaltam que a transmissão viral é muito similar àquelas de um indivíduo adulto.

### **Referências**

- DHOCHAK, N. et al.. Pathophysiology of COVID-19: Why Children Fare Better than Adults?. **Indian journal of pediatrics**. V.87, nº7, p. 537–546. 2020. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7221011/>>. Acesso em: 05/12/2020;
- FELSENSTEIN, S. et al.. SARS-CoV-2 infections in children and young people. **Clinical immunology**. V.220. Disponível em: <[10.1016/j.clim.2020.108588](https://doi.org/10.1016/j.clim.2020.108588)>. Acesso em: 05/12/2020;

LAUXMANN, M., et al.. The SARS-CoV-2 Coronavirus and the COVID-19 Outbreak. **Int Braz Journal Urol.** V. 46, n° 1, p. 6-18. 2020. Disponível em: <10.1590/S1677-5538.IBJU.2020.S101>. Acesso em: 13/12/2020;

LI, G. et al.. Assessing ACE2 expression patterns in lung tissues in the pathogenesis of COVID-19. **Journal Autoimmun.** V.112. Disponível em: Disponível em:<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7152872/>>. Acesso em: 19/12/2020;

LI, M., et al.. Effects of SARS-CoV-2 and its functional receptor ACE2 on the cardiovascular system. **Herz.** V.45, n°7, p. 659–662. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s00059-020-04989-x>>. Acesso em: 10/12/2020;

MEHTA, N. et al.. SARS-CoV-2 (COVID-19): What Do We Know About Children? A Systematic Review. **Clinic Infectology Disease.** V.3, n°71, p.2469-2479. Disponível em: <https://academic.oup.com/cid/article/71/9/2469/5835843>. Acesso em: 20/12/2020;

REZAEI, M. et al.. ACE2: Its potential role and regulation in severe acute respiratory syndrome and COVID-19. **Journal Cell Physiology.** V.236, n°4, p. 2430-2442. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32901940/>>. Acesso em 18/12/2020;

SCIALO, F., et al.. ACE2: The Major Cell Entry Receptor for SARS-CoV-2. **Lung,** V.198, n°6, p. 867–877. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s00408-020-00408-4>>. Acesso em: 10/12/2020;

SWARD, P. et al.. Age and sex differences in soluble ACE2 may give insights for COVID-19. **Journal List.** Vol 24, n° 1. 2020. Disponível em: <10.1186/s13054-020-02942-2.>. Acesso em: 01/12/2020;

PAVEL, A.B. et al.. SARS-CoV-2 receptor ACE2 protein expression. in serum is significantly associated with age. **Allergy.** Russia. V.76, n°3, p.875-878. Disponível em: <10.1111/all.14522>. Acesso em: 01/12/2020;

WILLIAMS, P., et al.. SARS CoV-2 in children: spectrum of disease, transmission and immunopathological underpinnings. **Pathology.** V.52, n°7, p. 801–808. 2020. Disponível em: <[https://www.pathologyjournal.rcpa.edu.au/article/S0031-3025\(20\)30884-9/fulltext](https://www.pathologyjournal.rcpa.edu.au/article/S0031-3025(20)30884-9/fulltext)>. Acesso em: 03/12/2020;

YAMAMOTO, L., et al.. SARS-CoV-2 infections with emphasis on pediatric patients: a narrative review. **Revista do Instituto de Medicina Tropical de Sao Paulo.** V.62, n°65. 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0036-46652020000100406](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-46652020000100406)>. Acesso em: 02/12/2020;

ZARE-ZARDINI, H. et al..Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) in Children: Prevalence, Diagnosis, Clinical Symptoms, and Treatment. **International journal of general medicine.** V.13, p.477–482. 2020. Disponível em: <<https://ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7425102>>. Acesso em: 03/12/2020.

## **APOIO DAS REDES DE SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL DISPONÍVEIS AOS DOCENTES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA**

Débora Rosali Santos de Souza (IFRS-Osório)  
Kathlen Luana Carvalho (IFRS-Osório)

### **Introdução**

A presente pesquisa se propõe a compreender as redes de saúde e apoio de saúde e assistência municipal que os professores tem disponíveis, bem como quais estratégias usam para enfrentar dificuldades do cotidiano com base na pesquisa documental. A cidade escolhida para a realização da pesquisa foi Santo Antônio da Patrulha.

A atividade laboral do professor é complexa por lidar com indivíduos únicos e em grande quantidade. Ao passo que as tecnologias evoluem, o professor deve se adaptar e se instrumentalizar para dar conta de novas e diferentes demandas no trabalho. As relações violentas e agitadas entre pares e em relação ao professor, podem dificultar ainda mais a atividade docente.

Tendo em vista seus baixos salários, muitas vezes são necessárias altas cargas de horário laboral para aumentar suas finanças e poder aquisitivo. Altas cargas de horários somadas a necessidade de adaptação constante e impotências frente a situações de vulnerabilidade dos alunos, forma-se o cenário ideal para o adoecimento dos professores. Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é descrever os instrumentos que os professores tem ao seu dispor para lidar com as demandas advindas dos alunos e comunidades em que a escola está inserida. Os objetivos específicos serão: Analisar os documentos, leis e existentes que descrevem os instrumentos que os professores têm ao seu dispor para lidar com as demandas advindas dos alunos e comunidade. Identificar dificuldades e facilidades na rede de apoio de saúde e assistência social municipais.

Na literatura é possível observar que além dos problemas citados acima, pode-se criar soluções junto a comunidade escolar para minimizar essas situações. Segundo Dejours (2004), um espaço de discussão para o grupo onde possam compartilhar vivências, suas vitórias e fracassos, sentimentos e sofrimentos pode auxiliar na construção de saídas e propostas de problemas a serem enfrentados. Em



um sentido mais amplo e biopsicossocial, mas ainda de encontro com Dejours (2004), Sidney Coob (1976), descreve o apoio social como condições em que o sujeito se sente cuidado, amado e parte de uma rede em que haja obrigações mútuas entre os membros. Ainda notou-se a melhora, em diversos casos de patologias como depressão e alcoolismo. As redes de apoio social são importantes para o indivíduo, pois na convivência com o outro podem-se desempenhar diversos papéis, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social. O melhor desenvolvimento social e emocional, por sua vez, representa melhor capacidade de lidar com situações adversas. Nesse sentido foi pensado na intersectorialidade e aproximação das redes de saúde e assistência social da escola. Pensando nessas questões foi levantada a questão norteadora deste trabalho: Como se dá o apoio das redes públicas de apoio à saúde e a assistência social à escola?

### **A importância das redes de apoio à saúde e assistência social na educação.**

As redes de saúde e assistência social promovem a garantia de direitos fundamentais e de cidadania da população brasileira, garantidas por meio de constituição em contrapartida às contribuições do sistema previdenciário. No artigo 194 da constituição federal de 1988 as redes de saúde e assistência social são descritas como “um conjunto integrado de iniciativas dos poderes públicos e da sociedade, destinado a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 2016). Costa, Zeutoni, Queiroz, Garcia e Garcia (2015) relatam a importância das redes de saúde e assistência social em apoio à escola, promovendo uma assistência mais integrada em saúde individual e grupal. Os autores ressaltam a importância da intersectorialidade e trocas de conhecimento e práticas nas equipes multiprofissionais, essas trocas poderiam auxiliar na construção de promoção e preservação de saúde mais criativas e assertivas nas comunidades escolares. Carvalho (2015) aponta que as escolas são portas de entrada da rede de saúde, podendo levar às comunidades e famílias práticas e informações importantes como a higiene e mesmo informativos de vacinação, atendimentos e campanhas de saúde local.

Segundo Figueiredo, Machado e Abreu (2010), as práticas de saúde juntamente com a educação foram iniciadas no período colonial devido a proliferação

de doenças como cólera, varíola, febre amarela e demais doenças comuns da época. As práticas de saúde na escola iniciaram nesse cenário, ensinando às crianças a higiene e cuidados para que não contraíssem doenças preveníveis. Ao longo dos anos, as ações de saúde na escola, se tornaram pontuais e a respeito de problemas específicos, não se formando um vínculo entre escola e saúde. Para os autores supracitados, a promoção da saúde seria muito importante na escola e deveria ter a presença periódica dos profissionais de saúde não esporádica. Também seriam indispensáveis, capacitações aos professores, avaliação, planejamento e implementação de práticas e estratégias de saúde conjunta entre profissionais da saúde e corpo docente. Carvalho (2015), corrobora com Figueiredo, Machado e Abreu (2010) no que tange a participação do corpo docente na elaboração e contextualização das práticas de saúde na escola. Carvalho (2015), considera que a intersetorialidade é fundamental para a promoção de saúde na escola, referindo-se ao maior suporte recebido pelo corpo docente em momentos críticos. A promoção de saúde pode ser vista também como um conjunto de estratégias capazes de promover saúde individual e coletiva, cooperando intra e intersetorial com as redes de proteção e controle social como consta na Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014 que redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS)

Art. 2º A PNPS traz em sua base o conceito ampliado de saúde e o referencial teórico da promoção da saúde como um conjunto de estratégias e formas de produzir saúde, no âmbito individual e coletivo, caracterizando-se pela articulação e cooperação intra e intersetorial, pela formação da Rede de Atenção à Saúde (RAS), buscando articular suas ações com as demais redes de proteção social, com ampla participação e controle social.

6º A PNPS tem por objetivo geral promover a equidade e a melhoria das condições e modos de viver, ampliando a potencialidade da saúde individual e da saúde coletiva, reduzindo vulnerabilidades e riscos à saúde decorrentes dos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais.

Segundo Beltrame e Boarini (2013), a intersetorialidade ainda está engessada e com dificuldades de manter diálogo com a escola que encaminha os alunos. A dificuldade de diálogo transcende o aluno com dificuldades socioafetivas e de aprendizagem, muitas vezes apenas medicado e diagnosticado, faltando apoio social

e autopercepção de suas atitudes. Além do aluno como indivíduo ser medicado e diagnosticado, o ambiente social, familiar, comunitário e de pares também deve ser analisado e trabalhado, visando ampliar as perspectivas do indivíduo. Os setores de educação, saúde e assistência social, podem trabalhar em conjunto para minimizar a vulnerabilidade social e promover a equidade, saúde, aprendizagem e bem estar social, muitas vezes a intersetorialidade falha e não concretiza seu objetivo. O resultado da falta de intersetorialidade é a culpabilização do aluno e sentimento de impotência do professor frente a tantos desafios.

Existe ainda o Programa Saúde na Escola, aprovado em 2015 que visa a promoção de saúde na escola, torna apto a adesão do programa todos os municípios do país. São as diretrizes:

- I. Descentralização e respeito à autonomia federativa.
- II. Integração e articulação das redes públicas de ensino e de saúde, por meio da junção das ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às ações das redes de educação pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos educandos e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, dos equipamentos e dos recursos disponíveis.
- III. Territorialidade, respeitando as realidades e as diversidades existentes no espaço sob responsabilidade compartilhada.
- IV. Interdisciplinaridade e intersetorialidade, permitindo a progressiva ampliação da troca de saberes entre diferentes profissões e a articulação intersetorial das ações executadas pelos sistemas de Saúde e de Educação, com vistas à atenção integral à saúde de crianças e adolescentes.
- V. Integralidade, tratando a saúde e educação integrais como parte de uma formação ampla para a cidadania e o usufruto pleno dos direitos humanos, fortalecendo o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da Saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar.
- VI. Cuidado ao longo do tempo, atuando, efetivamente, no acompanhamento compartilhado durante o desenvolvimento dos educandos, prevendo a reorientação dos serviços de Saúde para além de suas responsabilidades técnicas no atendimento clínico, o

que envolve promover a saúde e a cultura da paz; favorecer a prevenção de agravos; avaliar sinais e sintomas de alterações; prestar atenção básica e integral aos educandos e à comunidade.

VII. Controle social: promover a articulação de saberes, a participação dos educandos, pais, comunidade escolar e sociedade em geral na construção e controle social das políticas públicas da Saúde e Educação.

#### AS DIRETRIZES DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE) 2

VIII. Monitoramento e avaliação permanentes: promover a comunicação, encaminhamento e resolutividade entre escolas e Unidades de Saúde, assegurando as ações de atenção e cuidado sobre a condição de saúde dos estudantes e informando as que forem realizadas nos sistemas de monitoramento. Avaliar o impacto das ações junto aos educandos participantes do PSE.

Para Martins, Almeida, Ramos, Lemos, Rocha (2020) A intersectorialidade saúde educação, dificilmente acontece e quando há, se dá com saberes individualizados, ora da área da educação, ora da área da saúde, pouco havendo coesão e trabalho conjunto. Ainda os autores relatam a dificuldade de gestão das agendas dos dois setores que contribuem para a sobrecarga de trabalho, dificultando ainda mais a intersectorialidade. Os autores supracitados ainda salientam que as escolas estudadas já haviam aderido ao Programa saúde na Escola.

#### **Assistência social e escola no Brasil:**

Segundo Libâneo (2011), a escola vem desempenhando papéis primordiais que seriam papéis de assistência social e não escolares, com demandas que excedem a capacidade escolar como a drogadição, violência doméstica, violência entre pares, fome e miséria. O autor ressalta a desvalorização do desenvolvimento do conhecimento e seu aprofundamento, alegando que a educação hoje imprecisa se seu papel seria dar base para sobrevivência com recursos mínimos de sobrevivência e conseqüentemente o conhecimento mínimo. A dicotomia mais visível apareceria nas diferenças entre os conteúdos trabalhados em escolas privadas, voltadas ao

conhecimento e produção de tecnologia. É importante ressaltar que o autor percebe uma falta de colaboração dos demais setores de assistência social e assistência em saúde em conjunto com a escola, a escola ficando a deriva e sobrecarregada (LIBÂNEO 2011).

Carvalho (2011) propõe a intersetorialidade como uma solução possível às grandes desigualdades e demandas de assistência social encontradas na escola. A intersetorialidade precisaria, segundo o autor de espaços possíveis para ser pensada e praticada, com profissionais que articulem seus conhecimentos e possam produzir e encontrar novas saídas para os desafios cotidianos escolares. A assistência assim partilhada, integrada e usada como capacitação para soluções e entendimentos das diferentes e difíceis realidades encontradas no ambiente escolar. (CARVALHO, 2011)

A presente pesquisa propõe abrir um espaço de discussão para as possíveis integrações das redes de saúde e assistência à escola bem como os limites de atuação em conjunto e de cada setor.

## **Método**

A presente pesquisa se propõe a compreender as redes de saúde e apoio de saúde e assistência municipal que os professores tem disponíveis, bem como quais estratégias usam para enfrentar dificuldades do cotidiano com base na pesquisa documental. A cidade escolhida para a realização da pesquisa foi Santo Antônio da Patrulha. Santo Antônio da Patrulha, apresentava uma população de 39,685 em 2010 estimada de 43, 171 atualmente. A população rural de Santo Antônio da Patrulha em 2010 era de 11.571 e sua população urbana de 28.114.

Santo Antônio da Patrulha tinha em 2010, 33.730 alfabetizados. O índice de desenvolvimento da educação básica em 2017 de Santo Antônio da Patrulha é de, 5,9 nos anos iniciais e nos anos finais 4,7.

A metodologia utilizada foi a de revisão bibliográfica e documental, com os temas “redes de apoio e educação em Santo Antônio da Patrulha”, “redes de saúde na escola”, “redes de assistência social na escola”, “saúde do docente” e “intersetorialidade”. Foram encontrados 150 artigos com a temática desejada, deles 22 artigos foram selecionadas para a fundamentação teórica e apenas 3 foram encontrados sobre a temática em Santo Antônio da Patrulha. segundo Galvão e Marin

(2009) é possível o avanço da ciência, entendendo e analisando o que já foi estudado. Utilizou-se artigos científicos que tratavam da saúde mental e rede de apoio de saúde e assistência social disponíveis à escola e ao professor. Os critérios de análise foram artigos e leis municipais e planos de educação municipal de Santo Antônio da Patrulha e Osório que tratassem saúde mental do docente, redes de assistência e de saúde públicas e intersetorialidade. O recorte foi feito entre os meses de Maio de 2020 e Março de 2021 com base nos planos municipais de educação quanto às redes de apoio disponíveis aos docentes das escolas dos municípios de Santo Antônio da Patrulha. Foi realizada a leitura e análise crítica dos artigos, leis de suporte em saúde e assistência social e plano municipal de educação de acordo com a pergunta norteadora da pesquisa (Como se dá o apoio das redes públicas de apoio à saúde e a assistência social à escola).

### **Discussão**

Foram encontrados três artigos que discutem a temática das redes de saúde e assistência social em apoio à educação. Foram compilados os centros de atendimentos integrativos de saúde educação e assistência social, as diretrizes municipais sobre a intersetorialidade que constam apenas no plano municipal de educação. Ao ser contactadas as secretarias de Educação, saúde e assistência social não deram retorno a respeito de outras leis, diretrizes, emendas ou quaisquer material que viesse a colaborar com a presente pesquisa.

Em Santo Antônio da Patrulha existem alguns programas e instituições como o CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializa, em que são realizados atendimentos aos alunos com necessidades específicas, através de um conjunto de profissionais especializados como: fonoaudiólogo, psicológico, psicopedagógico, pedagógico, neurológico, serviço social, profissional em Braille, educação especial. O município atende atualmente 185 alunos.

O plano municipal de educação de Santo antônio da patrulha prevê a articulação entre a escola, assistência social e a saúde do município, como consta na página 63:

7.16 Articular os programas da área da educação, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando o fortalecimento da rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.17 Universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, possibilitando atendimento médico (dentista, psicólogo, oftalmologista, fonoaudiólogo);

7.18 Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional. (PLANO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA 2015)

As estratégias usadas para atingir as metas de universalizar o atendimento escolar para alunos de 15 a 17 anos, no plano de educação municipal, na página 73, Art. 3.7 Contribuir na busca ativa, com acompanhamento permanente, de adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude, sob pena de responsabilização destes em relação à demora para atendimento da demanda.

De acordo com o plano municipal de educação de Santo Antônio da Patrulha a assistência social, saúde e educação estão em consonância, porém se encontram poucas estratégias concretas. A demais a estratégia articulada entre as instâncias de assistência social, saúde e educação se dá em relação a um grupo de adolescentes entre 15 e 17 anos que estariam fora da escola. Ainda o plano não prevê adesão ao programa saúde na escola proporcionado pelo governo federal em 2015 supracitado.

Strege e Braga (2019) em um projeto de promoção de direitos humanos reunindo 70 alunos do ensino médio em uma escola do município de Santo Antônio

da Patrulha, encontraram na interdisciplinaridade uma forma efetiva de fomentar a empatia, dignidade e conhecimento dos direitos fundamentais dos participantes. Esse projeto promoveu também a aproximação da comunidade e fomentou a fala escuta dos alunos, sendo esse aspecto um ponto de apoio social demonstrando a importância da assistência e apoio dentro da escola. Juliano e Yunes (2014), defendem a importância do apoio social como promoção de saúde e cidadania proporcionando melhor desempenho na escola e vida cotidiana. É importante destacar o sucesso das iniciativas de caráter de apoio social bem como a informações sobre direitos como peça fundamental da garantia de direitos, cidadania e bem estar social.

Pinto (2017), como psicóloga, desenvolveu um trabalho a respeito da atuação do psicólogo em ambiente escolar, em uma escola municipal de Santo Antônio da Patrulha. A autora encontrou dificuldades na adesão da pesquisa, observou dificuldade no diálogo entre a escola e as famílias e percebeu uma visão análoga à biomédica, valorizando mais o atendimento de alunos individuais do que abrindo espaço para a colaboração da psicologia. A autora cita a importância do pensar e repensar o ensino e destaca a importância da colaboração e troca entre a psicologia e a educação. A necessidade do psicólogo na escola se mostrou evidente, também a necessidade de pensar e praticar a intersetorialidade com os demais serviços de saúde e assistência social. Segundo Carvalho(2011) a intersetorialidade traz benefícios como a troca de conhecimentos e elaboração de soluções em conjunto e em diferentes esferas, para os serviços públicos de educação, saúde e assistência social.

Oliveira (2015) em seu estudo sobre a implantação do programa mais educação em uma escola do município de Santo Antônio da Patrulha destaca a importância da intersetorialidade nos bons resultados do programa. O programa tem base intersetorial reunindo premissas de assistência social, saúde integral e turno integral na escola, gerando assim atualização formativa constante bem como a modificação e ampliação da convivência e compreensão dos alunos. A escola estendeu suas atividades e se tornou referência para a comunidade exercendo um papel de apoio social importante, aumentando a taxa de aprovação da escola gerando maior interesse e aproximação dos alunos e familiares. Os alunos enfrentam



situações de vulnerabilidade social, física e psicológica e o programa foi uma alternativa amenizadora dessas questões por meio de oficinas e atividades extraclasse. A autora destaca a importância da transformação da visão de escola e a coloca como ativa na transformação da sociedade, articulação da escola e uma postura dialógica. Frente a tantas dificuldades não se percebeu a aproximação da escola com a rede de saúde e assistência social do município. Segundo Libâneo (2011) a sobrecarga de demandas da escola se dá pela falta de divisão de demandas entre os demais serviços de assistência à população, sejam eles saúde ou assistência social.

### **Considerações finais**

Entendeu-se a importância da intersetorialidade nos serviços de educação, assistência social e saúde à população, bem como as carências presentes quando a intersetorialidade falha. As diretrizes do plano municipal de educação são claras frente aos objetivos da intersetorialidade e apoio das redes de saúde e assistência social a educação, porém os objetivos são escassos em diretrizes de práticas ao apoio das demais esferas públicas de saúde e assistência social à escola. O contato com as secretarias se mostrou escasso e de difícil acesso.

Apesar das dificuldades relatadas nos artigos sobre a temática no município, a criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado é um destaque positivo no que tange ao apoio ao professor em relação à aprendizagem e vulnerabilidades dos alunos. Os trabalhos a respeito da temática de redes de apoio de saúde e assistência social à educação em Santo Antônio são poucos, porém existentes, necessitando que se estude mais sobre a temática.

### **Referências**

BELTRAME, M. M; BOARINI, M. L. Saúde mental e infância: reflexões sobre a demanda escolar de um CAPSi. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 336-349, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932013000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200007&lng=en&nrm=iso)>. acessado em: 06 Apr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200007>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 8 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014. Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446\\_11\\_11\\_2014.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446_11_11_2014.html)  
Acesso em: 06 abril. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Caderno do gestor do PSE. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

CARVALHO, C. Q. L. O desafio da articulação das políticas de educação e assistência social como uma alternativa de enfrentamento das expressões da questão social no espaço escolar. In: V JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. São Luis: Anais 2011.

CARVALHO, F, F, B,de. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. *Physis: Revista de Saúde Coletiva* [online]. 2015, v. 25, n. 4 [Acessado 6 Abril 2020] , pp. 1207-1227. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312015000400009>>. ISSN 1809-4481. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312015000400009>.

COBB, S. Social support as a moderator of life stress. *Old McLean Village: Psychosomatic Medicine*, 1976. v.38, p. 300-314.

COSTA, Rachel Franklin da et al . Redes de apoio ao adolescente no contexto do cuidado à saúde: interface entre saúde, família e educação. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo , v. 49, n. 5, p. 741-747, 2015 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342015000500741&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342015000500741&lng=en&nrm=iso)>. acessado em: 15 Mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342015000500005>

DEJOURS, C. A. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 15. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

Figueiredo TAM, Machado VLT, Abreu MMS. A saúde na escola: um breve resgate histórico. *Cien Saude Colet* São Paulo, 15(2):397-402. 2010.

GALVAO, N, D; MARIN, H, de F. Técnica de mineração de dados: uma revisão da literatura. *Acta paul. enferm.* , São Paulo, v. 22, n. 5, pág. 686-690, 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002009000500014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002009000500014&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 08 de fevereiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002009000500014>.

INSTITUTO BRASILEIRO de GEOGRAFIA e ESTATÍSTICA (IBGE ). 2020 cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio/panorama> . Acessado em 12/12/2020

2010.

Disponível em: [https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio/pesquisa/23/22469?detalhe\\_s=true](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio/pesquisa/23/22469?detalhe_s=true). Acessado em 12/12/2020

\_\_\_\_\_ 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio/pesquisa/32/28163>. Acessado em 12/12/2020

\_\_\_\_\_ 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santo-antonio-da-patrolha/pesquisa/32/28163>. Acessado em 12/12/2020

\_\_\_\_\_ 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santo-antonio-da-patrolha/panorama>. Acessado em 12/12/2020

\_\_\_\_\_ 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santo-antonio-da-patrolha/pesquisa/23/22469?detalhes=true>. Acessado em 12/12/2020

\_\_\_\_\_ 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santo-antonio-da-patrolha/pesquisa/32/28163>. Acessado em 12/12/2020

\_\_\_\_\_ 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santo-antonio-da-patrolha/pesquisa/32/28163>. Acessado em 12/12/2020

JULIANO, M, C, C; YUNES, M. A, M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente & Sociedade** São Paulo, v. 17 n. 3 p. 135-154, abr. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31732525009> ISSN 1414-753X. Acessado em: 21 de abril de 2018.

KAEFER, C. O., TRAESEL, E. S., & FERREIRA, C. L. (2010). A comunidade escolar como protagonista na prevenção da violência contra a criança e o adolescente. Franca. **Vidya**, 30(2), 21-31.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

Malagris LN. O professor, o aluno com distúrbio de conduta e o stress. In: Lipp M, ed. O stress do professor. 6ª ed. Campinas: **Papirus**; 2008.

MARTINS, M. S; ALMEIDA H. F. R; RAMOS, A. S. M, B; LEMOS, M; ROCHA, F. das C. G. Análise das ações intersetoriais no programa saúde na escola. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, São Paulo. v. 10, n. 1, p. 32-39, 2020.

OLIVEIRA, D. R. de. Construção da experiência da educação integral em tempo integral na EMEF Ângelo Tedesco: ecos na rede municipal de ensino de Santo Antônio da Patrulha/RS. **Lume UFRGS**, Porto Alegre. 2015.

PINTO, L. P. Perspectivas de atuação do psicólogo no ambiente escolar na rede pública municipal de Santo Antônio da Patrulha/RS. **Lume UFRGS** 2017.

Plano municipal de educação de Santo Antônio da Patrulha. Rio Grande do Sul , 18 de Junho de 2015 • Diário Oficial dos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul • ANO VII | Nº 1575

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, São Paulo , v. 8, n. 1, p. 102-106, Mar. 2010 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-45082010000100102&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082010000100102&lng=en&nrm=iso)>. acessadoem: 08 Feb. 2021. <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>

STREGE, L;BRAGA, M. R. P. Direitos humanos: vivenciando um projeto na escola.Porto alegre. Série: ensino, aprendizagens e tecnologia. UFRGS editora, 2019.

VALLE, L. E. R. do; REIMAO, R; MALVEZZI, S. Reflexões sobre Psicopedagogia, estresse e distúrbios do sono do professor. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 28, n. 87, p. 237-245, 2011 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862011000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 abr. 2020.

## **ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR PRÉ-AUDIÊNCIA DE PSICOLOGIA E DIREITO NO NÚCLEO MARIA DA PENHA – GUARAPUAVA**

Jully Annye Gallo Lacerda (UNICENTRO)<sup>1</sup>  
Priscila Ferreira Fortini (UFPR)<sup>2</sup>  
Angela Maria Moura Costa Prates (UNICENTRO)<sup>3</sup>

### **Introdução**

O Núcleo Maria da Penha (NUMAPE) é um projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), que iniciou suas atividades em Guarapuava - PR no ano de 2018, vinculado à Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da UNICENTRO, e mantido pela Universidade Sem Fronteiras (USF) da Superintendência geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), com o objetivo de realizar ações de intervenção e prevenção relacionadas à temática de violência contra mulheres.

Guarapuava é uma cidade do centro-sul do Paraná, de médio porte, com aproximadamente 182 mil habitantes. Por conta dos altos índices de violência na cidade, a Universidade recebeu financiamento para o projeto de extensão Núcleo Maria da Penha na cidade, buscando realizar ações de enfrentamento à violência contra as mulheres. O NUMAPE de Guarapuava possui três áreas: Direito, Psicologia e Serviço Social, contando com uma advogada, uma psicóloga, uma assistente social, três estagiários (um de cada área), uma professora-orientadora de direito, uma orientadora de psicologia que atua de forma voluntária, e uma coordenadora do projeto, que também desempenha a função de professora-orientadora de serviço social. O Núcleo Maria da Penha também possui função de local de pesquisa, sendo realizadas reuniões mensais de grupo de estudos, formações, havendo também

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia (Centro Universitário Campo Real), especialista em Sexualidade Humana (Universidade Positivo), bolsista do Projeto de Extensão Núcleo Maria da Penha/Guarapuava. [jullynumape@gmail.com](mailto:jullynumape@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia (PUC-MG), mestranda em Psicologia (UFPR), especialista em Gestão Pública e Sociedade (UFTO) e MBA em Gestão do Conhecimento na Educação Superior (UniGuairacá), orientadora voluntária da área de Psicologia do Projeto de Extensão Núcleo Maria da Penha/Guarapuava. [priscilafortini@gmail.com](mailto:priscilafortini@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduada em Serviço Social (UNICENTRO), especialista em Formação de Professores para a Docência no Ensino Superior (UNICENTRO), Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Doutora em Serviço Social (UFSC). Coordenadora e orientadora de Serviço Social do Núcleo Maria da Penha/Guarapuava. [pratesammm@gmail.com](mailto:pratesammm@gmail.com)

incentivo à publicação (NUMAPE, 2019). O público alvo do projeto são mulheres maiores de 18 anos, da comarca de Guarapuava, que estiveram em situação de violência doméstica caracterizadas pela Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006).

Nos casos que envolvem o Direito de Família, são realizadas ações processuais de divórcio, dissolução de união estável, partilha de bens, regulamentação de guarda e visitas, fixação de pensão alimentícia, e execução de alimentos previamente fixados. Para tanto, são realizadas as petições iniciais, e a partir disso são realizadas tentativas de solução consensual, conforme definição no artigo 3º do Código de Processo Civil (BRASIL, 2015), que será promovida a conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos.

Durante a pandemia de Coronavírus, os serviços do NUMAPE passaram a ser realizados na modalidade online, assim como, os atendimentos processuais do judiciário. As audiências online de conciliação foram autorizadas na data de 01 de abril de 2020.

Com a reestabelecimento das audiências, percebeu-se uma nova demanda: as mulheres que iam para uma audiência online não sabiam como operar os equipamentos eletrônicos (celular, computador), estavam nervosas pelo reencontro com o agressor e tinham dúvidas sobre o funcionamento da audiência online. Frente a este cenário, a advogada e a psicóloga do NUMAPE iniciaram um processo de atendimento interdisciplinar via online, antes das audiências.

Esse atendimento é especialmente necessário porque, conforme Granjeiro e Costa (2010) explicam, para situações de violência intrafamiliar, não basta apenas aplicar a lei para os conflitos familiares serem resolvidos.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar a ação de atendimento anterior às audiências das áreas de direito e psicologia, buscando caracterizar quais foram os benefícios e as dificuldades percebidas pelas profissionais envolvidas. A presente pesquisa relata a atuação da psicóloga durante aos atendimentos interdisciplinares anteriores às audiências. Para a análise de dados desse trabalho, foi utilizado o método empírico, através da participação da pesquisadora frente aos atendimentos, obtendo as informações como pesquisador participante. Trata-se de uma pesquisa ação exploratória e em andamento.

O público atendido antes das audiências se caracteriza por mulheres que estiveram em relacionamentos com violências, e necessitaram de processos jurídicos para resguardar seus direitos, com audiências de conciliação agendadas para realizar uma solução consensual dos conflitos.

Antes do acontecimento da audiência, é realizado um atendimento interdisciplinar com a psicóloga e a advogada, no qual a usuária é instruída sobre como ligar o microfone e a câmera, necessários para a audiência. Após isso, a advogada realiza as instruções necessárias, tira dúvidas e verifica qual é o acordo mais benéfico para a usuária. Por fim, a psicóloga liga as informações do atendimento jurídico à história de vida da mulher, realizando uma escuta relativa ao nervosismo causado pela audiência agendada.

Os atendimentos interdisciplinares iniciaram no dia 07 de julho de 2020, e aconteceram de forma online utilizando o mesmo aplicativo do fórum, denominado de *Cisco Webex Meetings*, para aproximar a usuária desta plataforma. No total, entre os meses de julho e setembro de 2020, foram atendidas 13 mulheres. Os atendimentos duravam em média 45 minutos.

### **Discussão**

Os atendimentos interdisciplinares antes das audiências iniciaram de forma experimental, e foram se aperfeiçoando a partir da escuta da demanda. As usuárias relataram dificuldades com tecnologias, angústias referentes ao encontro com o ex-companheiro e seu histórico de violência. As usuárias noticiam que, além dos direitos garantidos por lei, sentem a necessidade da participação de seus ex-companheiros na vida dos filhos, que na maioria das vezes, não cumprem o papel afetivo. Isso confirma a fala de Granjeiro e Costa (2010), mostrando que os conflitos não são apenas questões jurídicas, pois envolvem uma complexidade de sentimentos.

As dificuldades encontradas foram relacionadas à instabilidade da conexão de internet das profissionais e da usuária, e dificuldades relacionadas à utilização da tecnologia utilizada pelo fórum. Além disso, em alguns casos os atendimentos se estendiam para além do tempo combinado, pois elas desejavam falar sobre a violência que viveram, e os conflitos atuais de suas vidas. Nesse momento, esse sofrimento era escutado interdisciplinarmente e posteriormente, era agendado um

atendimento individual com a profissional de psicologia para dar seguimento a essa demanda.

A partir da realização desses atendimentos, foi possível perceber o impacto deste trabalho interdisciplinar, havendo uma maior taxa de comparecimento às audiências, um aumento nas realizações de acordos entre as partes, e uma redução da angústia referente a defrontar-se com seu ex-companheiro.

A principal contribuição formativa para as profissionais foi a constatação da importância do trabalho interprofissional, e a importância de um atendimento que veja na totalidade a mulher que esteve em situação de violência.

### **Considerações finais**

A partir dos atendimentos, foi possível perceber que existem dificuldades que vão além das questões jurídicas, sendo de grande importância o atendimento interdisciplinar, necessário para o entendimento da mulher em sua totalidade. Além disso, o atendimento proporciona maior segurança às usuárias, contribuindo para que a mulher se sinta representada adequadamente, encorajando-as a lutar por seus direitos garantidos por lei. É importante ressaltar que esse é um trabalho em andamento e construção, onde foi possível constatar a necessidade da continuidade desse atendimento, seja ele de forma online ou presencial.

### **Agradecimentos**

Aproveito esse espaço para agradecer a Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e ao Programa Universidade Sem Fronteiras (USF) pelo apoio financeiro, e à Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) pela estrutura e a oportunidade.

### **Referências**

BRASIL. Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Disponível em: < <https://bityli.com/CroWF> >. Acesso em: 22 de set. de 2020.

BRASIL; BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Diário Oficial da União**, 2006. Disponível em: < <https://bityli.com/VTakc> >. Acesso em: 30 de set. de 2020.

GRANJEIRO, Ivonete Araújo Carvalho Lima; COSTA, Liana Fortunato. A interdisciplinaridade entre Direito e Psicologia no conflito familiar violento. **Revista**



Anais X Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa  
IFRS Campus Osório – ISSN 2526-3250

**de Informação Legislativa**, Brasília, v. 47 n. 185, jan./mar. 2010. Disponível em:  
<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/198667>>. Acesso em: 12 set. 2020.

NUMAPE, Núcleo Maria da Penha. **Plano de Trabalho Núcleo Maria da Penha (NUMAPE)**. Unicentro, Guarapuava, 2019.

## **ABRIGAR FAZ BEM**

Katiuza Freitas Ferreira (IFRS - Campus Osório)<sup>1</sup>  
Alexandre Lobo (IFRS – Campus Osório)<sup>2</sup>

### **Introdução**

O presente projeto, desenvolvido pela protetora de animais e estudante do curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Educação Básica Profissional do IFRS Campus Osório, propõe realizar uma pesquisa quantitativa com questionário estruturado com moradores do Bairro Albatroz do Município de Imbé/RS. A escolha do bairro se deu porque a estudante/protetora é moradora do mesmo, o projeto teve como subsídio a experiência que a mesma exerce nesta atividade como protetora voluntária independente de animais, além da oportunidade de promover, através do IFRS Campus Osório, um projeto de extensão que teve como objetivo beneficiar a comunidade onde a mesma reside, e possivelmente o município como um todo, uma vez que este projeto poderá servir de referência para aplicabilidade em outros bairros do município de Imbé/RS através de outras protetoras de animais. Justifica-se a elaboração e aplicação deste projeto de extensão mediante legislação específica de maus tratos de animais, controle de reprodução de cães e gatos e animal comunitário, respectivamente, Lei Federal nº 9.605/1998 no seu artigo 32 onde diz que “praticar ato de abuso, maus tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos”, configura-se crime ambiental; Lei Estadual nº 13.193/2009, que trata sobre o controle de reprodução de cães e gatos (esterilizações), identifica os cães comunitários, eutanásia e posse responsável de um animal e, Lei Estadual nº 15.254/2019, que reconhece e garante os direitos dos animais comunitários, assim como a implantação/manutenção de casinhas para animais que vivem nas ruas, esterilização e tutela destes animais.

É importante ressaltar que, embora o projeto de extensão tenha se encerrado,

---

<sup>1</sup> Protetora de Animais, Tecnóloga em Processos Gerenciais e estudante de Pós Graduação em Educação Básica e Profissional no IFRS Campus Osório. [katiuzafreitas@hotmail.com](mailto:katiuzafreitas@hotmail.com)

<sup>2</sup> Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais, Licenciado e Mestre em História, Doutor em Letras, Literatura Brasileira (UFRGS), professor de sociologia no IFRS, Campus Osório. [alexandre.sousa@osorio.ifrs.edu.br](mailto:alexandre.sousa@osorio.ifrs.edu.br)

a ação enquanto da autora enquanto cuidadora de animais não cessou, bem como suas propostas em prol da causa animal.

### **Os objetivos**

Assim, diante deste amparo legal e da perspectiva da protetora/estudante em desenvolver um projeto que ofereça, primeiramente, qualidade de vida aos animais que vivem nas ruas em situação de vulnerabilidade, surgiu o interesse em fazer uma investigação de como a causa animal está sendo tratada neste bairro, quantos animais moram com suas famílias, quantos moram nas ruas e destes quantos estão castrados ou não. A partir dos dados coletados, criar um cronograma de castrações para os animais de rua e de famílias de baixa renda (prioritariamente), cujos recursos são arrecadados através de ações que a protetora desenvolve para a causa animal, tais como ação entre amigos, calendário com a marca do Patinhas em Ação, brechó e o Café Tarde das Cuca. Há ainda a possibilidade das castrações serem custeados pelos seus tutores, com valor a baixo custo. O transporte dos animais, varia de acordo com o porte do animal e até mesmo o dia da semana, por vezes será feita o transporte através de carona solidária, aplicativo ou pelo tutor. O objetivo desta ação é promover uma redução/controle de reprodução de cães e gatos e por consequência reduzir maus tratos, crias indesejadas, abandonos, evitar doenças, além de oferecer saúde e longevidade aos animais. Intenciona-se também implantar casinhas para os animais comunitários em via pública ou nas calçadas das residências sob autorização do proprietário do imóvel e firmar parceria com os moradores para que os mesmos ajudem a cuidar, monitorar e zelar pela integridade e saúde dos animais e assegurar que estes tenham mesmo que minimamente seus direitos garantidos perante a sociedade, sendo este o principal objeto deste projeto.

Há ainda o objetivo de construção de abrigo para os animais de rua. A construção de casinhas comunitárias são feitas através de materiais de construção reutilizáveis (madeiras, pregos, pregos telheiros, telhas e tintas) ou doações/compras quando não for possível a reutilização destes materiais. A ideia em fazer este reaproveitamento de materiais surgiu através do documentário assistido em uma aula da disciplina de Cultura, Arte e Educação para formação de Professores neste curso de Pós-Graduação do IFRS, o documentário “Lixo Extraordinário”, produzido

em 2010 e lançado em janeiro de 2011, dirigido por Luci Walker, que registra o trabalho do artista plástico brasileiro Vik Muniz dentro do maior aterro sanitário da América Latina, Jardim Gramacho na cidade de Duque de Caxias no Rio de Janeiro. Logo, surgiu a ideia de também fazer um trabalho nestas configurações, porém social, com a reutilização/reciclagem de materiais de construção, promover uma limpeza urbana, incentivar a reciclagem/reutilização de materiais e orientar a comunidade sobre questões básicas de direitos dos animais, importância da esterilização em animais domésticos e saúde pública, além de estar garantindo aos animais que vivem nas ruas em situação de vulnerabilidade, o mínimo de conforto, comodidade e segurança.

O projeto teve como objetivo, dentro da relação de ensino e extensão, a elaboração de palestras nas escolas municipais onde as crianças moradoras deste bairro estudam. Entretanto devido a Pandemia do Covid 19, este objetivo não se concretizou. Os temas abordados seriam sobre a importância da esterilização em animais domésticos. A abordagem buscaria se adequar a linguagem da criança conforme seu nível escolar. Para a orientação do desenvolvimento das palestras, seria aplicado um questionário tentando mapear o grau de consciência da comunidade a respeito da questão. Assim, seria possível promover junto à comunidade uma breve explicação sobre o tema em questão, e, desta forma, promove-se uma conscientização sobre a importância da esterilização em animais domésticos dentro desta comunidade, direitos dos animais, além de estar realizando uma ação que possa incentivar este mesmo trabalho em outras localidades.

### **Alguns resultados**

As palestras e a pesquisa aplicada na escola não foi possível pela situação sanitária em que vivemos hoje. Entretanto, realizou-se uma pesquisa no Bairro Albatroz. Com os dados coletados da pesquisa, foi possível promover algumas ações propostas neste projeto, cujo objetivo principal é oferecer qualidade de vida aos animais de rua que estão em situação de vulnerabilidade, logo, propor uma redução/controle de reprodução de cães e gatos e implantar casinhas para animais comunitários, mesmo que em ritmo desacelerado e promover um programa de conscientização junto as escolas as quais as crianças moradoras deste bairro estudam.

Durante o desenvolvimento do projeto tiveram alguns fatores que dificultaram e atrasaram a realização dos objetivos, como questões financeiros, e principalmente, a Pandemia. Mas, foi possível criar uma planilha de prioridades dos casos mais urgentes como, castrações, adoções, resgates e mapear onde as casinhas para animais comunitários precisam ser instaladas. Inclusive, durante o período de execução deste projeto, quatro casinhas foram instaladas e cinco animais foram beneficiados. Atualmente, há a necessidade de realizar uma adaptação/remanejo destas casinhas, pois alguns cães não as ocupam mais. Também foi possível durante a execução do projeto, realizar, mesmo que brevemente, uma conscientização com a comunidade local, esclarecendo dúvidas e explanando assuntos relacionados à causa animal, como posse responsável, maus tratos, importância da castração para fins de controle populacional, saúde do animal e animal comunitário. Contudo, além dos fatores já citados e a outros fatores como mal tempo, vida pessoal e trabalho voluntário como protetora de animais, o tempo de execução de pesquisa se estendeu mais do que o previsto, então, devido as escolas estarem fechadas (aulas remotas em EAD).

Como dito anteriormente, as palestras junto às Escolas com os alunos moradores deste bairro, Albatroz, não foi possível ser realizada da maneira como estava organizada aqui neste projeto, no entanto, como pretende-se dar continuidade neste projeto pelas ações da protetora/estudante, é possível para este ano letivo e de acordo com as normas de segurança que forem exigidas pela Secretaria da saúde e educação, elaborar um cronograma de palestras junto à comunidade escolar destes alunos. Assim, os objetivos deste projetos foram alcançados parcialmente, sendo que dentre todos os objetivos propostos, apenas um, que é o trabalho de educação/conscientização sobre a causa animal junto as escolas não pôde ser aplicado, porém, ainda há possibilidades de executá-lo.

Dentre das atividades realizadas neste projeto, pode-se destacar as seguintes: Elaboração do questionário de pesquisa, cujo, possibilita obter dados quantitativos sobre o tema pesquisado; aplicação da pesquisa; desenvolvimento de uma planilha de prioridades para atendimento dos casos mais urgentes, adoções, castrações, resgates, lar temporário, construção/reformas de casinhas para animais comunitários e implantação de quatro casinhas em pontos estratégicos e com parceria com os

moradores próximos para que os animais possam receber a assistência necessária. Toda pesquisa de campo é rica e oferece ao pesquisador inúmeras possibilidades de aprendizado, neste caso, em especial referente a causa animal, pude perceber/aprender e vivenciar situações que foram extremamente ricas para meu trabalho como protetora voluntária da causa animal e também como estudante/pesquisadora; percebi o quanto as pessoas com poucos ou quase nada de recursos financeiros ou até mesmo culturais, gostam e respeitam seus animais, foram receptivos na abordagem e ao responderem ao questionário.

Na abordagem ao trato dos animais, pude perceber que, salvo exceções, a sociedade como um todo (visão geral de acordo com diálogos informais, mas principalmente com esta comunidade pesquisada), é machista. Infelizmente, quando abordava sobre a esterilização nos animais machos (cães ou gatos), várias pessoas, principalmente do gênero masculino chegavam a fazer “piadas” sobre o tema, alegando que o cão ou gato não precisavam serem castrados, somente as fêmeas, pois as fêmeas que engravidam. Por outro lado e, felizmente, percebi que também há pessoas que concordam (estes dados estarão disponíveis no término da tabulação da pesquisa) com a esterilização de ambos os gêneros e principalmente entendem que para fins de controle populacional a castração dos machos é mais eficaz, porque enquanto que uma fêmea tem doisaios por ano e que neste período ela estará fértil **somente** de quatro a seis dias por ano, o macho é fértil durante o ano inteiro. A castração do macho tem um custo monetário menor do que da fêmea, é menos invasiva, recuperação mais rápida, enquanto em um período de gestação de uma fêmea que é de aproximadamente sessenta dias, um único macho pode cruzar e engravidar diversas fêmeas, portanto, estes fatores, foram reproduzidos por mim, durante todo o período de execução da pesquisa e fora dela também, pois é meu interesse como protetora disseminar esta ideia da importância da castração dos machos para fins de controle populacional, além é claro de oferecer saúde e longevidade para o animal e, neste caso, devemos castrar ambos os gêneros sem distinção. Pude perceber também uma certa comodidade entre os moradores, querem castrar, mas não querem custear este procedimento e tampouco se envolver com o deslocamento do seu animal até a clínica veterinária e isto pode se aplicar em casos de tratamento de alguma patologia também; é uma comunidade carente de

informações, embora muitos assuntos abordados durante a entrevista referentes a causa animal estão nas mídias sociais e televisão para quem quiser olhar, no entanto, talvez falte interesse no assunto, tiveram cinco pessoas entre os entrevistados que são analfabetas, fato este que gerou certo desconforto em mim, pois nos dias de hoje com o mundo globalizado e tecnológico, difícil entender como ainda há pessoas que não são alfabetizadas, em geral, fiquei bastante satisfeita, cansada mas satisfeita com a aplicação e os resultados desta pesquisa, certamente abrirá muitas portas e possibilidades para melhor desenvolver meu trabalho com a causa animal e acadêmico.

### **A Pesquisa**

Fazendo um balanço geral, quanto aos resultados obtidos, posso dizer que foram satisfatórios. Se o propósito inicial deste projeto seria aplicar a pesquisa em toda a extensão do Bairro Albatroz, Imbé-RS, porém, devido à alguns fatores já mencionados anteriormente, não foi possível realizar desta maneira, então, foi decidido (estudante e orientador) em realizar esta pesquisa em duas etapas, primeira etapa refere-se ao lado Serra deste Bairro e segunda etapa refere-se ao lado mar deste Bairro. O projeto foi desenvolvido como bolsista de extensão num edital inédito em que o proponente era discente, e teve início em 01/06/2020 até 30/12/2020. No entanto os dados apresentados aqui em relação as ações realizadas pela causa animal, estão contabilizados desde 01/06/2020 até dia 30/04/2021, uma vez que o Projeto “Abrigar Faz Bem” passou a se tornar uma referência no trabalho voluntário da protetora/estudante da causa animal. Em geral foram duzentas e vinte e duas famílias entrevistadas durante o período de 18/07/2020 a 09/01/2021, vinte castrações realizadas com recursos arrecadados através das ações da causa animal, noventa e duas castrações encaminhadas pela protetora e custadas pelos tutores e/ou responsáveis pelo animal, foram realizadas vinte e oito adoções e quatro resgates entre cães e gatos, além é claro de lar temporário aos mais necessitados, também foi possível implantar quatro casinhas para animais comunitários desde o início deste projeto e que neste momento é preciso fazer um remanejo destas casinhas, pois alguns dos animais não as ocupam mais.

### **Considerações finais**

Algumas dificuldades foram encontradas durante a execução do projeto, dentre elas o tempo de aplicação da pesquisa com alguns pesquisados, pois após a pesquisa eu orientava/conversava sobre os assuntos pertinentes à causa animal e vários moradores apresentavam uma grande necessidade de atendimento, para isto, foi necessário que eu entendesse cada caso; conciliar vida acadêmica (principalmente por estarmos com atividades remotas devido a Pandemia), vida pessoal, profissional, trabalho voluntário com a causa e pesquisa de campo, que foi extremamente rica para este trabalho, porém demandou bastante do meu tempo e dedicação; Pandemia também foi um dificultador, pois além de atrasar o início da aplicação da pesquisa também atrasou o término; mal tempo, muitos dias de chuva atrapalharam bastante; também foi difícil realizar a construção das casinhas em meio a tantas outras atividades, além é claro, da escassez do recursos financeiros, seja para castração, tratamento ou aquisição de materiais para construção/reforma das casinhas para animais comunitários. Em geral, os recursos para causa animal sempre são escassos diante da demanda que se tem.

Contudo, mesmo diante de algumas dificuldades foi possível coletar os dados necessários para dar andamento na parte prática do projeto e do meu trabalho com a causa animal. No geral, durante a aplicação da pesquisa teve boa receptividade dos moradores, salvo exceções, percebi que a maioria das pessoas querem castrar seus animais, porém por se tratar de uma comunidade carente, muitos não tem possibilidades financeiras, por outro lado há quem possa custear este procedimento, mas não quer pagar; é uma comunidade pouco assistida em relação as questões sociais, infraestrutura do bairro como um todo, baixa escolaridade e tráfico de drogas. Percebi no olhar de vários pesquisados uma esperança para solução de seus problemas, mesmo que somente os relacionados a causa animal e, isto me deixou um pouco desapontada, pois por maior que seja a vontade de fazer o melhor diante da necessidade estampada, os recursos são escassos demais e pouco se consegue fazer diante desta realidade, infelizmente.

Na posição de estudante/pesquisadora e protetora voluntária de animais, intenciona-se em dar continuidade neste projeto em prol da causa animal, assim, continuar e cada vez mais realizando castrações, adoções, fazendo lar temporário



aos mais necessitados, implantando as casinhas para os animais comunitários que ainda não foram beneficiados e acima de tudo oferecer qualidade de vida aos animais de rua ou que estão em situação de vulnerabilidade. Como sugestão para aprimorar este trabalho, penso que um software ou programa de tabulação de pesquisa ou até mesmo para controle das atividades propostas/realizadas/concluídas; parceria com empresas para fornecimento dos materiais para construção das casinhas, pois somente através de doações ou de material reutilizável, não é o suficiente; ter pelo menos uma pessoa voluntária para ajudar na construção das casinhas e principalmente firmar uma parceria com uma equipe de médicos veterinários e criar “O dia das castrações”, com valores mais acessíveis que possibilitem que mais pessoas possam custear este procedimento e assim obter um controle/redução de natalidade de animais, conseqüentemente diminuir maus tratos, abandonos e crias indesejadas; estas são algumas sugestões que certamente iriam enfatizar e proporcionar melhorias para o projeto como um todo.

O projeto Abrigar faz bem teve participação na MOEXP, Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa do IFRS Campus Osório 2021, assim como seu resultado será publicado na página oficial do Facebook do Patinhas em Ação – Rumo à castração, a qual corresponde ao trabalho da protetora voluntária da causa animal estudante/pesquisadora.

### Referências

- BRASIL, Lei Federal nº 9.605/1998 In:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm)
- RIO GRANDE DO SUL, Lei Estadual nº 13.193/2009. In:  
[http://www.al.rs.gov.br/Legis/Mo10/Mo100018.asp?Hid\\_IdNorma=52879](http://www.al.rs.gov.br/Legis/Mo10/Mo100018.asp?Hid_IdNorma=52879)
- RIO GRANDE DO SUL, Lei Estadual nº 15.254/2019 In:  
[http://www.al.rs.gov.br/legis/Mo10/Mo100018.asp?Hid\\_IdNorma=65216&Texto=&Origem=1](http://www.al.rs.gov.br/legis/Mo10/Mo100018.asp?Hid_IdNorma=65216&Texto=&Origem=1)
- WALKER, Luci. Vídeo “Lixo Extraordinário” In:  
<https://www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8>

## **A PRESENÇA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO CONTEÚDO DE FRAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS MAIS UTILIZADOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE OSÓRIO – RS**

Murilo Ferulio Gomes Tedesco (IFRS – *Campus Osório*)<sup>1</sup>

Lisandro Bitencourt Machado (IFRS – *Campus Osório*)<sup>2</sup>

### **Introdução**

Este trabalho é um recorte do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática do IFRS – *Campus Osório*, que está sendo desenvolvido pelo autor e que visa pesquisar sobre como a resolução de problemas pode ser observada no conteúdo de frações dos quatro livros didáticos de sexto ano utilizados pelas escolas públicas da cidade de Osório – RS. A pesquisa é do tipo documental, pois os dados são obtidos exclusivamente através dos livros didáticos, que são encarados como documentos por serem o objeto de estudo do trabalho. (CECHINEL et al, 2016).

A motivação para a realização da pesquisa partiu das experiências vividas pelo pesquisador durante o período de estágio curricular obrigatório com turmas de ensino fundamental. Neste período, nos momentos de planejamento das aulas, por vezes foram enfrentadas dificuldades para encontrar problemas nos livros didáticos que pudessem ser utilizados para trabalhar a resolução de problemas de maneira similar ao que é proposto por Polya (1995).

Além disso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as situações-problemas devem ser o ponto de partida para o estudo da matemática, e não os conceitos e as definições descontextualizadas. Ainda, o documento enfatiza que os problemas não são apenas exercícios em que os alunos aplicam métodos prontos de resolução, mas sim situações em que os estudantes necessitam interpretar as informações e estruturar a resolução. (BRASIL, 1998).

Ainda, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que na área da matemática, no ensino fundamental, deve-se buscar desenvolvimento do letramento

---

<sup>1</sup> Graduando em Matemática (IFRS – *Campus Osório*). murilo.tedesco@hotmail.com

<sup>2</sup> Licenciado em Matemática (UNICNEC), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (ULBRA). lisandro.machado@osorio.ifrs.edu.br

matemático, que envolve saber utilizar a matemática de forma crítica, conforme surjam as necessidades, sendo que uma das formas de desenvolver o letramento matemático é através da resolução de problemas, desenvolvendo a capacidade de formular e resolver problemas em diversos contextos. (BRASIL, 2017).

Por isso, o trabalho de conclusão de curso que está sendo desenvolvido visa responder ao seguinte problema de pesquisa: “Como a metodologia da Resolução de Problemas pode ser observada no conteúdo de frações dos livros didáticos de sexto ano do Ensino Fundamental, utilizados por escolas públicas da cidade de Osório-RS?”. Para responder a este problema, o pesquisador, baseado em autores como Bardin (1977) e Butts (1997), categorizou as atividades propostas pelos livros didáticos ao longo de todo capítulo que aborda especificamente o conteúdo de frações, visando identificar como a Resolução de Problemas pode ser observada neste contexto.

Neste trabalho, serão apresentados os resultados obtidos a partir da categorização das seções de atividades presentes no conteúdo de frações dos livros didáticos, apenas. Atividades propostas para introduzir novos conceitos, ou ainda as atividades propostas ao final do capítulo, como forma de revisão do que foi estudado, não serão explorados neste trabalho. Ainda, no momento da escrita deste trabalho, a pesquisa passa por uma nova etapa de categorização das atividades, em que uma das categorias (*problemas de aplicação*) está sendo subdividida em outras, que não serão mencionadas aqui.

### **A Resolução de Problemas**

Para Echeverría e Pozo (1998), ensinar a resolver problemas não tem relação apenas com as situações que surgem dentro do contexto escolar, em cada disciplina, mas também possui relação com capacitar os estudantes para identificarem e criarem problemas conforme suas necessidades práticas. Em outras palavras, a Resolução de Problemas pode possibilitar ao estudante enxergar os problemas na sua realidade, e também ter a habilidade de lidar com esses problemas.

De acordo com Lester (1983, *apud* ECHEVERRÍA E POZO 1998, p. 15), para que uma atividade matemática seja vista como um problema, ela deve ser “uma situação que um indivíduo ou um grupo quer ou precisa resolver e para qual não dispõe de um caminho rápido e direto que o leve à solução”. Por isso, para Echeverría e Pozo (1998, p. 16) uma situação pode ser considerada um problema para determinados grupos, mas para outros não, tendo em vista que os autores defendem a ideia de problema como algo desafiador para quem está resolvendo.

De acordo com Echeverría (1998, p. 43-47), especificamente no campo da matemática, para que uma tarefa, seja vista como um problema em matemática “[...] a pessoa que está resolvendo essa tarefa precisa encontrar alguma dificuldade que a obrigue a questionar-se sobre qual seria o caminho que precisaria seguir para alcançar a meta.” (ECHEVERRÍA, 1998, p. 48).

De acordo com Polya (1995, p. 3-4) existem quatro fases na resolução de um problema, que seriam: a compreensão do problema; a elaboração de um plano para resolver o problema; a execução deste plano elaborado; e por fim o retrospecto da resolução desenvolvida. Para o autor, cada uma dessas fases é importante, e não é recomendável pular alguma delas na resolução de um problema.

A pesquisa em desenvolvimento não estuda a relação dos estudantes com os problemas presentes nos livros didáticos, apenas analisa a presença da Resolução de Problemas nos livros a partir de referenciais teóricos que permitam que esta análise seja realizada. Por isso, as atividades matemáticas presentes nos livros didáticos foram inicialmente categorizadas utilizando as cinco categorias que serão apresentadas a seguir, que são definidas por Butts (1997).

1) *Exercícios de Reconhecimento*: consistem em questões que exigem do aluno a identificação de determinado conceito específico, como por exemplo, reconhecer ou lembrar o que são números primos, ou conceitos relativos a triângulos. Servem para que os estudantes relembrem características, definições, propriedades, etc..

2) *Exercícios Algorítmicos*: remete àqueles exercícios do tipo “calcule”, em que os alunos observam o que é solicitado e resolvem aplicando algum algoritmo já conhecido que resolve o exercício de forma direta ou praticamente direta. São exercícios que estimulam a fixação de algoritmos pelos estudantes.

3) *Problemas de Aplicação*: se refere aos problemas mais tradicionais em que

os alunos, para resolverem, precisam ler o enunciado e formular o problema simbolicamente, e em seguida manipular os símbolos mediante algoritmos já conhecidos. De acordo com Butts (1997), a grande maioria dos problemas de livros didáticos escolares recaem em alguma dessas três primeiras categorias.

4) *Problemas de Pesquisa Aberta*: se refere a problemas em que o enunciado não indica nenhuma estratégia de resolução. Geralmente problemas com enunciados do tipo “prove que...”, “encontre todos...” são exemplos de questões desta categoria. Butts (1997) destaca que os problemas desta categoria normalmente não contêm histórias que os contextualizam ou os tornem mais interessantes. Além disso, o autor também aponta para a existência de uma falsa ideia de que problemas desse tipo devem estar relacionados com conteúdos mais avançados de matemática.

5) *Situações Problema*: não se refere a problemas propriamente ditos, mas a situações abertas que possibilitam com que os alunos pensem sobre aquela situação, identifiquem problemas e busquem possibilidades de solução para eles. Butts (1997) ilustra situação-problema com uma questão que envolve esboçar um estacionamento. Com essa questão, os alunos poderiam pensar em qual o tamanho de cada vaga, qual a melhor forma de organizar as vagas do estacionamento, entre outras questões que podem surgir ao pensar sobre a situação.

Conforme já mencionado, neste trabalho será apresentado como as atividades matemáticas encontradas exclusivamente nas seções de atividades estão distribuídas dentre estas cinco categorias apresentadas acima. A partir de agora serão apresentados alguns pressupostos metodológicos da pesquisa, e que orientaram a categorização das atividades matemáticas encontradas.

## **Metodologia**

A presente pesquisa é documental, que caracteriza-se por utilizar dados obtidos apenas de documentos, que são selecionados e analisados objetivando a compreensão de determinado fenômeno (KRIPKA; SCHELLER E BONOTTO, 2015). A utilização de documentos e análise dos mesmos pode ser feita de maneira complementar em outros tipos de pesquisa, porém, para que uma pesquisa se caracterize como documental é estritamente necessário que os documentos sejam a única fonte de obtenção dos dados (KRIPKA; SCHELLER E BONOTTO, 2015). No caso

deste trabalho, a única fonte de obtenção dos dados são os livros didáticos, que são encarados como documentos por serem o objeto de estudo do trabalho de acordo com Cechinel (2016), conforme já foi mencionado na introdução.

Nesta pesquisa, para a análise dos dados foram utilizados alguns procedimentos de categorização da análise de conteúdo definidos por Bardin (1977). Segundo este autor, alguns procedimentos da análise documental e da análise de conteúdo são bem próximos, e referindo-se à análise de conteúdo o autor aponta que “Se a esta suprimirmos a sua função de inferência e se limitarmos as suas possibilidades técnicas apenas à análise categorial ou temática, podemos, efectivamente, identificá-la à análise documental” (BARDIN, 1977, p. 45).

Então, pensando na categorização dos dados, Freitas e Janissek (2000) definem características que um bom conjunto de categorias deve possuir. Os autores apontam que as categorias devem ser:

exaustivas (percorrer todo o conjunto do texto), exclusivas (os mesmos elementos não podem pertencem a diversas categorias), objetivas (características claras de modo a permitir seu uso por diferentes analistas em um mesmo texto) e pertinentes (em relação com os objetivos perseguidos e com o conteúdo tratado). (FREITAS E JANISSEK, 2000, p. 46-47).

De acordo com Bardin (1977), a categorização pode ser realizada através de dois procedimentos, sendo eles: “por caixas”, ou “por milhas”. Este trabalho utiliza o primeiro dos dois procedimentos, que significa que o conjunto de categorias utilizados é preestabelecido antes da análise, e os dados são organizados a partir destas categorias previamente definidas.

O primeiro passo adotado na pesquisa foi a identificação dos livros didáticos utilizados pelas escolas públicas de Osório-RS que trabalham com o sexto ano do Ensino Fundamental. Para isso, buscou-se a relação das escolas estaduais existentes na cidade junto a 11ª Coordenadoria Regional de Educação (11ª CRE) e das escolas municipais junto a Secretaria Municipal de Educação. Através dessa lista, o pesquisador entrou em contato com as escolas através do telefone de contato e obteve a informação da coleção de livros didáticos utilizada em cada escola. Todos os livros do sexto ano das quatro coleções utilizadas na cidade foram selecionados para a análise, e a obtenção desses livros se deu mediante contato direto com

docentes das escolas, que cederam exemplares emprestados para o pesquisador.

As seções de atividades, propostas pelos livros no conteúdo de frações, foram analisadas através de uma análise e categorização individual de cada questão proposta. Cada item de questão foi considerado como uma atividade individual no momento da categorização, isto é, questões subdividas em itens como “a”, “b”, “c”, tiveram cada uma de suas subdivisões consideradas como uma atividade em particular. Isto foi feito pois em diversos casos, diferentes itens de uma mesma questão pertenciam a categorias distintas.

O pesquisador contabilizou a divisão das questões dentre as categorias organizando quantitativamente as questões categorizadas em tabelas. Além disso, os *problemas de aplicação*, os *problemas de pesquisa aberta*, e as *situações problemas* encontradas foram registradas em um documento de texto para que o pesquisador pudesse analisar futuramente essas categorias em que os problemas de fato foram observados.

A seguir serão apresentados quais são os livros utilizados pelas escolas de Osório-RS e também os dados quantitativos obtidos com a categorização destas atividades apresentadas pelos livros didáticos nas seções de atividades no conteúdo de frações.

## **Resultados**

O primeiro resultado a ser apresentado são as coleções de livros didáticos utilizadas pelas escolas públicas da cidade de Osório-RS e que trabalham com o sexto ano do ensino fundamental. São utilizadas quatro coleções ao todo pelas escolas do município, sendo estas distribuídas entre as 12 escolas públicas identificadas através do contato com a 11ª CRE e a Secretaria Municipal de Educação.

As quatro coleções utilizadas pelas escolas de Osório-RS são: Teláris Matemática (DANTE, 2018); A Conquista da Matemática (GIOVANNI JR; CASTRUCCI, 2018); Matemática Essencial (PATARO; BALESTRI, 2018); e Matemática Realidade e Tecnologia (SOUZA, 2018). O primeiro é utilizado por quatro escolas, o segundo e o terceiro são utilizados por três escolas, e o quarto e último é utilizado por uma escola apenas.

Os livros de sexto ano de cada coleção citada acima serão chamados daqui em

diante de Livro 1, Livro 2, Livro 3 e Livro 4, respeitando a ordem em que foram apresentados no parágrafo acima.

Ao realizar a categorização das questões presentes nas seções de atividades, obteve-se os seguintes resultados, que apresentam quantitativamente a distribuição das questões entre as cinco categorias definidas por Butts (1997) e citadas no referencial deste trabalho:

	Exercícios de Reconhecimento	Exercícios Algorítmicos	Problemas de Aplicação	Problemas de Pesquisa Aberta	Situações Problema
Livro 1	96	113	70	4	1
Livro 2	37	80	68	0	3
Livro 3	39	81	55	0	10
Livro 4	24	18	34	0	4

Tabela 1: Distribuição das atividades entre as categorias definidas. Fonte: Elaboração Própria

Com isso, foi possível perceber que nas seções de atividades, os tipos de problemas mais explorados são os *problemas de aplicação* indo ao encontro Butts (1997) já havia indicado, de que estes são os problemas mais explorados por livros didáticos em geral.

Também é possível perceber que todos os livros didáticos apresentam mais exercícios do que problemas nas seções das atividades. Entretanto é importante lembrar que cada item de questão foi considerado como uma atividade em particular no momento da categorização, e que isso pode ter contribuído para que a quantidade de *exercícios algorítmicos*, particularmente, tenha sido expressivo. Isto porque exercícios deste tipo comumente são explorados através de questões subdivididas em vários índices.

Por fim, é possível perceber certa similaridade entre a distribuição das atividades por categoria nos diferentes livros, com exceção do Livro 4, que apesar de conter menor quantidade de problemas, é o único que possui a categoria dos *problemas de aplicação* contendo mais atividades do que outras.

### **Considerações finais**



Este trabalho visou apresentar um recorte da pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática do IFRS – *Campus Osório*. Foram apresentados aqui o problema de pesquisa, o objetivo geral e a justificativa da mesma, alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos utilizados, os procedimentos adotados até aqui para a seleção e obtenção dos livros didáticos para a análise e os resultados obtidos com a categorização das questões apresentadas nas seções de atividades pelos livros didáticos, no conteúdo de frações.

A pesquisa segue sendo desenvolvida no momento da escrita deste trabalho, e algumas das etapas futuras da mesma são a categorização das questões presentes ao longo de todo o capítulo que aborda as frações, e não só das seções de atividades como foi apresentado aqui. Além disso, também será realizada uma subdivisão dos *problemas de aplicação* encontrados em outras categorias que possibilitem uma melhor visualização de como este tipo de problema é explorado pelos livros didáticos. Isto será feito também pelo fato de que os elementos encontrados nessa categoria não são tão homogêneos quanto desejado, e através da subdivisão da categoria, será possível reorganizar estas questões em categorias que possuirão dados mais homogêneos.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 1 ed., Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum: educação é a base. Brasília: MEC; SEB, 2018.

BRASIL, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1997.

BUTTS, T. *Formulando Problemas Adequadamente*. In: KRULIK, S.; REYES, R. E. (org.). *A Resolução de Problemas na Matemática Escolar*. São Paulo: Atual Editora, 1997, p. 32-48.

CECHINEL, A. et al. *Estudo/Análise Documental: Uma Revisão Teórica e Metodológica*. *Criar Educação*, Criciúma, v.5, n.1, jan./jun. 2016.

DANTE, L. R. *Teláris Matemática, 6º ano: ensino fundamental, anos finais*. 3 ed. São Paulo, Ática, 2018.

ECHEVERRIA, M. P. P.; POZO, J. I. *Aprender a resolver problemas e resolver problemas*

para aprender. In: POZO, J. I. (org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 13-42.

ECHEVERRIA, M. P. P. *A Solução de Problemas em Matemática*. In: POZO, J. I. (org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 43-65.

FREITAS, H. M. R. DE; JANISSEK, R., *Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos*. 1 ed., Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

GIOVANNI JR, J. R.; CASTRUCCI, B. *A Conquista da Matemática: 6º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4 ed. São Paulo, FTD, 2018.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. *Pesquisa Documental: Considerações sobre Conceitos e Características na Pesquisa Qualitativa*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 6., Aracaju, 2015.

PATARO, P. M.; BALESTRI, R. *Matemática Essencial 6º ano: ensino fundamental, anos finais*. 1 ed. São Paulo, Scipione, 2018.

POLYA, G. *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*. Trad. Heitor Lisboa de Araújo. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro. 1995.

SOUZA, J. *Matemática Realidade e Tecnologia: 6º ano: ensino fundamental: anos finais*. 1 ed. São Paulo, FTD, 2018.

## O LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Leonardo Pospichil Lima Neto (IFRS – *Campus Osório*)<sup>1</sup>  
Lisandro Bitencourt Machado (IFRS – *Campus Osório*)<sup>2</sup>  
Murilo Ferulio Gomes Tedesco (IFRS – *Campus Osório*)<sup>3</sup>  
Jessica Lopes Monteiro (IFRS – *Campus Osório*)<sup>4</sup>

### Introdução

O Ensino de Matemática desenvolvido nas escolas de ensino fundamental e médio apresenta, em muitos casos, um formato fragmentado, com o aprendizado baseado em memorização e repetição, gerando falta de interesse por parte dos alunos. Neste sentido, Cachapuz, Praia e Jorge, afirmam que:

[...] o caráter acadêmico e não experimental que marca em grau variável os currículos de Ciências e o seu ensino (nos ensinos básico e secundário) é, porventura, o maior responsável pelo desinteresse dos jovens alunos por estudos de Ciências. A Ciência que se legitima nos currículos está desligada do mundo a que, necessariamente, diz respeito (CACHAPUZ, PRAIA, JORGE. 2004, p. 368).

Visto isto, podemos evidenciar uma necessidade de renovação nos métodos de ensino, e neste sentido, a implementação do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), em todos os níveis de ensino pode se apresentar como uma poderosa aliada, uma vez que este espaço pode oferecer uma vasta gama de possibilidades no campo do ensino e no que se refere a construção do conhecimento.

Desta forma, o presente trabalho busca apresentar a importância do Laboratório de Ensino de Matemática nos processos de ensino e aprendizagem de alunos de todos os níveis, desde o ensino básico até a graduação, e até mesmo seguindo na formação continuada. Junto a isto, o trabalho irá apresentar as

---

<sup>1</sup> Graduando em Matemática (IFRS – *Campus Osório*). [leonetors1@gmail.com](mailto:leonetors1@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciado em Matemática (FACOS), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (ULBRA). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Osório* [lisandro.machado@osorio.ifrs.edu.br](mailto:lisandro.machado@osorio.ifrs.edu.br)

<sup>3</sup> Graduando em Matemática (IFRS – *Campus Osório*). [murilo.tedesco@hotmail.com](mailto:murilo.tedesco@hotmail.com)

<sup>4</sup> Graduando em Matemática (IFRS – *Campus Osório*). [jessica.l.mont@gmail.com](mailto:jessica.l.mont@gmail.com)

atividades desenvolvidas pelo LEM, bem como ocorreu seu desenvolvimento no período de pandemia.

### **Laboratório de Ensino de Matemática**

Uma das principais preocupações no ensino de matemática reside na eficácia do ensino, e nesta perspectiva, o Laboratório de Ensino de Matemática pode ser um aliado, oferecendo novas possibilidades no que se refere a construção do conhecimento matemático.

Silva e Silva (2004) definem o Laboratório de Ensino como “ambiente de recursos pedagógicos que permite aos professores elaborar e estruturar procedimentos metodológicos úteis, capazes de tornar a prática docente eficaz na compreensão dos princípios básicos matemáticos, que envolvem o ensino-aprendizagem” (SILVA; SILVA, 2004, p.02). Neste ambiente são utilizados recursos didáticos-pedagógicos, metodologias de ensino que são pouco usuais em sala de aula e materiais didáticos a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O LEM surgiu da necessidade de criar espaços pedagogicamente adequados para o ensino de matemática, onde o professor tenha liberdade expandir sua criatividade, fortalecer suas atividades e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Neste espaço, os professores guiam os alunos na construção do seu saber, auxiliando os alunos no desenvolvimento de conceitos e superação de desafio, através do uso de metodologias de ensino variadas e materiais didáticos, que são definidos por Lorenzato como “[...]qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem” (LORENZATO, 2006, p. 18), a fim de potencializar o aprendizado dos alunos.

Ainda de acordo com Silva e Silva (2004) as atividades laboratoriais oportunizam uma melhor qualidade na aprendizagem da Matemática referente à construção do conhecimento. Isso porque, um espaço adequado onde o professor dispõe de materiais e de uma boa estrutura física, para o desenvolvimento de metodologias adequadas, o qual pode potencializar tanto as práticas de ensino

desenvolvidas pelos professores quanto as possibilidades de aprendizagem. Oportunizando o desenvolvimento da compreensão aprofundada dos conceitos matemáticos e do espírito investigativo.

O LEM irá buscar o desenvolvimento dos alunos, possibilitando aos alunos uma visão mais ampla e contextualizada dos conteúdos vistos em sala de aula, auxiliando assim na construção do seu saber matemático.

Porém, este processo só será possível com a dedicação e planejamento por parte do professor. O mesmo deve saber quais materiais utilizar para instigar a percepção dos seus alunos, como abordar o assunto, quais perguntas fazer, quais os objetivos, além de tentar prever quais perguntas serão feitas (RODRIGUES; ABREU; AMBROSIO, 2016, p.04).

Por isso se faz necessário que o professor saiba utilizar corretamente o laboratório, evitando, assim, seu uso pelo uso. Para tal, na formação de professores, se faz necessário o estudo e preparação da utilização de materiais manipuláveis antes de aplicá-los em alunos no Laboratório de Ensino de Matemática (ANTONIO; ANDRADE, 2011; RODRIGUES et. al, 2016; SANTOS; GUALANDI, 2016).

### **O Laboratório de Ensino de Matemática do Campus Osório**

O LEM do IFRS – *Campus* Osório foi criado em 2018 e implantado em 2019. No LEM, são atendidos alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI) e Licenciatura em Matemática em diversas disciplinas. Além deste público, o LEM atende estudantes da rede básica de ensino, tanto em nível estadual como em nível municipal, através de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Em suas dependências, dispões de diversos tipos de materiais didáticos, como livros, sólidos geométricos construídos por alunos, jogos matemáticos, material adaptado para alunos com necessidades especiais, cartazes produzidos por alunos com o tema de conceitos matemáticos, diversos materiais produzidos por acadêmicos para a aplicação de sequencias didáticas. As mesas são maiores e mais próximas umas das outras, fazendo com que os alunos fiquem mais próximos, buscando gerar uma troca de saberes entre os mesmos.



Imagem 1: Espaço físico do Laboratório de Ensino de Matemática. Fonte: Autores.



Imagem 2: Acerto de material do LEM do IFRS Campus Osório. Fonte: Autores.

Podemos destacar, dentre os objetivos do LEM:

- Oferecer infraestrutura adequada para o desenvolvimento de atividades acadêmicas, oportunizando discussões teóricas e práticas pertinentes ao processo de formação inicial dos graduandos do curso de Licenciatura em Matemática;
- Proporcionar aos docentes e discentes do curso de Licenciatura em Matemática um espaço propício ao desenvolvimento e uso de materiais didáticos;

- Favorecer o processo de ensino e de aprendizagem das disciplinas de Matemática e outras correlacionadas em todos os cursos do IFRS – Campus Osório;
- Apoiar ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao curso de Licenciatura em Matemática;
- Constituir-se como um espaço de referência para a realização de projetos institucionais relacionados a formação de professores de Matemática.

Na Licenciatura em Matemática, as disciplinas de cunho pedagógicos são oferecidas nas dependências do LEM, tais como as disciplinas de Didática; Laboratório de Ensino de Matemática; Seminário para o Ensino de Matemática; Profissão Docente e as disciplinas de Estágio Curricular, a fim de propiciar aos licenciandos do curso, uma visão mais ampla das possibilidades do ensino de matemática

Além das disciplinas ofertadas no curso de Licenciatura em Matemática, são desenvolvidos no LEM:

- OBMEP na escola – onde alunos de 8º e 9º ano, e alunos do ensino médio da rede pública realizam a resolução de problema como forma de preparação para a Olimpíada Brasileira de Matemática;
- Atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);
- Elaboração de sequências de ensino pelos bolsistas do Laboratório de Ensino de Matemática;
- Atividades de monitoria acadêmica – alunos do curso de Licenciatura em Matemática são responsáveis por monitorias de disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática e outros cursos, onde os mesmos têm a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação.

Cabe ressaltar que no período de pandemia as atividades desenvolvidas no LEM foram adaptadas para que continuassem em funcionamento, que ocorreu de forma remota. Os bolsistas do LEM desenvolveram um curso de nivelamento para o 1º ano do curso técnico de administração do EMI, que foi disponibilizado na plataforma institucional do *Campus*, o Moodle.

Para o desenvolvimento deste curso, os bolsistas se reuniram semanalmente, através de vídeo conferência na plataforma Google Meet, para apresentar o desenvolvimento do curso. As sequencias didáticas foram desenvolvidas com base nas competências necessárias para um aluno concluinte do Ensino Fundamental segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018).

Os conteúdos selecionados foram:

- Geometria: Sequências didáticas envolvendo os conteúdos de ângulos e triângulos.
- Probabilidade e estatística: Sequências didáticas envolvendo conceitos de probabilidade, porcentagem e leitura de gráficos
- Funções polinomiais: Sequências didáticas envolvendo conceitos de funções, potências e produtos notáveis



Imagem 3: Página inicial do curso na plataforma Moodle. Fonte: Os autores



Cabe ainda ressaltar que o LEM deve ser um espaço de troca e assim, após a implementação desta iniciativa nos cursos do EMI do Campus Osório pretende-se disponibilizar o curso para outras escolas, principalmente do litoral norte do estado do Rio Grande do Sul. Ainda sob esta perspectiva, buscou-se a utilização de uma nova linguagem e formato de ensino, a partir da perspectiva dos licenciandos.

### **Considerações finais**

Devido a contexto de trabalho remoto os licenciandos estão tendo a oportunidade de aprender a trabalhar com uma nova modalidade de ensino, refletindo e problematizando suas potencialidades, dificuldades e desafios presentes nos processos de “aprender a aprender do professor”, no sentido que o professor aprende ele mesmo sobre a didática e o conteúdo que ensina, no próprio planejamento e no ato de ensinar, diferenciando-se esse processo, muitas vezes, de como ele próprio aprendeu e ensinou.

Evidencia-se também a importância do LEM no aprendizado dos alunos, tanto da rede básica de ensino, quanto para a Licenciatura em Matemática, uma vez que por meio do LEM, tem a oportunidade de uma nova perspectiva dos conceitos aprendidos em sala de aula, através da utilização dos materiais didáticos do LEM, e das possibilidades de aplicação de metodologias de ensino, fazendo deste espaço, além de um espaço de trocas de saberes, uma espaço que busca fortalecer e ampliar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

### **Referências**

ANTONIO, F. de C. ANDRADE, S. V. R. de. A IMPORTÂNCIA DO LABORATÓRIO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA. Disponível em: <[https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii\\_ciaem/xiii\\_ciaem/paper/view/2103/705](https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/2103/705)>. Acesso em: 20 de abril de 2021

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, dezembro de 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 20 de abril de 2021

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da Educação em Ciências às Orientações para o Ensino das Ciências: um repensar epistemológico. *Ciência & Educação*, São Paulo, v. 10, n. 3, 2004. p.363-381.

LORENZATO, S. (org.). O LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 1ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 3-37, 2006 (Coleção Formação de Professores).

RODRIGUES, P. F. C. ABREU, L. A. de F. AMBROSIO, R. de J. A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM: Uma Proposta no IFF – Campos Centro. Disponível em: <[http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5545\\_3435\\_ID.pdf](http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5545_3435_ID.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

SILVA, R. C. da. SILVA, J. R. da. O PAPEL DO LABORATÓRIO NO ENSINO DE MATEMÁTICA. 2004 Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/07/RE75541815487.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2021

## UMA PROPOSTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA A PARTIR DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Mariana Nunes Barato<sup>1</sup>  
Lisandro Bitencourt Machado<sup>2</sup>

### Introdução

Este trabalho trata de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso da autora supracitada e que tem como enfoque uma pesquisa acerca do ensino de Álgebra. Mais especificamente, propõe-se uma estrutura de planejamento de aula que tenha como objetivo iniciar o estudo de Função com uma turma de 1º ano do Ensino Médio, a partir de um embasamento na teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, juntamente com o aporte metodológico da Resolução de Problemas. Documentos oficiais que servem como norteadores da ação docente, como a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais também contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

A problemática envolvida nesta pesquisa gira em torno do fato de que o ensino de Álgebra tem causado preocupação devido ao baixo rendimento dos estudantes, comprovado a partir de avaliações de larga escala, por exemplo. Devido a isto, os professores acabam adotando metodologias que visam apenas a repetição mecânica de procedimentos em sala de aula, fato que não contribui para uma aprendizagem significativa dos alunos. (BRASIL, 1998).

E é nesse sentido que o objetivo principal é apresentar os recursos que a teoria de Ausubel nos propõe e discutir sobre quais maneiras estes podem contribuir para uma aprendizagem satisfatória dos conteúdos relacionados à Álgebra do Ensino Médio, quando em consonância com as bases legais de que dispomos.

### Discussão

O psicólogo estadunidense David Ausubel (1918-2008) dedicou a sua vida acadêmica a estudar sobre a aprendizagem cognitiva. O autor divide os tipos de

---

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura em Matemática (IFRS – Campus Osório). [maribarato@hotmail.com](mailto:maribarato@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. [lisandro.machado@osorio.ifrs.edu.br](mailto:lisandro.machado@osorio.ifrs.edu.br)

aprendizagem cognitiva em aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa, criando sua teoria da Aprendizagem Significativa como um meio eficaz de se obter um ensino e uma aprendizagem satisfatórios em sala de aula.

A aprendizagem mecânica, apesar de não ser o objetivo final quando se trabalha a partir desta teoria, se faz necessária em algumas situações em que o indivíduo está a aprender algo totalmente novo, precisando haver primeiramente uma aprendizagem mecânica, que aos poucos dará lugar à significativa. De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), dois aspectos cruciais colocam a aprendizagem mecânica atrás da significativa: esta tem um baixo potencial de aplicação e transferência, assim como tem reduzido o tempo de retenção na estrutura cognitiva, se comparada à aprendizagem significativa.

Dessa forma, há um processo que desencadeia a aprendizagem cognitiva. Este processo se inicia com a assimilação de novas ideias – chamaremos estas ideias de A. Este grupo de ideias A entra em um processo de interação com ideias que já existem na estrutura cognitiva do indivíduo, que na teoria de Ausubel recebem o nome de *subsunçores*<sup>3</sup> – chamaremos estes de B. Ao final dessa interação entre A e B, obtém-se o produto final deste conhecimento, como AB. Ou seja, com o tempo, não é mais possível distinguir os detalhes de A e B, separadamente, gerando o que é denominado de *assimilação obliteradora* ou *esquecimento*. (MOREIRA, 2006).

É durante este processo que alguns aspectos poderão implicar em uma aprendizagem mecânica ou significativa. Então para que seja atingida uma aprendizagem significativa, Ausubel (2003) salienta que é preciso primeiro que o professor apresente um material potencialmente significativo, que seja não-arbitrário e não-literal, ou seja, que este não seja aleatório e possa interagir com outras ideias e que, mesmo após essa interação, sendo expandido e reelaborado, continue tendo um significado equivalente ao inicial.

O segundo fator que influencia na aprendizagem é a existência de *subsunçores* na estrutura cognitiva do estudante, que possam servir de âncora aos novos conhecimentos. Caso não haja nenhum *subsunçor* que possa receber as novas

---

<sup>3</sup> “A palavra ‘subsunçor’ não existe em português; trata-se de uma tentativa de aporuguesar a palavra inglesa ‘subsumer’. Seria mais ou menos equivalente a inseridor, facilitador ou subordinador.” (MOREIRA, 2017, p. 161).

aprendizagens, se fará necessário a utilização de uma aprendizagem mecânica para incluir na estrutura cognitiva alguns conceitos iniciais que darão suporte a uma futura aprendizagem significativa, ou então é possível que se apresente organizadores avançados que servirão de ponte entre os conhecimentos que o aluno já detém e aqueles que deseja aprender. (AUSUBEL, 2003).

Estes organizadores, apesar de não serem especificados na teoria de Ausubel, de acordo com Tavares (2010), podem se apresentar em forma de mapas conceituais, resumos, filmes, dinâmicas em grupo, jogos e qualquer outra ferramenta de ensino que cumpra o papel de apresentar o conceito que será estudado, de maneira mais geral e inclusiva. Ainda, faz-se a divisão entre organizadores avançados comparativos: para quando o aluno tem uma pequena noção do que tal conceito trata e é preciso apenas alguns esclarecimentos sobre; e organizadores avançados expositivos: quando tal conceito é totalmente novo ao indivíduo e precisa ser introduzido. (MOREIRA, 2008).

Já o último fator que acaba tendo uma grande influência no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa é que, por parte dos estudantes, sejam desenvolvidos mecanismos de aprendizagem significativa. (AUSUBEL, 2003). Isso significa que os estudantes precisam apresentar uma pré-disposição a aprender tal conteúdo, estando abertos ao novo conhecimento, assim como interagirem em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento das atividades propostas.

Abaixo está disposto um esquema que busca sintetizar a teoria de Ausubel:

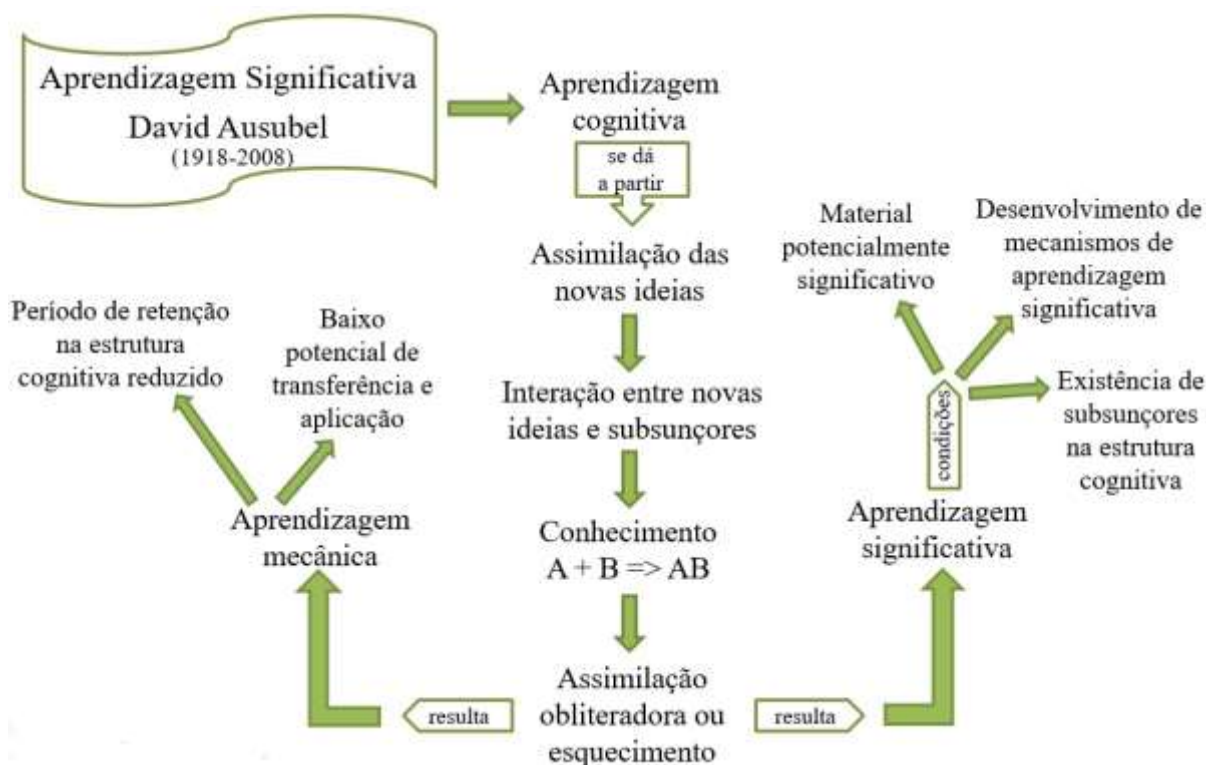


Figura 1: Síntese da teoria de David Ausubel. Fonte: os autores.

Ainda, para a realização de determinada atividade ou iniciação a um novo conteúdo, Ausubel (2003, p. 65) propõe “verificar-se a disponibilidade de ideias relevantes na estrutura cognitiva através de testes de múltipla escolha ou pré-testes de ensaio”. Desse modo, com o intuito de fazer com que os alunos do 1º ano do Ensino Médio consigam aprender significativamente os conteúdos de Álgebra que dão início ao ano letivo, a proposta do TCC que deu origem a este artigo é elaborar e aplicar um teste de sondagem com os estudantes, a fim de verificar quais são os conhecimentos prévios que estes trazem do Ensino Fundamental. Em seguida, será elaborada uma proposta de ensino que tenho por objetivo sanar as dúvidas que os alunos apresentaram no teste, para então ser iniciado oficialmente os tópicos matemáticos previstos para o Ensino Médio.

O teste será um norteador que ajudará a delimitar quais conceitos os alunos aprenderam significativamente e quais foram aprendidos mecanicamente e precisam de um reforço. Neste sentido, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 123) propõem que se evite uma resposta meramente mecânica dos alunos, “formulando-se perguntas e apresentando-se problemas sob uma roupagem nova e desconhecida e que exija uma

transformação máxima do conhecimento existente”. Por isto, no teste haverá exercícios e problemas, pois é a capacidade de resolver os problemas que indicará se os alunos realmente aprenderam tal assunto, já os exercícios servirão apenas para saber se os estudantes já tiveram algum contato com o assunto.

Moreira (2016) também contribui com essa afirmação ao dizer que

solução de problemas, sem dúvida, é um método válido e prático de se procurar evidência de aprendizagem significativa. Talvez seja, segundo Ausubel, a única maneira de avaliar, em certas situações, se os alunos realmente compreenderam significativamente as ideias que são capazes de verbalizar. (p. 17).

Mas o questionamento que fica é: como saber quais conceitos abordar no teste de sondagem e quais fatores devemos levar em conta na hora de sua análise? Para responder a estes questionamentos entram em cena alguns dos documentos que orientam a ação docente, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. A escola escolhida para a pesquisa leva em consideração o Referencial Curricular Gaúcho para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, porém, como esta listagem é igual à da BNCC, optou-se por ter ela como parâmetro, por ser um documento de abrangência nacional.

A BNCC traz uma complementação aos PCN e, apesar de uma escrita atualizada, muitas competências previstas na Base já constavam nos PCN e ambos os documentos têm como objetivo no ensino de Álgebra o desenvolvimento do pensamento algébrico, que permite compreender e representar relações de grandezas, equivalências, variação, interdependência e proporcionalidade. (NOVA ESCOLA, 2018).

A Matemática nestes documentos é dividida em 5 unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, e Probabilidade e Estatística. A BNCC ainda traz, relacionado à cada unidade temática, objetos de conhecimentos específicos para cada ano letivo, esses objetos representam os conteúdos a serem trabalhados. E, relacionada a cada conteúdo, temos uma lista de habilidades que devem ser desenvolvidas a partir do conhecimento construído em sala de aula. Por fim, ao desenvolver estas habilidades, é pressuposto que a aprendizagem dos estudantes contemple as competências previstas para a área de Matemática e,

consequentemente, caminhem para atingir as 10 competências gerais do Ensino Básico.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, a

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Assim, para saber quais conceitos matemáticos os alunos precisam trazer do Ensino Fundamental, como pré-requisito para o estudo da Álgebra do Ensino Médio, basta localizar na BNCC os objetos de conhecimento relacionados a esta unidade temática e que podem englobar desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), até o segundo ciclo (6º ao 9º ano), que é quando os alunos passam a ter professores de área específica.

Observe a disposição dessas informações no próprio documento da BNCC, conforme figura abaixo:

MATEMÁTICA - 6º ANO (Continuação)			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
Álgebra	Propriedades de igualdade		(EF06MA3) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.
	Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo relações entre as partes e entre uma das partes e o todo.		(EF06MA3) Resolver e elaborar problemas que envolvam a partição de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.

Figura 2: Unidade temática da Álgebra, referente ao 6º ano do Ensino Fundamental. Fonte: BNCC, 2017, p. 303.

Primeiro identificamos o ano desejado, nesse caso, o sexto. Na primeira coluna está disposta a unidade temática que, nesse caso, é a da Álgebra; na segunda, os objetos de conhecimento, ou seja, os conteúdos destinados a Álgebra neste ano letivo; e, por fim, as habilidades que devem ser desenvolvidas ao trabalhar tais conteúdos. Sabendo que os alunos precisam aprender as “Propriedades da igualdade” no sexto ano, caso se queira verificar se estes detêm tal conhecimento, é preciso que o professor selecione atividades que sejam capazes de identificar se a habilidade de “Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas” foi desenvolvida por parte dos estudantes.



Nesse momento é preciso que o professor tenha cuidado e proponha uma atividade que contemple as habilidades desejadas, assim como identificar, na hora da análise dos testes, se os alunos conseguiram atingi-las satisfatoriamente. Também é preciso levar em conta que, por mais que o teste abranja tópicos de Álgebra, os alunos podem apresentar dificuldade em algum procedimento que faça parte da unidade temática de Números, por exemplo, entrando em jogo mais um assunto que deverá fazer parte do planejamento pensado para sanar as dificuldades apresentadas.

### **Considerações finais**

Espera-se que tenha sido possível divulgar alguns conceitos da teoria de Ausubel (2003), como os subsunçores e organizadores avançados, e exemplificar como estes podem ser inseridos no ensino de Matemática. Além disso, é válido mostrar, por meio de uma situação real, como podemos nos apoiar nos documentos oficiais relacionados à educação para aprimorar nossa prática docente e contribuir para uma aprendizagem significativa, assim como trabalhar a partir da metodologia de Resolução de Problemas sugerida nestes documentos, compreendendo as dinâmicas em sala de aula como um todo.

Ao optar por construir um planejamento de aula pondo em prática algumas ferramentas sugeridas por David Ausubel, acredita-se que, conforme a constância do trabalho docente, as lacunas de aprendizagem que os alunos possuem serão preenchidas, fazendo com que o ensino e a aprendizagem de Matemática no Ensino Médio, como é o caso em questão, se dê com maior facilidade e de maneira menos mecânica, atendendo plenamente aos objetivos propostos.

### **Referências**

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Portugal: Plátano, 2003.

AUSUBEL, P; NOVAK, J; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução de Eva Nick. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOREIRA, Marco A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: UnB, 2006.

MOREIRA, Marco A. **Organizadores prévios e aprendizagem significativa**. Revista Chilena de Educación Científica. v. 7. 2008, p. 23-30.

MOREIRA, Marco A. **Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências: a teoria da aprendizagem significativa**. 2. ed. Porto Alegre, 2016.

MOREIRA, Marco A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2017.

NOVA ESCOLA. **BNCC na prática: tudo que você precisa saber sobre Matemática**. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/9/matematica>. Acesso em: 18 fev. 2021.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem**. Revista Brasileira de Informática na Educação. v. 18. n. 2. 2010, p. 4.

## **PROPOSTA DE MATRIZ SEQUENCIADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Luciane Beatriz Strzykalski (IFRS *Campus* Osório)<sup>1</sup>  
Isabel Cristina Tedesco Selistre (IFRS *Campus* Osório)<sup>2</sup>

### **Introdução**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação/PNE - assevera que a aprendizagem da Língua Inglesa (LI) oportuniza a configuração de novos percursos de construção de conhecimento e a continuidade autônoma nos estudos, contribuindo para criar diferentes formas de engajamento e participação em um mundo cada vez mais globalizado e plural.

A BNCC (2017) apresenta a LI como componente integrante da área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, figurando como disciplina obrigatória nas grades curriculares de todas as escolas do país a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II.

De forma a contribuir com o ensino da leitura de textos em inglês para o 6º ano do ensino fundamental em escolas públicas, primeiro contato oficial do aluno com a Língua Inglesa, este trabalho objetiva estruturar uma matriz para realizar atividades de leitura que propiciem ao aluno, de forma concomitante, a incrementação de estratégias de leitura, a ampliação de vocabulário e a consolidação de estruturas gramaticais.

### **Tópicos Teóricos**

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Português e Inglês (IFRS – Campus Osório). [lucianedocelu@gmail.com](mailto:lucianedocelu@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em Letras Português e Inglês (UNISINOS), Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS) e Doutora em Letras (UFRGS). Docente de Letras (IFRS – Campus Osório) [isabel.selistre@osorio.ifrs.edu.br](mailto:isabel.selistre@osorio.ifrs.edu.br)

O desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês representa a expansão da capacidade de pesquisa do aluno, uma vez que o inglês é o idioma predominante nas publicações científicas (OLIVEIRA, 2019).

A leitura deve ser compreendida como uma prática de linguagem (ABDILLAH, 2017). Ao ler, construímos significados através de um complexo processo pelo qual utilizamos nosso conhecimento de mundo aliado à decodificação de símbolos de um texto escrito.

O exercício da leitura é crucial para a aquisição de uma língua, pois, através dessa atividade, o aprendiz pode adquirir vocabulário e apreender estruturas sintáticas e, assim, incrementar sua habilidade na escrita, na fala e na compreensão oral, além de ampliar seu universo cultural.

No processo de leitura, o aluno interage com o texto, faz hipóteses, confirma, descarta e um novo processo é iniciado. É uma apropriação e ao mesmo tempo, uma construção de sentidos com o texto. É um diálogo entre o leitor e o texto - ele utiliza o que já aprendeu e acrescenta ao que está lendo, criando um processo permanente para aquisição de novos conhecimentos (OLIVEIRA, 2015).

O processo cognitivo se dá de várias maneiras, cada leitor utiliza o que mais se adapta a sua construção de sentido; estas diferenças devem ser levadas em conta pelo professor no processo de desenvolvimento da habilidade de leitura.

Conforme Nuttall (1996 *apud* Oliveira, 2015), três critérios devem ser observados na escolha do texto: adequação de conteúdo, capacidade de explorar um conteúdo determinado e estar em um nível adequado aos conhecimentos do aluno. Segundo Brown (2007), nos níveis iniciais, é necessário equilibrar o uso de textos autênticos e textos adaptados. As situações de interação com material real, como reportagens, romances, contos ou anúncios publicitários, demonstram ser aliadas ao desenvolvimento da habilidade de leitura (PAIVA, 2010).

Holden (2009) indica o ensino de LI através de itens cotidianos - música, fala de filmes, anúncios, slogans, ambientes familiares do dia a dia do aluno - com possibilidades de trabalhar a leitura em conjunto com os gostos pessoais dos próprios alunos, previamente selecionados, encaixando-se nos objetivos do plano de aula do professor.

A leitura é uma prática (re)construída ao longo do tempo, a cada vez que um texto é apresentado ao leitor novas oportunidades de conhecimento são adquiridas. Com base na afirmação de Urguhart (1998 *apud* Abdillah, 2017), podemos pensar que, além da habilidade do desenvolvimento da leitura em si, quando um texto em inglês é apresentado, o aluno irá se apropriar de conhecimentos que irão contribuir em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O mundo altamente tecnológico e em transformação requer que as pessoas estejam sempre em processo de evolução para poder aproveitar as inovações e competir com as mesmas possibilidades. Além disso, a leitura trabalha com a língua estrangeira de maneira ampla. Com essa habilidade o aluno desenvolve a interpretação, auxilia na construção de conhecimento linguístico, gramática e estrutura gramatical, aumenta o vocabulário, estuda novas expressões, expande o conhecimento gramatical, fortalece a escrita, descobre novas culturas e amplia seus conhecimentos. É uma habilidade de ganho em larga escala, sendo o inglês uma das línguas estrangeiras mais utilizadas pelo mundo.

### **Metodologia**

O estudo foi realizado em quatro etapas metodológicas. Primeiramente, foi realizado o levantamento de referencial teórico sobre ensino de leitura em LI. Na sequência, foram elaborados os critérios para a seleção de textos apropriados para turmas de 6º ano. Em seguida, textos online foram coletados a partir dos critérios estabelecidos na etapa anterior. Finalizada a coleta, uma matriz sequenciada de atividades de leitura foi desenhada com base no referencial teórico. Por fim, para verificar a aplicabilidade da matriz, a mesma foi utilizada com um texto-amostra.

### **Critérios para seleção de textos**

A seleção de textos para utilização da matriz de atividades sequenciadas iniciou com critérios estabelecidos a partir das teorias estudadas, incluindo gêneros textuais relevantes para a faixa etária dos alunos, como os citados pelos PCNs (1998, p.74): pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias. O uso de textos autênticos, ou seja, aqueles

não produzidos para fins de ensino-aprendizagem devem ser utilizados sempre que possível. Os textos multimodais, aqueles cujo significado se realiza por mais de um código semiótico, texto escrito, imagem estática, vídeo, áudio, também devem ser considerados. Um parâmetro também incluído na escolha dos textos foi a oportunidade de reflexão crítica sobre os aspectos sociais e culturais passíveis de discussão entre os alunos.

### Matriz de Atividades Sequenciadas

Na imagem abaixo, replicamos a matriz criada para o desenvolvimento de atividades de leitura.

<b>1 ACESSO</b> <input type="checkbox"/> acesso online individual (quando toda turma possuir celular) <input type="checkbox"/> acesso online em pares ou grupos (quando somente parte da turma possuir celular) <input type="checkbox"/> acesso via projeção (maioria da turma não tem acesso; a escola tem projetor) <input type="checkbox"/> acesso texto impresso (na impossibilidade das alternativas anteriores)
<b>2 CARACTERIZAÇÃO DO TEXTO</b> a. Tipologia: <input type="checkbox"/> autêntico ( ) simplificado b. Apresentação: <input type="checkbox"/> verbal escrito ( ) multimodal Constituído por: <input type="checkbox"/> texto escrito <input type="checkbox"/> imagem estática <input type="checkbox"/> imagem em movimento <input type="checkbox"/> som Gênero:.....
<b>3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b> <b>As discussões envolvendo questões de cidadania podem ser realizadas na etapa da pré-leitura ou da pós-leitura.</b> <b>3a. PRÉ-LEITURA</b> Atividades desenvolvidas (indicação da tipologia da atividade em cada proposta)
<b>3b. LEITURA</b> Atividades desenvolvidas (indicação da tipologia da atividade em cada proposta)
<b>3c. PÓS-LEITURA</b> Atividades desenvolvidas (indicação da tipologia da atividade em cada proposta) Atividades de Compreensão Atividades de Vocabulário (Podem ser trabalhadas na etapa de pré-leitura, também) Atividades de Estrutura
<b>4 AVALIAÇÃO</b> Atividades avaliativas (indicação da tipologia da atividade em cada proposta)

Imagem 1: Matriz de atividades sequenciadas. Fonte: autora

### Resultados parciais

Como resultado parcial, apresentamos a aplicação-teste da matriz de atividades sequenciadas.

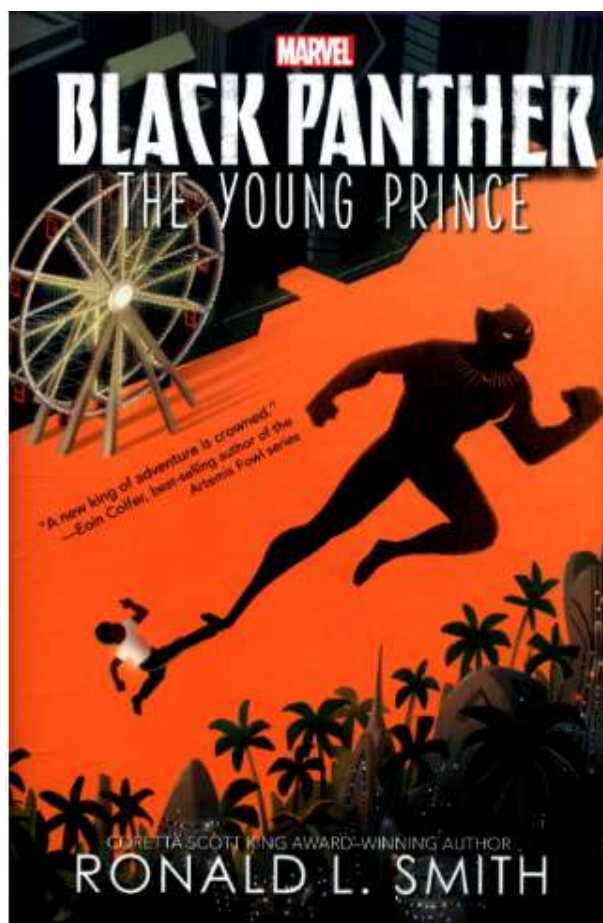







Imagem 2: Fonte < <http://librisnotes.blogspot.com/2019/05/black-panther-young-prince-by-ronald-l.html>>

<b>1 ACESSO</b>  ( ) <b>acesso online individual</b> (quando toda turma possuir celular)  ( ) <b>acesso online em pares ou grupos</b> (quando somente parte da turma possuir celular)  ( ) <b>acesso via projeção</b> (maioria da turma não tem acesso; a escola tem projetor)  ( ) <b>acesso texto impresso</b> (na impossibilidade das alternativas anteriores)  <b>* Dependerá da turma a ser aplicada.</b>	<b>2 CARACTERIZAÇÃO DO TEXTO</b>  <b>Tipologia:</b> ( X ) autêntico      ( ) simplificado  <b>Apresentação:</b> ( ) verbal escrito      ( X ) multimodal  Constituído por:  ( X ) texto escrito ( X ) imagem estática ( ) imagem em movimento ( ) som  <b>Gênero:</b> Capa de HQ
--	---

<p><b>3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>3a. PRÉ-LEITURA</b></li> </ul> <p><b>Atividades desenvolvidas:</b> Ativação do conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais super heróis vocês admiram? Por quê?</li> <li>- Uma pessoa comum pode ser um super-herói? Se sim, como?</li> </ul> <p><b>(Tópico social: discussão sobre nossa responsabilidade com o coletivo)</b></p>	<p><b>3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>3b. LEITURA</b></li> </ul> <p><b>Atividades desenvolvidas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orientação para aplicação da estratégia de leitura: Skimmin:</b></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar o texto rapidamente para detectar o assunto geral.</li> <li>- Prestar atenção ao layout do texto, título, subtítulo(s), cognatos e informações não-verbais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>3c. PÓS-LEITURA</b></li> <li>• <b>Atividades de Compreensão</b></li> </ul> <p><b>Questões de compreensão do texto:</b> (1º) individual (2º) geral</p> <p>1) O texto lido é: ( ) um anúncio publicitário ( ) um rótulo de embalagem ( ) uma capa de história em quadrinhos ( ) uma página de um conto</p> <p>Quais elementos do texto justificam a sua resposta?</p> <p>2) Leitura de imagens: quem é o menino?</p> <p>3) Qual a relação da escolha das cores com o conteúdo do texto?</p> <p><b>Discussão sobre o tópico do texto:</b> (1º) em duplas (2º) geral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Você conhece outros super-heróis negros?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b></li> <li>• <b>3c. PÓS-LEITURA</b></li> <li>• <b>Atividades de Vocabulário</b></li> </ul> <p>- Apresentar oralmente o vocabulário através de ilustrações, trabalhando a pronúncia.</p> <p>a) superhero </p> <p>b) King, Queen, Prince, crown </p> <p>c) Young/Old people </p> <p>d) New/Old </p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b></li> <li>• <b>3c. PÓS-LEITURA</b></li> <li>• <b>Atividades de Vocabulário</b></li> </ul> <p>- Usar <i>flashcards</i> contendo o vocabulário estudado para revisão do vocabulário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b></li> <li>• <b>3c. PÓS-LEITURA</b></li> <li>• <b>Atividades de Estrutura Gramatical</b></li> </ul> <p><b>(Adjetivos: função e ordenação)</b></p> <p>a) Quais palavras são acompanhadas por <i>black</i> e <i>young</i> no texto?</p> <p>b) Qual a função das palavras <i>black</i> e <i>young</i> no texto?</p>



 <p>* Pode ser feito em aula com os alunos ou a professora poderá pedir para os alunos recortarem figuras de encartes, revistas, jornais e colarem em casa.</p>	<p>c) <i>Black</i> e <i>young</i> poderiam ser substituídos por <i>white</i> e <i>old</i> nesse texto? Sim ou não? Por quê?</p> <p>d) Compare a posição dessas palavras no inglês e no português. São diferentes? Explique.</p>
<p><b>4 AVALIAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● <b>Atividades avaliativas</b></li></ul> <p>Objetivo: expansão do vocabulário + observação da estrutura: <b>adjetivo + substantivo.</b></p> <p>- <b>Pesquise em seu dicionário outras cores e outros animais selvagens e crie o seu próprio super herói.</b></p> <p><b>OBS:</b> Caso os alunos nem a escola tenham dicionário, o professor pode fazer um brainstorming com os itens lexicais em questão)</p>	

## Considerações finais

A relevância de nossa pesquisa está em propor a consolidação de vocabulário e de estruturas gramaticais através do eixo da leitura, possibilitando o trabalho com a língua de modo mais integrado. Optamos pelo 6º ano por acreditarmos que se o aluno aprender a compreender textos e a extrair todo o conhecimento lexical e gramatical possível dos mesmos desde o primeiro ano escolar que tiver contato com a língua inglesa, seu aprendizado nas séries posteriores será bastante facilitado, uma vez que já desenvolveu autonomia para lidar com material escrito. Além disso, esperamos auxiliar no trabalho dos professores para que criem seus próprios materiais a partir da matriz que apresentamos.

## Referências

ABDILLAH, Wan Khasanah. **The effectiveness of using TPRC strategy for teaching reading comprehension of descriptive text at the first grade in MTsN Karangrejo.**

Thesis. English Education Department. Faculty of Tarbiyah and Teacher Training State Islamic Institute (IAIN) of Tulungagung. 2017.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 02/05/20.

BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 3 ed. New York: Pearson Longman, 2007.

FLOWERDEW, J. MILLER, L. **Second Language Listening Theory and Practice**. Cambridge University Press. Series Editor.: Jack C. Richards. 2005

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. Third Edition. [www.longman.com](http://www.longman.com).

HOLDEN, Susan. **O ensino da Língua Inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Macmillan/SBS Editora, 2009.

MICCOLI, Laura. **Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira**. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007, p. 31-49.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PAIVA, Vera L. M. de O. e. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas, 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2010.

UR, P. **A course in English language teaching**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

## UTILIZAÇÃO DE TICS NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA, COMPREENSÃO ORAL, ESCRITA E FALA DE NÍVEL BÁSICO DE LÍNGUA INGLESA

Maria Fernanda Cwik dos Santos (IFRS-Campus Osório)<sup>1</sup>

Amanda Souza dos Santos (IFRS-Campus Osório)<sup>2</sup>

Ingrid Catiúscia Santos Caetano (IFRS-Campus Osório)<sup>3</sup>

Isabel Cristina Tedesco Selistre (IFRS-Campus Osório)<sup>4</sup>

### Introdução

Os alunos matriculados nas disciplinas de Língua Inglesa I e II no Curso de Letras do IFRS Campus Osório são aprendizes de nível iniciante em inglês (aqueles com nível mais avançado prestam prova de certificação e são dispensados de cursar essas disciplinas), ou seja, são alunos com pouco conhecimento de gramática e de vocabulário e com baixo desempenho nas quatro habilidades – leitura, escrita, fala e compreensão oral. Levando em conta, além do perfil dessas turmas, mas também o fato das disciplinas ocorrerem somente uma vez por semana, ofertar material online para prática extraclasse seria uma opção de fácil acesso para consolidar os conteúdos tratados em sala de aula. Aumentando assim a possibilidade de apoio e êxito nos estudos, evitando assim por consequência a evasão da disciplina e atraso no andamento do curso de licenciatura.

### Metodologia

A elaboração de critérios, seleção de material e criação de banco de dados propicia aos iniciantes do ensino de língua inglesa uma orientação para uso e escolha adequada dos materiais online. Tem-se como objetivo geral deste projeto pesquisar TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), materiais disponíveis online que possam complementar a aprendizagem do inglês, criando um banco de dados a ser

---

<sup>1</sup> Graduanda do 5º semestre em Licenciatura em Letras Português/ Inglês (IFRS – Campus Osório). [nandacwik@gmail.com](mailto:nandacwik@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do 8º semestre em Licenciatura em Letras Português/ Inglês (IFRS – Campus Osório). [amandaszsantos@gmail.com](mailto:amandaszsantos@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do 5º semestre em Licenciatura em Letras Português/ Inglês (IFRS – Campus Osório). [ingrid.caetano182018@gmail.com](mailto:ingrid.caetano182018@gmail.com)

<sup>4</sup> Licenciada em Letras Português e Inglês (UNISINOS), Mestra em Linguística Aplicada (UNISINOS) e Doutora em Letras (UFRGS). [isabel.selistre@osorio.ifrs.edu.br](mailto:isabel.selistre@osorio.ifrs.edu.br)

disponibilizado aos estudantes. E como objetivos específicos: compilar critérios para seleção de material de estudo da língua inglesa; selecionar materiais com conteúdo adequado para nível I e II de língua inglesa; montar e consolidar um banco de dados com os materiais selecionados e disponibilizar o banco de dados para os estudantes de Letras do Campus Osório.

O trabalho foi desenvolvido entre os anos de 2019 e 2020 da seguinte forma: (1) levantamento dos conteúdos das ementas das disciplinas; (2) análise dos livros-texto adotados para coleta de vocabulário; (3) busca de material online para aprendizagem dos pontos de gramática e dos tópicos de vocabulário; (4) seleção de material para o desenvolvimento das quatro habilidades considerando o conteúdo pertinente às disciplinas; (5) organização de todo o conteúdo reunido (título do link; breve apresentação do conteúdo; link), seguindo a ordem das ementas. O material coletado resultante deste estudo está disponibilizado no site do CELL (Centro de Estudos de Língua e Literatura) do IFRS Campus Osório. Em 2019, foram realizadas a primeira etapa (análise do conteúdo das ementas), a segunda etapa (coleta de vocabulário nos livros-textos) e a terceira etapa (seleção de material online para aprendizagem de gramática e vocabulário). Na primeira e segunda etapa foram reunidos os tópicos de gramática no livro Top Notch 1, livro utilizado no ensino para os níveis I e II. Na etapa seguinte, usando os dados coletados, deu-se início a pesquisa de material online (vídeo aula, sites com explicações e sites com exercícios). Descobriu-se neste momento a necessidade de uma avaliação de caráter mais científico, o que posteriormente deu-se elaboração de critérios para escolha de material adequado. Para alcançar esse propósito consultamos artigos e pesquisas nas áreas de informática, aprendizagem, ensino de língua inglesa e design. A partir dessa estrutura nas etapas 3, 4 e 5, todo material online pesquisado foi catalogado, como também a elaboração de critérios para seleção de materiais foi finalizada ao longo de todo o período da pesquisa. As etapas 4 e 5 foram concluídas ao longo da segunda fase já no ano de 2020 juntamente com a finalização da pesquisa resultando em um número significativo de materiais. Estes ficarão disponíveis permanentemente no site do CELL no endereço <https://cell.osorio.ifrs.edu.br/sobre-o-cell/> na aba Estudo de Inglês. Este banco de dados poderá ser acessado por estudantes do IFRS e também

pela comunidade em geral que tiverem interesse em melhorar seu desempenho na aquisição da Língua Inglesa.

### **Considerações finais**

Ao final desta pesquisa temos um insumo de qualidade para ser usado no suporte das disciplinas. Na Língua Inglesa I são 158 links disponíveis e na Língua Inglesa II 102 links resultando em um total de 260 instrumentos online de estudo. Esses materiais selecionados e compilados por tópicos já estão disponíveis no site do CELL (Centro de Estudos de Língua e Literatura). Espera-se, como continuidade desta pesquisa, aprofundar nossa seleção atualizando o material prezando pela qualidade para que atenda as necessidades dos alunos de Língua Inglesa I e II. Em breve serão publicados no mesmo site os critérios elaborados, que poderão ser utilizados e aplicados como um guia em benefício de outras pessoas (tanto a comunidade interna como a externa) na seleção de material online. Há a possibilidade como um futuro desdobramento desta pesquisa, se tornar se um projeto de ensino, com atendimento para estudantes e professores do IFRS Campus Osório e/ou um projeto de extensão que atenderia toda a comunidade externa.

### **Referências**

FRANCO, C. 2010. de P. **A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI**. Letra Magna, 6(12):1-14. Disponível em: < [http:// www.letramagna.com/artigo18\\_XII.pdf](http://www.letramagna.com/artigo18_XII.pdf).> Acesso em: 28/02/2019.

HOLDEN, Susan. **O ensino da Língua Inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Macmillan/SBS Editora, 2009.

HUBBARD, P.; LEVY, M. **The scope of CALL education**. In: P.HUBBARD; M. LEVY (eds.), Teacher Education in CALL. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, p. 3-20, 2006.

LEFFA, Vilson. J. **Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo**. Calidoscópico, v. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009.

LEFFA, V. J. **A aprendizagem de línguas mediada por computador**. In: Vilson J. Leffa. (Org.). Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEVY, M. **Computer-assisted language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

MICCOLI, Laura. **Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira**. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007, p. 31-49.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2012. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 27 Fev 2019.

SASLOW, Joan M, ASCHER, Allen. **Top Notch1: English for today's world**. 3 ed. NY: Person Education, 2015.

## PROPOSTA PARA USO DE TICs NA APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA – NÍVEL BÁSICO

Autor(a) Juliana Colombo Lopes (IFRS – Campus Osório)<sup>1</sup>  
Autor(a) Josiane Gabriely da Silva Colissi (IFRS – Campus Osório)<sup>2</sup>  
Autor(a) Anna Tereza Rempel Chollet (IFRS – Campus Osório)<sup>3</sup>  
Orientador(a) Isabel Cristina Tedesco Selistre (IFRS – Campus Osório)<sup>4</sup>

### Introdução

Ao ingressarem no Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do Campus Osório, os alunos, que em maioria são iniciantes no idioma estrangeiro, encontram dificuldades para acompanhar as aulas nos componentes curriculares de Língua Inglesa I e II, que fazem parte da grade do curso no primeiro e segundo semestre, respectivamente, no que tange aos conteúdos direcionados à gramática e vocabulário.

As TICs são, segundo Tavares, Souza e Correia (2013, p.156) “um conjunto de recursos tecnológicos que podem proporcionar comunicação e/ou automação de diversos tipos de processos em diversas áreas e principalmente no ensino e na pesquisa” e representam, hoje, ferramentas indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo do uso das TICs, o presente projeto teve como objetivo realizar a coleta e organização de materiais disponíveis na internet (*websites*, aplicativos e videoaulas) para auxiliar no processo de aquisição da gramática e do vocabulário de nível básico, complementando o aprendizado dos licenciandos.

### O Projeto

O processo de aprendizagem pode ser otimizado por ferramentas de apoio que direcionem melhor os objetivos do estudo, auxiliando os estudantes na compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras (IFRS – Campus Osório). [j.colombolopes@gmail.com](mailto:j.colombolopes@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda em Letras (IFRS – Campus Osório). [gabriely.sesterhaim@gmail.com](mailto:gabriely.sesterhaim@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda em Letras (IFRS – Campus Osório). [annachollet0710@gmail.com](mailto:annachollet0710@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Letras (IFRS – Campus Osório) [isabel.selistre@osorio.ifrs.edu.br](mailto:isabel.selistre@osorio.ifrs.edu.br)

Neste projeto, o uso das TICs focou no ensino/aprendizagem de vocabulário e gramática, considerando os conteúdos abrangidos pelos componentes curriculares de Língua Inglesa I e II. Para desenvolvê-lo, utilizamos a metodologia de pesquisa aplicada que, conforme afirma Marconi e Lakatos (2003), caracteriza-se por gerar conhecimento para aplicação prática, com o objetivo de que os resultados possam servir para a solução de problemas específicos que envolvam interesses de uma determinada realidade. Da mesma forma, Gil (2019) afirma que as pesquisas aplicadas podem contribuir para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas.

Visando a melhor maneira de diagnosticar, identificar e propor uma possível solução para essa deficiência de aprendizagem em inglês, a metodologia foi dividida em quatro momentos.

Na primeira etapa, foi realizado um levantamento de todos os conteúdos inseridos em cada um dos componentes curriculares em questão para que fosse possível delimitar o material que seria disponibilizado como apoio. A partir da organização desses conteúdos, o grupo pesquisou sobre as metodologias para o ensino de gramática e vocabulário em língua estrangeira e, com base nessa fundamentação teórica, elaborou critérios para selecionar exercícios, explicações e videoaulas, disponíveis na internet, sobre cada conteúdo.

Os critérios para selecionar materiais direcionados aos tópicos de vocabulário foram baseados, por exemplo, nas estratégias de apresentação identificadas por Ur (2009), que sugere a importância da definição concisa da palavra, uso de exemplos, contextualização, ilustração e tradução. Além desses aspectos, exercícios de múltipla escolha, relacionar colunas e escrever frases ou sentenças, bem como a revisão do que foi estudado, auxiliam o estudante no processo de aprendizagem de vocabulário em língua inglesa (UR, 2001 apud MARIA e MARZARI, 2013).

No que tange ao ensino/aprendizado de gramática, a autora supracitada sugere estratégias para apresentarmos o conteúdo aos estudantes, as quais devem ser aplicadas de forma concomitante para que tal aprendizagem aconteça de forma eficiente. A autora destaca que, para que os estudantes de uma língua estrangeira se conscientizem das regras gramaticais, trabalhos de memorização através de repetição são fundamentais, além de exercícios para utilizar a forma correta dos



verbos, organizar as sentenças de forma gramatical, entre outras especificações da gramática. Ur (2001) ainda ressalta que esses exercícios devem ser contextualizados a partir da realidade, curiosidade e necessidade do aluno.

Na sequência, foram buscados websites e aplicativos com explicações, exercícios e videoaulas sobre cada tópico de gramática e vocabulário trabalhado nos componentes curriculares, objetos de estudo dessa pesquisa, que foram, então, selecionados e organizados a partir do uso de tabelas de critérios, as quais foram elaboradas considerando os estudos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Abaixo, apresentamos a tabela de critérios aplicada para a seleção do material de gramática em websites:

**AVALIANDO WEBSITES PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

**GRAMÁTICA: Explicações de gramática formato texto (em português)**

Tópico: .....

Website	
URL	
Data da revisão	

Aspectos Técnicos	0	1	2	3	4	5	SOMA
1. Apresentação do texto: (a) diferencia graficamente o texto em português do texto em inglês (uso de fontes e/ou cores diferentes)							
2. Apresentação do texto: (b) destaca os exemplos de forma clara							
3. Atratividade dos elementos visuais utilizados no texto							
<b>Qualquer tipo de imagem:</b> adequação da imagem ao conteúdo e aspectos estéticos							
Aspectos Didáticos							
1. Clareza das explicações: adequação ao público-alvo - aprendizes iniciantes							
2. Segue o modelo EDR (exposição inicial; desenvolvimento; recapitulação)							
3. Apresentação do conteúdo: (preferencialmente) exposição inicial através de exemplos seguida de explicação gramatical OU explicação gramatical ilustrada com vários exemplos.							

Legenda:

0	1	2	3	4	5
Muito ruim	Ruim	Regular	Bom	Muito bom	Excelente

Tabela 1: Modelo de Tabela de Critérios para avaliação de websites - Gramática. Fonte: Autoras.

Com a aplicação dessas tabelas, os materiais foram selecionados, tendo como referência que tivessem “nota” a partir de 4 em cada um dos critérios avaliados, divididos em aspectos técnicos e didáticos (considerando a qualidade, a apresentação visual, abordagem didática e acessibilidade) para que o website ou App fosse considerado apto a fazer parte da compilação.

Com os materiais selecionados e organizados, a fase final do projeto, conforme a metodologia utilizada, consistiu na disponibilização desses materiais no

site do CELL (Centro de Línguas e Literatura) do Campus Osório, a fim de facilitar o acesso dos estudantes aos materiais coletados, alcançando, assim, o objetivo de disponibilizar uma ferramenta de apoio com um material possa servir como reforço do que já foi estudado em aula, como material extra ou como um material para iniciar ou retomar o aprendizado da Língua Inglesa, visto que está integralmente disponível para a população interna e externa (comunidade) ao Campus.

As imagens abaixo demonstram a organização dos materiais no site, que estão divididos em tópicos, em conformidade com as ementas de Língua Inglesa I e II:

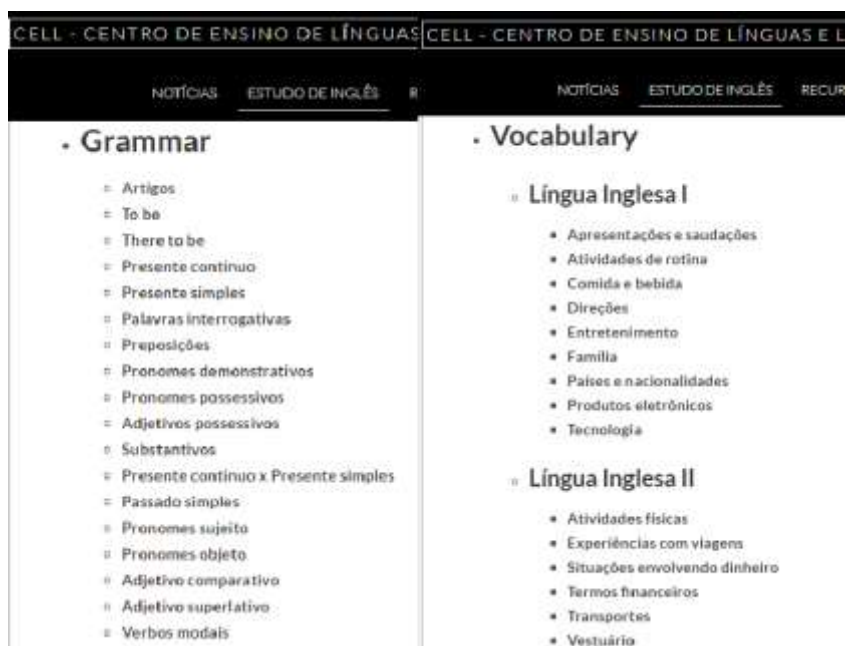


Imagem 1: Organização do material de apoio - Gramática e Vocabulário - no site do CELL. Fonte: <https://cell.osorio.ifrs.edu.br>

Os tópicos direcionados ao aprendizado de gramática estão dispostos em uma única lista, visto serem temas de estudo contínuo entre os estudantes da língua. Os tópicos direcionados ao vocabulário foram divididos conforme as ementas de Língua Inglesa I e II.

Além da disponibilização do material para estudo, ainda serão incluídos tutoriais para auxiliar os estudantes na utilização dos recursos, proporcionando um melhor aproveitamento do momento dedicado ao estudo de Língua Inglesa. Com

isso, espera-se que esse conjunto de materiais forneça um suporte extraclasse ao estudante, de forma a complementar o seu aprendizado.

### **Considerações finais**

As TICs são ferramentas presentes no cotidiano das pessoas que, quando direcionadas ao ensino/aprendizagem, otimizam esse processo. Por isso, fazer uso dessas ferramentas para complementar o aprendizado em Língua Inglesa nos tópicos de gramática e vocabulário de nível básico é uma forma de proporcionar aos alunos o estudo/reforço/revisão de conteúdos abordados em sala de aula, a partir de um material de apoio de qualidade e atual.

Os materiais de explicações, exercícios e videoaulas pesquisados, compilados e disponibilizados aos estudantes e à comunidade externa ao Campus Osório através do site do CELL são o resultado desse projeto, que objetiva auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes em Língua Inglesa. Espera-se que esses materiais, juntamente com os tutoriais que serão adicionados ao site, sirvam como um suporte extraclasse aos aprendizes, participando na construção do conhecimento e reduzindo as dificuldades encontradas no estudo da língua.

### **Referências**

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. Editora Atlas. S.A, 2003.
- MARIA, A. P.; MARZARI, G. Q. **Estratégias de aquisição de vocabulário adotadas por alunos de Letras na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira**. Nova Revista Amazônica, vol.1, n.1, Janeiro/Junho 2013. Disponível em: < [periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6277](http://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6277) >. Acesso em: 13/Jul/2020.
- SASLOW, Joan M.; ASCHER, Allen. **Top Notch1: English for today's world**. 4 ed. NY: Person Education, 2015.
- TAVARES, R; SOUZA, R. O. & CORREIA, A. O. **“Um Estudo sobre a ‘TIC’ e o Ensino da Química”**. Revista Geintec, São Cristóvão/SE, vol. 3, n. 5, pp. 155-167, 2013.
- UR, Penny. **A Course in Language Teaching: Practice and theory**. Cambridge Teacher Training and Development, 2009.

## CONSTRUÇÃO DE UMA FERRAMENTA DE ANÁLISE CRÍTICA DAS PROPOSTAS DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LDLP

Julia Ferri Pinto<sup>1</sup>  
Luciane Senna Ferreira<sup>2</sup>  
Maitê Morais Gil<sup>3</sup>

### Introdução

O presente trabalho é um recorte do TCC intitulado “Letramento e cidadania: uma abordagem crítica ao gênero textual notícia”, desenvolvido no curso de Letras do IFRS – Campus Osório. O recorte tem como objetivo apresentar o processo de desenvolvimento de uma ferramenta de análise para avaliação de livros didáticos de língua portuguesa (LDLP), a qual foi utilizada na pesquisa para avaliar o desenvolvimento do gênero textual notícia no LDLP selecionado como objeto de estudo. Entretanto, a ferramenta foi construída para que fosse utilizada também na análise do trabalho com outros gêneros textuais e/ou outros livros didáticos de língua portuguesa, tanto por professores quanto por pesquisadores.

### O livro didático no contexto educacional brasileiro

Os livros didáticos (LDs), por vezes, são os únicos materiais de consulta/pesquisa do docente em algumas realidades escolares brasileiras, podendo ser também o único material impresso que pode ser ofertado aos discentes. Mas, como surgiram os LDs no contexto educacional brasileiro?

Os LDs possuem uma trajetória histórica que os colocam no centro de debates não apenas pedagógicos, mas também políticos. Desde o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), as políticas educacionais orientavam ao sentido de unidade nacional, de modo que a criação de órgãos de planejamento e controle dessas políticas, como Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937 e a Comissão

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês do IFRS – Campus Osório. julia.ferripinto@gmail.com

<sup>2</sup> Mestra em História da Literatura pela FURG e docente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul/ Campus Osório. Doutoranda no Programa de Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE com apoio de Qualificação do IFRS. luciane.ferreira@osorio.ifrs.edu.br

<sup>3</sup> Licenciada em Letras – Português/Inglês pela UFRGS, mestre e doutora pela mesma instituição e PhD em Linguística pela Universidade Católica Portuguesa. É professora (em Licença) do IFRS – Campus Osório. Atualmente, é investigadora contratada na Universidade do Minho (Portugal), no âmbito do projeto Mobeybou, vinculado ao Centro de Investigação em Estudos da Criança.

Nacional do Livro Didático em 1938, estavam em consonância com a elaboração de um plano nacional de educação. O livro didático, historicamente, assume uma dimensão política e social na construção do conhecimento. Sendo regulado por políticas institucionais em todo seu processo de desenvolvimento, desde o conteúdo que deve ser contemplado em cada obra até a escolha, por parte das escolas, de uma obra em detrimento de outra, ele pode e é, uma fonte de pesquisa relevante à educação.

Mas foi partir dos anos 90 que o MEC passou a participar de forma permanente e efetiva na avaliação da qualidade dos livros enviados às escolas. No entanto, ainda em meados dos anos 1980, algumas mudanças ocorreram, como por exemplo, o Decreto-Lei 91542 de 1985, que estabeleceu algumas diretrizes para aquisição dos LDs, entre elas, a reutilização de livros, o processo mais horizontal de escolha já que são as/os professoras/es que os selecionam, além da distribuição sistemática e gratuita às escolas com verbas federais (BATISTA, 2003).

Essas novas orientações sobre os LDs foram importantes para um processo de aquisição mais transparente e rigoroso. Desde a década de 90, o MEC tem buscado através de dispositivos de consulta e de capacitação, primeiro em 1993 com o “Plano Decenal de Educação para todos”, e posteriormente, com o Guia do Livro Didático, que as/os docentes estejam mais bem amparados para a realização da escolha do livro a ser adotado na escola.

Nesse sentido, o MEC assumiu a posição de mediador entre o mercado editorial e a escola e, segundo Batista (2003)

passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar *sistemática e continuamente* o livro didático brasileiro e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a sua característica, funções e qualidade (p.27)

Sobre o processo de avaliação, atualmente, é constituído de cinco etapas, como apresentam González e Gil (2018):

(i) o Ministério elabora o edital do Programa, com os critérios de avaliação das coleções; (ii) o mercado editorial prepara as coleções e as submete ao edital; (iii) os especialistas nas diferentes áreas avaliam as coleções submetidas com base nos critérios propostos pelo Ministério no edital; (iv) os especialistas resenham as coleções

aprovadas, produzindo o Guia dos livros didáticos; e, por fim, (v) o Ministério envia o guia às escolas, a fim de que sejam escolhidas as coleções para compra. (p.30)

O PNLD estabelece um vínculo direto com o currículo escolar, uma vez que foi construído em cima dele, por isso, a necessidade da revisão do material a cada três anos, a fim de atualizar as informações a respeito de cada área do conhecimento, reorganizando o conteúdo se necessário e apresentando aos professores novas metodologias de trabalho. Nesse sentido, o Ministério da Educação vem utilizando critérios de avaliação – disponíveis no Edital do PNLD 2018 para a submissão de coletâneas - para aquisição dos LDs, devendo dialogar com os PCNs, a fim de atender com abordagens apropriadas ao público escolar, à diversidade cultural, às identidades, o protagonismo da mulher na sociedade, a fim de criar um ambiente propício ao debate sobre as questões sociais, de identidade e culturais.

Além disso, o Programa possui como objetivo final ofertar para as escolas públicas de ensino básico materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita . Cabe destacar ainda que no PNLD 2018, foram investidos R\$ 879.770.303,13 na aquisição, deste montante R\$ 85.387.847,14 foram destinados aos LDs de Língua Portuguesa e Literatura, atendendo 19.921 escolas, beneficiando 7.085.669 estudantes.

### **Mas, por que avaliar os livros didáticos de língua portuguesa?**

As coletâneas submetidas no edital referente a produção dos LDs passam pelos “filtros” exigidos pelo MEC, pela avaliação de profissionais responsáveis por tal processo e por último são selecionados pelos professores de língua portuguesa ou pela direção da escola - nesse último ponto, precisamos considerar o fato de que nem sempre a escola recebe uma das três coletâneas solicitadas ao MEC - , por mais que todo esse processo ocorra, se demonstra significativo abrir uma discussão a respeito do conteúdo desses materiais e analisar se o referencial teórico adotado pelos autores dialoga com a prática. Pois, a partir de uma investigação do LDLP podemos analisar os seguintes itens:

- a) Qual a visão de ensino de língua adotada pela coletânea?

- b) O quanto as propostas estão em consonância com os documentos que são as diretrizes e os parâmetros de ensino de língua portuguesa?
- c) O quanto a estrutura da coletânea, bem como as suas atividades, está em diálogo com o referencial teórico adotado pelos autores?
- d) Quais materiais estão disponíveis aos professores que recebem a coletânea?
- e) Ver o LD como um instrumento que se formula e se media o conhecimento, fazendo com que ele possua um papel significativo na construção, manutenção de imaginário, valores e representações.

O item “a” permite avaliar se a coletânea propõe uma visão de ensino de mais alinhada ao ensino de gramática ou a perspectiva centrada no uso, o que implica diretamente no conteúdo e nas atividades propostas ao longo do LD. O “b” possibilita verificar se o objeto de estudo tece diálogos com as diretrizes e parâmetros de ensino de língua portuguesa, pois ele pode apresentar em sua teoria que são apresenta divergências com tais documentos, enquanto a sua prática é diferente. Tal ponto diálogo com “c”, pois os autores da coletânea podem apresentar na introdução do livro, nas referências teóricas e no manual do professor alinhamento com alguns teóricos, o que de certa forma “dita” qual visão de língua e, por consequência, de ensino de língua portuguesa como língua materna, entretanto a sua prática pode apresentar um desencontro com o material que o serviu de base. O item “d” aponta para a avaliação quais materiais extras e instruções a coletânea dispõe para o professor, se elas apresentam a forma como o docente deve organizar as suas aulas, tirando a autonomia, ou apenas dá dicas/ideias do que pode ser feito com o material e o que pode ser acrescentado. E por último, é importante lembrar do papel do LD em muitas escolas, por ser o único material disponível para consulta e trabalho em sala de aula, o livro se torna uma referência dentro daquela instituição, pois nele é que estão dispostos quais conteúdos devem ser estudados, quais atividades devem ser realizadas, o que de certa forma dita e consolida qual visão de ensino a escola tem. Por exemplo, se a escola recebe um LDLP que não trabalha com as variedades linguísticas da língua portuguesa, os alunos irão sempre acreditar que existe aquilo que é “correto” ou que é “errado” e provavelmente, irão se sentir afastados de sua própria língua, dando seguimento a uma tradição gramatical no ensino de língua portuguesa como língua materna no cenário educacional brasileiro.

## **A perspectiva de ensino centrado no uso e suas contribuições para os eixos da aula de língua portuguesa como língua materna no Brasil**

A partir da leitura e discussões realizadas ao longo da graduação em relação aos PCNs (BRASIL, 1997, 1998, 2000) e as orientações para o ensino médio (2006), bem como a leitura sobre o ensino de gramática e de práticas que possuem como foco observar comportamentos linguísticos a partir de seus usos, nesse sentido a perspectiva de ensino centrada no uso da língua demonstra ter mais consonância com os documentos, pois, segundo os PCNs a aula de língua portuguesa como língua materna deve “se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas” (BRASIL, 1998, p.34).

Tecendo um ponto de encontro entre os documentos e as pesquisas voltadas ao ensino de língua portuguesa, Franchi (2006 [1988]) aponta que “é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora” (p.35). Em outras palavras, o uso é o ponto de partida e de finalidade do ensino, “os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do **uso** da língua oral e escrita e o da **reflexão** acerca desses usos.” (ANTUNES, 2003, p. 22).

As aulas de língua portuguesa elaboradas a partir da perspectiva de ensino centrado no uso da língua podem ofertar aos estudantes práticas mais significativas, proporcionando reflexões e compreensão das construções linguísticas. Ela pode e deve construir um espaço não apenas para discutir usos da língua, mas também para auxiliar os sujeitos a agirem no mundo social, conhecerem a sua cultura a do outro e participarem de interações em diferentes contextos. Mas quais são os problemas no ensino de gramática? Perini (2005 [1997] *apud* GIL; SIMÕES, 2016) aponta três defeitos sobre o ensino de gramática:

- (i) seus objetivos são mal colocados. (ii) a metodologia adotada é inadequada; e (iii) a própria matéria carece de organização lógica. O autor aponta, como principal mecanismo para combater esses três



aspectos, a conscientização do gramático (e do professor) de que é preciso dizer **o que a língua é, não o que ela** (segundo ele) **deveria ser.** (p.174-175, grifos meus)

Deslocar a visão para o uso não significa a exclusão das gramáticas das aulas de língua portuguesa do ensino básico e retirá-las dos cursos de licenciatura em Letras, pois “é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática, pois não há língua sem gramática. É importante compreender que as abordagens possuem visões diferentes sobre o mesmo objeto de estudo, a língua.

No eixo da leitura, o ato de ler deixa de ser apenas a interpretação e compreensão de um texto, uma mensagem e “implica uma atitude responsiva, responder ao texto por meio de novas ações” (SIMÕES *et al*, 2012, p.47), isto é, “ler é também reagir ao texto: participar e dialogar com ele” (p.49). A mudança de paradigma é um reflexo da compreensão dos professores e pesquisadores, segundo Geraldi (2009 [1996]) “temos compreendido (companheiros professores) que ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas” (p. 83). De modo que, para que este ato não se torne mecânico e se transforme, futuramente, em uma atitude responsiva, é necessário a compreensão de que “a leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos” (SIMÕES *et al*, 2012, p.47).

No eixo da produção textual, a prática de escrita normalmente é vista como um ato de memorização de algum conteúdo que está sendo desenvolvido, tornando em um processo mecânico e sem finalidade, de colocar regras ortográficas “na prática”, retirando da produção o seu caráter interacional, a relação entre a linguagem e o mundo. Entretanto, em práticas que possuem como norteador a perspectiva de ensino centrada no uso, o eixo da produção textual é visto como a “forma de dizer, é meio para que palavra de cada um de nós tenha lugar no debate social letrado” (SIMÕES *et al*, 2012, p.50). O ato de ler é imprescindível para o sucesso com a produção, pois “ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula” (POSSENTI, 2012 [1996]).

Para tornar a prática mais significativa, um dos passos é trocar o leitor final, colocando o professor como alguém que apresenta elementos e construções do texto que precisam ser reescritos e trazendo os colegas ou, preferencialmente, terceiro que estejam fora do círculo da sala de aula e até mesmo da própria escola, pois quando o docente é o único leitor “a situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?” (GERALDI, 2007, p.65), logo a produção se torna um exercício, o qual se espera do discente que ele apresente a disposição correta das partes da estrutura a ser montada.

Ao considerarmos a produção textual como a forma de dizer e que ela é “o meio para que a palavra que cada um de nós tenha lugar no debate social letrado (e que a) produção escrita viabiliza a construção de conhecimento de forma muito específica e prestigiada” (SIMÕES *et al*, 2012, p. 50), proporemos aos alunos uma prática de cidadania.

Por último, mas não menos importante, temos o eixo da reflexão linguística. É importante deixar claro que a reflexão linguística não exclui a gramática, como dito anteriormente, ela continua sendo uma fonte de pesquisa, entretanto, não é a única. A escolha de uma prática que tem como objetivo dialogar com os conhecimentos que o falante tem sobre a língua, pois como apresenta Possenti (2012 [1996]) “saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra” (p. 54).

Nas pesquisas que buscavam desenvolver uma prática de ensino de língua portuguesa mais significativa, Geraldi (2013 [1991]) apresentou a “análise linguística” como uma alternativa ao ensino de gramática, nas palavras do autor

Pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre a nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilingüísticas” ou “atividades metalingüísticas”. (p.189 -190)

Para concretizar uma aula a partir da noção de análise linguística, Geraldi (2007) apresenta uma ordem geral sobre a construção das atividades:

- a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
- b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- c) para cada aula de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
- d) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para re-escrevê-lo no aspecto tomando como tema da aula de análise;
- e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
- g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a auto-correção”. (s/p)

A análise linguística conversa de forma direta com a perspectiva de ensino de língua adotada na construção desta pesquisa, já que está ao lado da leitura e da produção textual. Ela é uma prática apresentada no começo da década de 90, muito já se produziu de lá para cá em relação ao ensino de língua portuguesa como língua materna, procurando alternativas que dialogassem com a perspectiva centrada no uso e que dessem sequência a prática constituída por Geraldí. Não é diminuir as suas contribuições, mas compreenderem que elas precisam de alterações para se encaixarem nas aulas de língua portuguesa do ensino básico.

Por exemplo, temos a proposta de Simões *et al.* (2012) que opta pelo uso do termo “reflexão linguística”, a qual não vem em oposição à “análise linguística”, mas devido a compreensão de que o termo “reflexão” reforça a mudança do objetivo de ensino, segundo as autoras, na prática de reflexão linguística “saem de cena a classificação e identificação de conteúdo gramaticais para a entrada da *reflexão* sobre os fatos da língua” (GIL; SIMÕES, 2017, p. 177). Outros dois aspectos são peças chaves nesta mudança de paradigma, sendo eles o “foco de trabalho” e o “tratamento dos conteúdos gramaticais” (GIL; SIMÕES, 2017), no primeiro significa que o olhar está

nos fatos da língua, diferente do ensino de gramática em que o foco está na definição das categorias gramaticais; e no segundo, muda-se a forma como os conteúdos são selecionados, na reflexão linguística, os conteúdos são selecionados a partir de sua relevância para usos da língua, enquanto no ensino de gramática, os conteúdos são previamente determinados, seguindo uma ordem fixa.

Ademais, Simões *et al.* (2012) informa que a reflexão linguística “está a serviço da reescrita do texto pelos alunos, acima de tudo. Também está a serviço, de modo mais amplo, à construção por ele de competências de escrita e de leitura. Além disso, está a serviço da construção de conhecimentos sobre a língua portuguesa: conhecimentos sistemáticos, sem dúvida” (p. 176).

### **A construção da ferramenta de análise**

A ferramenta foi desenvolvida para duas finalidades: para pesquisadores que procuram desenvolver investigações acerca de propostas com gêneros textuais em LDLP; e para professores da rede pública utilizarem como auxílio na escolha do LDLP ou para pensarem em caminhos para modificarem a proposta da coletânea com o gênero textual, com o objetivo de deixar a proposta mais alinhada a sua perspectiva de ensino, que neste caso precisa dialogar com a perspectiva de ensino centrado no uso.

Dois momentos foram essenciais para o desenvolvimento da ferramenta: a análise bibliográfica e a análise de documentos. É a partir da leitura e análise do aparato teórico que as perguntas foram elaboradas, logo, elas refletem preocupações que partem de uma perspectiva de ensino de língua portuguesa como língua materna que está alinhada ao uso.

O roteiro possui 36 questões, as quais estão divididas em 3 blocos:

1. Perguntas gerais sobre a organização da coletânea;
2. Perguntas sobre o desenvolvimento do gênero textual investigado na coletânea;
3. Pontos de contato entre a proposta da coletânea e documentos.

No bloco “perguntas gerais sobre a obra”, foram criadas perguntas relacionadas à organização da coletânea, a fim de identificar se a literatura, gramática e produção textual aparecem em seções dedicadas a cada uma ou de forma intrínseca; caso possuam capítulos dedicados especificamente aos gêneros textuais,

se eles estão organizados a partir de suas tipologias textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2008); se existe um capítulo dedicado ao gênero textual que está sendo investigado na proposta do LD, ou se a coletânea vai desenvolvendo o gênero ao longo de seus volumes. São elas:

1. Como estão estruturados os volumes da coleção analisada?
  - 1.1 Há capítulos ou seções dedicados ao trabalho com literatura, gramática, leitura e/ou produção textual isoladamente?
2. Existe um capítulo específico em algum dos volumes da coletânea para o trabalho com o gênero textual pesquisado (notícia)?
  - 2.1 Caso sim, ele se encontra dentro de qual volume e sessão/unidade?
  - 2.2 Caso sim, as propostas de atividades que envolvem o gênero textual notícia aparecem apenas no capítulo em que é proposto o trabalho específico com o gênero ou aparece também em outros? Quais? Como?
  - 2.3 Caso não, o trabalho com o gênero textual pesquisado (notícia) aparece em alguma proposta de atividade? De que maneira?

No bloco “perguntas sobre o desenvolvimento do gênero textual investigado na coletânea”, temos perguntas que procuram analisar as atividades que estão relacionadas aos eixos de ensino da aula de língua portuguesa como língua materna. É importante salientar que não foram criadas relacionadas ao eixo da oralidade porque o gênero textual foco da pesquisa do TCC era a “notícia”.

As primeiras perguntas do bloco têm como objetivo avaliar se a proposta didática apresenta na coletânea se articula com alguma unidade temática, se apresenta um trabalho integrado com outras disciplinas e se propõe a leitura de textos de outros gêneros textuais. A preocupação com a unidade temática se justifica pelo fato de compreender que as aulas de língua portuguesa podem se constituir como um espaço para debates sociais, que dialogam e perpassam as discussões linguísticas, contribuindo de forma significativa para a construção cidadã dos alunos (SIMÕES *et al*, 2012). Pois o diálogo entre a proposta e a temática possibilita que o estudante passe pelo processo de identificação e compreensão daquilo que ele terá que refletir para construir um texto, como aponta Geraldi (2013 [1997]) sobre as condições necessárias para uma produção em que o aluno se sinta autor, dono

daquilo que produziu. Ademais, o diálogo com outras disciplinas é importante para demonstrar que alguns assuntos podem ser discutidos tanto na aula de língua portuguesa quanto na aula de outra disciplina, com a sociologia, por exemplo. E o uso de outros gêneros textuais podem ser realizados para mostrar a discussão da unidade temática em outros meios ou para propor um trabalho de identificação da estrutura dos gêneros textuais quando são muito próximos, por exemplo: a notícia e a reportagem.

1. A proposta didática é articulada com alguma unidade temática? Caso sim, qual?
2. A proposta didática apresenta interface com outras disciplinas?
3. A proposta didática propõe alguma interlocução com a literatura? Se sim, como?
4. A proposta didática contempla textos de gêneros textuais além do gênero foco? Se sim, quais?

Nas perguntas 5 e 6, o foco está no eixo da leitura, elas procuram descrever como as atividades de leitura são elaboradas, levando em conta os pontos levantados por Galarza e Schlatter (2008)

é preciso ainda, que o leitor seja, também, participante, usuário e analista do texto. Como participante, o leitor estabelece relações entre o texto e seu conhecimento prévio. Como usuário, o leitor é capaz de reconhecer o que se espera dele a partir do gênero textual, o que pressupõe prática com diferentes parâmetros de textualização, propósitos de leitura e a reflexão sobre as expectativas criadas em relação à leitura desses diferentes textos. Como analista, o leitor se posiciona criticamente diante do que lê, reconhecendo no texto o que é implícito, não-dito ou não questionado, enfim, contextualizando o texto histórica e ideologicamente. (p. 6)

5. As atividades de leitura apresentam questões que exijam ações além da decodificação (ex.: análise do conteúdo, realização de ações a partir das informações apresentadas pelo texto etc.)?
6. As atividades de leitura propõem aos estudantes discussões sobre a temática do texto?

As questões 7, 8 e 9 foram criadas para observar se são desenvolvidas questões relacionadas às características do gênero textual trabalho, uma vez que, segundo Bronckart (1991), a apropriação dos gêneros textuais é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas e que ao dominamos um gênero textual, dominamos uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

7. As atividades de leitura abordam questões relativas às características do gênero textual trabalhado?
8. As atividades de leitura auxiliam o aluno a identificar o gênero textual em diferentes esferas de circulação?
9. Os textos utilizados, próprios do gênero textual trabalho, são utilizados na íntegra? São utilizados os textos originais ou eles foram remodelados para o uso na esfera didática?

As perguntas 10 e 11 procuram avaliar se existe pontos de contato entre as atividades de leitura e a discussão sobre construções linguísticas do texto lido e/ou com as atividades de escrita. A primeira é importante para verificar se as atividades linguísticas fazem com que o estudante reflita sobre a língua em uso, isto é, a partir de casos que aparecem no texto lido, ou se o trabalho com as construções linguística não possui reflexões, apenas solicita que o aluno coloque em uso as explicações sobre o aspecto linguístico que está trabalhando (GIL; SIMÕES. 2016). A pergunta 11 investiga se há um elo entre as atividades de leitura e escrita, pois para Geraldi (2013 [1991])

- A) O movimento entre produção e leitura é para nós um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna à produção (ao inverso do que costumam ser as práticas escolares tais como aquelas propostas pelos livros didáticos);
- B) A entrada de um texto para a leitura em sala de aula responde a necessidades e provoca necessidades; estas necessidades tanto podem ter surgido em função do que temos chamado “ter o que dizer” quanto em função das “estratégias de dizer”;
- C) A leitura, sendo também produção de sentidos, opera como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução; neste sentido são as pistas oferecidas pelo texto que levam a acionar o que lhe é externo (por exemplo, outros textos lidos anteriormente). Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura

historicamente privilegiada como parâmetro da ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e portanto a sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque não se coaduna com leitura e desejada pelo professor. (p. 188 – 189)

10. As atividades de leitura propõem a reflexão e debate dos alunos sobre as construções linguísticas utilizadas e “mais recorrentes” no gênero trabalhado?
11. As atividades de leitura dialogam com atividades de escrita? Se sim, de que forma?

O eixo da produção textual está representado na pergunta 12 e no bloco de questões 13 e procura avaliar se a proposta atende as condições necessárias para a produção de um texto, a fim de que aquele que escreve se sinta autor da sua produção, que conforme Geraldi (2013 [1991]) são:

- (a) se tenha o que dizer;
- (b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- (c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- (d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas;
- (e) se escolhem as estratégias para realizar (a),(b),(c) e (d). (p.160)

12. O trabalho com a produção textual está alinhado ao tema das notícias lidas e trabalhadas anteriormente?
13. Há propostas de produção textual no capítulo? Se sim, quantas?
  - 13.1 Para cada proposta solicitada no capítulo:
    - 13.1.1 Como ela é apresentada?
    - 13.1.2 Em que parte do capítulo ela é apresentada?
    - 13.1.3 É individual ou coletiva?
    - 13.1.4 Há previsão de reescrita?
    - 13.1.5 Há previsão de publicidade/circulação do texto para leitores além do professor?



As questões dentro do bloco de perguntas nº14 tem como finalidade examinar as atividades que envolvem aspectos linguísticos, observando se elas estão mais alinhadas ao ensino de gramática ou a perspectiva centrada no uso. Para chegar à resposta, um dos pontos é verificar se o trabalho com as formas linguísticas acontece de forma isolada ou integrada com as atividades de leitura e/ou escrita, observando se as atividades partem de casos de uso ou de exemplos, que segundo Gil e Simões (2018)

O primeiro grupo constitui-se de enunciados que servem de ponto de partida para a reflexão linguística, funcionando, então, como dado para uma pedagogia da construção do conhecimento pelo próprio estudante; enquanto o segundo grupo se caracteriza por ser uma lista de sentenças apresentadas a fim de ilustrar uma definição pronta. (p. 181)

Ademais, caso a proposta esteja mais alinhada a perspectiva centrada no uso, as atividades de reflexão linguística irão proporcionar aos estudantes uma reflexão contextualizada dos usos da língua e do protagonismo das variedades linguísticas, eles são chamados a “investigar regularidades com base em dados, em casos, em ocorrências dos recursos linguísticos que estão em jogo, devendo inferir, deduzir, analisar, sintetizar conhecimentos sobre a língua, construindo uma atitude crítica frente aos fatos linguísticos” (GIL; GONZÁLEZ, 2017, p.35).

14. O trabalho com as formas linguísticas está mais alinhado à perspectiva de ensino de gramática ou à perspectiva de análise/reflexão linguística?
  - 14.1 O trabalho com as formas linguísticas acontece isolado ou integrado às atividades de leitura e/ou escrita?
  - 14.2 As atividades de reflexão linguística partem de casos de uso a serem analisados e compreendidos ou de definições seguidas de exemplos?
  - 14.3 Os exercícios propostos nas atividades de reflexão linguística são unicamente estruturais ou são reflexivos (estimulam a reflexão sobre os usos dos recursos)?
  - 14.4 As atividades abordam as formas linguísticas de maneira pontual e com pretensão de exaustividade ou há previsão de retomada e aprofundamento?

14.5 As atividades estimulam o aluno a refletir sobre as diferenças de sentido que são produzidas por algumas escolhas linguísticas?

No terceiro, e último bloco, as questões estão voltadas para estabelecer pontos de contato entre a proposta da coletânea e documentos. A averiguação é imprescindível, pois possibilita verificar itens como: orientações da coletânea sobre a proposta ao discente; a teoria, referencial teórico apresentado como utilizado para a constituição e norteador das propostas, e a prática, as atividades ao longo da coletânea; e a apresentação feita do LD no guia do livro didático e a prática do livro.

1. Existe alguma instrução no manual do professor para que seja proposta uma reescrita dos textos produzidos pelos estudantes?
2. No retorno das produções textuais, o manual do professor informa ao docente a possibilidade de trabalhar em aula alguma forma linguística ou configuração do gênero textual produzido que não tenha ficado “clara” para a maioria dos alunos (traços que podem ser notados a partir da leitura dos textos dos alunos)?
3. No manual do professor ou no livro didático, o professor recebe alguma instrução para desenvolver atividades a partir dos textos produzidos pelos alunos?
4. A perspectiva de ensino de língua dialoga com a apresentação do livro feita pelos autores, bem como o seu referencial teórico? Explique.
5. A estrutura das atividades e do capítulo dialogam com a apresentação do livro didático realizado pelo Guia do PNLD? Explique.

### **Considerações finais**

A ferramenta desenvolvida demonstra um grande potencial tanto para a realização de pesquisas que têm como objetivo avaliar propostas com gênero textuais em LDLPs, quanto para professores da rede pública, podendo ser utilizado em dois momentos, (i) como uma ferramenta extra ao Guia do PNLD, auxiliando na escolha do LDLP ou (ii) para analisar a proposta com o gênero textual que se pretende trabalhar com a turma no LDLP recebido pela escolha, verificando-a e modificando-a para que dialogue com a prática do docente.

O diferencial da ferramenta é que ela se apoia em um referencial teórico para a construção das questões, devido a isso, ela será mais bem utilizada e aproveitada por pesquisadores e/ou docentes que trabalham a partir da perspectiva de ensino centrada no uso. Não que ela não possa ser utilizada por docentes que possuem outra perspectiva de ensino, mas há uma grande possibilidade de não atender a todas as preocupações/pontos que são considerados em outras perspectivas de ensino de língua portuguesa como língua materna.

## Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BATISTA, A. A. G. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD)**. In.: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 10 de março de 2020.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola, 2006 [1988].

GALARZA, D. K. **Leitura de texto/leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer**. In: PEREIRA, N. M. et al. (org.) Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: NIUE/Editora da UFRGS, 2008. p. 225-237.

GERALDI, J.W. **Unidades Básicas do Ensino de Português**. In.: O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. 2ªed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009 [1996].

GIL, M. M.; GONZÁLEZ, C. A. **Reflexão linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. In.: O trabalho com Língua Portuguesa e Literatura na escola atual: Reflexões e Propostas Didáticas. Porto Alegre: Pragmatha, 2017.

GIL, M. M.; SIMÕES, L. **Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística: um diálogo em andamento**. In.: GUIMARÃES, A. M. de M.; BICALHO, D. C.; CARNIN,

A. (org.). Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

GONZÁLEZ, C.A.; GIL, M. M. **O Livro Didático de Língua Portuguesa entre o Ensino de gramática e a reflexão linguística**. Revista SOCIODIALETO, v. 9, n. 25, julho, 2018.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In.:

PERINI, M. **Sofrendo a Gramática**. 3ªed. São Paulo: Ática, 2005 [1997].

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012 [1996].

SIMÕES, Luciene et al. **Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Eldebra; 2012.

## ARTEFATOS CULTURAIS E ESCOLA: IDENTIDADES E SIGNIFICADOS QUE REVERBERAM ATRAVÉS DA CULTURA

Luisa Reinheimer Kreche - FURG<sup>1</sup>  
Patrícia Ignácio - FURG<sup>2</sup>

### Introdução

O presente trabalho integra o projeto de pesquisa “O que ensinam os artefatos culturais que transitam no espaço/tempo da escola” (IGNÁCIO, 2019), desenvolvido, desde 2019, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no Campgenus Santo Antônio da Patrulha. O projeto baseia-se na análise de artefatos culturais. Ou seja, livros, séries, filmes, músicas, dentre outros, que transitam nos espaços-tempos escolares. Para sensibilizar o olhar mediante o tema pesquisado, foram escolhidos autores dos Estudos Culturais, dos Estudos acerca da Mídia e das Pedagogias Culturais, tais como Bauman (2005), Costa (2009), Duarte (2002), Fischer (2001), Hall (1997), Steinberg e Kincheloe (2004) e Wortmann (2015). É preciso que se diga que o projeto atual previa a inserção e o trânsito dos pesquisadores no espaço da escola, para ouvir aos alunos sobre as suas compreensões e entendimentos acerca dos referidos artefatos. Contudo, com a Pandemia do Coronavírus, as escolas passaram a funcionar de forma remota, inviabilizando a visita e o contato presencial com os alunos. Assim sendo, em um momento de (re)invenção, optou-se por aplicar formulários, totalmente on-line, em uma escola da Região Metropolitana de Porto Alegre, com o intuito de perceber se os artefatos analisados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Pedagogias e Sociedade (GEEPES) se aproximavam dos artefatos consumidos pelos estudantes em tempos de Pandemia. Bem como, mapear alguns de seus entendimentos sobre os mesmos. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar, de forma compilada, os dados provenientes do questionário on-line aplicado nas escolas de ensino básico acerca dos artefatos culturais consumidos pelos alunos. Uma vez que admitimos que a identidade se forma culturalmente (HALL, 1997), é importante para os professores e demais

---

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura em Ciências Exatas (FURG – Campus SAP). [luisa.reinheimer.lr@gmail.com](mailto:luisa.reinheimer.lr@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia (UNISINOS), Especialista em Supervisão da Educação Básica, Mestre em Educação em Estudos Culturais (ULBRA) e Doutora em Educação (UFPE). [patriciaignacio.furg@gmail.com](mailto:patriciaignacio.furg@gmail.com)

profissionais da Educação entenderem a cultura que transita no cotidiano de seus alunos e alunas e, portanto, no espaço da escola. Essa cultura que está inserida no ambiente escolar através de música, filmes, seriados, desenhos, novelas, jogos, gramática e assim por diante. Artefatos que se entrecruzam, formando significados e, conseqüentemente, forjando identidades para crianças e jovens.

### **Metodologia**

As produções do GEEPES, mais especificamente para o projeto de pesquisa em questão, compreenderam os significados dos artefatos culturais, que se deram através de um mapeamento realizado em escolas de ensino básico, desenvolvido no ano de 2018, durante o projeto “A polifonia do discurso do consumo no processo de escolarização - Mapeando artefatos culturais no espaço/tempo da escola”. A partir dos dados obtidos, os integrantes do projeto passaram a analisar os artefatos resultantes da referida pesquisa.

Devido à pandemia, o contato direto e presencial com as escolas ficou inviável. Seguindo o caminho teórico-metodológico distinto do proposto inicialmente, um questionário (GIL, 2006) foi aplicado, através do *Google Forms*, em uma escola municipal de Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Porto Alegre. O formulário continha 13 perguntas, sendo 3 de identificação pessoal e 10 referentes ao que eles consumiam. Estas perguntas de identificação pessoal mantinham o anonimato dos alunos, compreendendo somente idade, sexo e ano escolar. As questões aplicadas aos alunos englobavam o que eles estavam consumindo, havendo perguntas sobre as redes sociais que utilizavam, o que buscavam na Internet, o que assistiam na televisão, para quais aplicativos dedicavam mais tempo, o que liam e ouviam e quais filmes assistiam. O projeto prevê continuidade. Logo, objetiva-se um maior entendimento sobre o que tem mobilizado os alunos a consumirem o que responderam, bem como o que compreendem; para tanto serão feitas entrevistas on-line com os alunos que se dispuserem a participar. Após obtermos as respostas do primeiro questionário, os resultados foram analisados e compilados, dividindo-se em categorias.

## Resultados

Como já citado, surgiu a necessidade de compreender se crianças e jovens estavam consumindo em tempos de Pandemia os artefatos analisados pelo grupo de pesquisa e quais os entendimentos que estes têm produzido. Com a aplicação do formulário, foram obtidas 52 respostas de alunos, com idades entre 10 a 16 anos, pertencentes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como participantes 28 meninas e 24 meninos. Com a pesquisa, obtivemos alguns resultados esperados e outros não. Os alunos consomem, em quase totalidade, redes sociais, filmes, séries, músicas, jogos, youtubers/influenciadores, assim como programas da “TV aberta”, como novelas, por exemplo. As redes sociais utilizadas pela maioria deles são *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*, mas também foram mencionados aplicativos de vídeos como *YouTube* e *TikTok* (rede em ascensão entre os jovens). Ao serem questionados sobre quais aplicativos dedicavam mais tempo, houveram respostas bastante variadas, mas os principais aplicativos citados, ou seja, mencionados mais vezes por diferentes alunos foram: com 36,5% o *WhatsApp*, 26,9% Jogos e 21,1% o *YouTube*. As demais respostas obtiveram, porcentagem máxima de 5,76%, portanto, não avaliadas neste trabalho. A pesquisa mostrou, também, que os materiais analisados, dentre eles filmes, tiveram como principais respostas os estilos comédia e ação, como por exemplo *Minha mãe é uma peça* e *Velozes e Furiosos*. As músicas citadas em maior número foram os ritmos Funk e Sertanejo. Os exemplos entre as mais executadas foram bem diversos, não tendo repetições de nomes de música e, por esse motivo, não serão citados exemplos. Outro artefato cultural bastante citado foram os desenhos animados, mas também sem especificações, somente referidos de forma geral. Segundo o questionário, estes fazem parte dos artefatos consumidos. Assim sendo, faz-se necessário compreender o que está presente no cotidiano desses alunos. Outra questão que se faz oportuna destacar é que, quando questionados sobre leitura, a resposta predominante, com média de 70% dos estudantes, foi “Não gosto de ler” Contudo, apareceram alguns exemplos de leitura juvenil como “*Querido diário otário*” e “*Diário de um banana*”. Como já destacado durante este trabalho, o projeto prevê continuidade para que consigamos entender os porquês do consumo dos artefatos culturais citados pelos alunos, bem como a forma com a qual eles estão acessando, quais os significados estão reverberando e,

consequentemente, compondo suas identidades. Ressaltamos, novamente, que esse contato acontecerá de forma on-line. É importante destacar que, através do formulário, percebeu-se forte aproximação entre os artefatos culturais estudados e os materiais consumidos pelos alunos, tendo em vista que o GEEPES tem estudado músicas, clipes de funk, séries, desenhos animados, filmes, dentre outros.

### **Considerações finais**

Tendo em vista as diversas produções da equipe de trabalho, bem como os resultados analisados no formulário, pode-se perceber que os artefatos culturais estão presentes no cotidiano dos alunos, principalmente em tempos de Pandemia, e, portanto, merecem atenção dos professores, conversas com os alunos e possíveis reflexões sobre o que eles consomem, uma vez que as identidades são forjadas culturalmente (HALL, 1997) e que a escola, enquanto formadora de sujeitos, junto com seu núcleo docente, deveria compreender mais sobre essas diversas identidades e problematizar com os alunos o que eles têm consumido e os significados produzidos.

### **Referências**

- BAUMAN, Zygmund. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). A educação na cultura da mídia e consumo. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- DUARTE, Rosália. Cinema e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Televisão & Educação: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 1546, jul./dez. 1997a.
- IGNÁCIO, Patrícia. O que ensinam os artefatos culturais que transitam no espaço/tempo da escola. Santo Antônio da Patrulha: FURG, 2019.



STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). Cultura infantil: a construção corporativa da infância. 2. ed. Trad. George Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 09-52.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; Silveira, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48. Jan.- abr. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/12751>>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

## MOMENTOS INICIAIS DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O GRUPO UNICAMP

Jaciara Francisco<sup>1</sup>  
Marcelo Vianna<sup>2</sup>

### Introdução

Seguindo uma tendência que se tornava mundial, a partir dos anos 1960 o Brasil passou a investir em tecnologias computacionais que pudessem impulsionar o seu desenvolvimento, principalmente industrial, indo de encontro com projetos desenvolvimentistas em curso desde a década de 1930 (MARQUES; MOTOYAMA; VIEIRA;1994). Sendo assim, a partir de uma Política Nacional de Informática (PNI), desde 1976, o Estado brasileiro demonstrou preocupação em alcançar uma autonomia tecnológica e promover a informatização da sociedade, tendo em vista experiências similares em outros países. (VIANNA, 2016) Para tal autonomia almejada, estabeleceu incentivos, inclusive financeiros, às universidades brasileiras para que essas e, posteriormente, as primeiras indústrias nacionais de computadores e componentes, desenvolvessem e produzissem tecnologias 100% nacionais.

No início dos anos 1980, com a chegada dos primeiros microcomputadores ao país, os debates sobre suas aplicações na sociedade, puderam ser ampliados, já que o custo e a dimensão desses equipamentos eram muito menores em comparação com os modelos anteriores. Um dos campos que recebeu importante atenção foi a Educação, tendo o Projeto Educação com Computadores (Projeto EDUCOM), iniciado em 1983, como o primeiro projeto a nível nacional que aproximava os campos da Educação e da Informática. O Projeto EDUCOM consistiu na formação de cinco centros-piloto ligados à cinco universidades públicas (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE), que tinham como objetivo

---

<sup>1</sup>Bolsista. Graduanda em Licenciatura em História (UNISINOS). E-mail: [jaciarafrancisco@hotmail.com](mailto:jaciarafrancisco@hotmail.com)

<sup>2</sup> Orientador. Licenciado em História (UFRGS), Mestre em História (PUCRS) e Doutor em História (PUCRS). E-mail: [marcelo.vianna@osorio.ifrs.edu.br](mailto:marcelo.vianna@osorio.ifrs.edu.br)

investigar as possibilidades do uso da Informática na Educação brasileira de 1º e 2º graus. (VALENTE, 2017)

Dentre as universidades selecionadas para o projeto, a UNICAMP merece destaque devido ao seu histórico de pesquisas na área de Informática na Educação, podendo ser considerada uma das primeiras universidades brasileiras a estabelecer essas investigações já na década de 1970. Sendo assim, a pesquisa propõe a construção inicial dos perfis profissionais dos sujeitos envolvidos no Projeto EDUCOM/UNICAMP, através de um estudo prosopográfico, proporcionando uma análise sobre a constituição desse grupo.

### **Metodologia**

O método prosopográfico *disseminou-se entre historiadores como um procedimento muito útil à análise de pequenas coletividades – parlamentares, grupos profissionais, funcionários governamentais, etc.* (HEINZ, 2015, p.250). Consiste basicamente, na investigação de um determinado grupo, *universo a ser estudado*, a partir de características comuns dos atores na história pertencentes a esse grupo. Para a construção do estudo coletivo das vidas desses sujeitos, são estabelecidas pelo pesquisador *um conjunto de questões uniformes*, concernentes à nascimento, educação, casamento, trajetória profissional, morte, etc. A partir da reunião das informações do universo estabelecido, é possível examiná-las comparativamente, identificando variáveis que aproximam, mas que também podem demonstrar contraste entre os mesmos. (STONE, 2011, p.115)

Muito utilizada na investigação de elites políticas, porém não se reduz apenas a essa esfera da sociedade. Proporcionando a percepção de mobilidades sociais, bem como a formação e acesso à determinados grupos (HEINZ, 2015), a investigação de perfis coletivos é um instrumento que permite adentrar em camadas mais profundas de determinados acontecimentos históricos, demonstrando as dinâmicas sociais daqueles que vivenciaram tais experiências.

### **Discussão**

Com experiências prévias em pesquisas envolvendo Informática na Educação, o grupo de profissionais da UNICAMP que compôs o Projeto EDUCOM, iniciou com

uma importante bagagem de experiências na área, mesmo que esse ainda estivesse em consolidação. Com um Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), fundado em 1983, ainda antes da oficialização do Projeto EDUCOM que só foi posto em prática a partir de 1984, o Projeto EDUCOM/UNICAMP herdou a característica interdisciplinar presente na proposta do NIED. Desse modo, um dos principais aspectos do grupo de profissionais envolvidos no Projeto era a heterogeneidade, tendo sujeitos com as mais variadas formações acadêmicas, sendo que em grande maioria se graduaram fora da UNICAMP e adquiriram suas pós-graduações no exterior (seguindo uma tendência da época) (Gráfico 1 e 2).

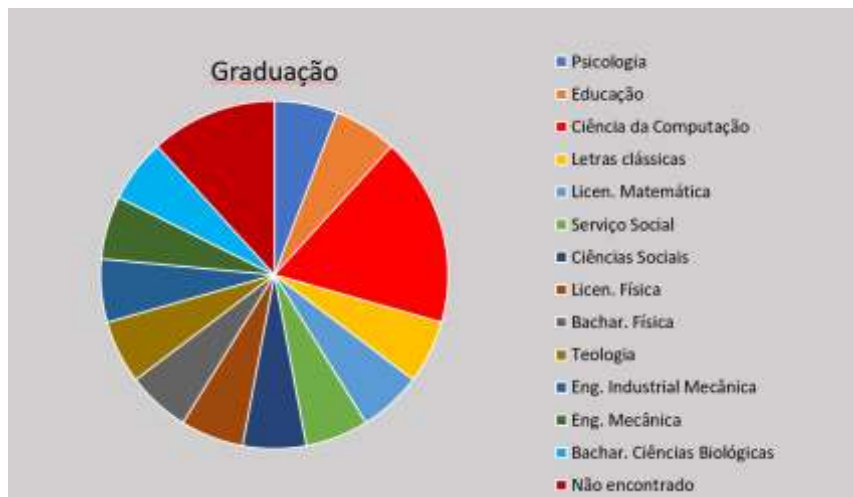


Gráfico 1: Variedade de graduações. Fonte: Própria, 2021.

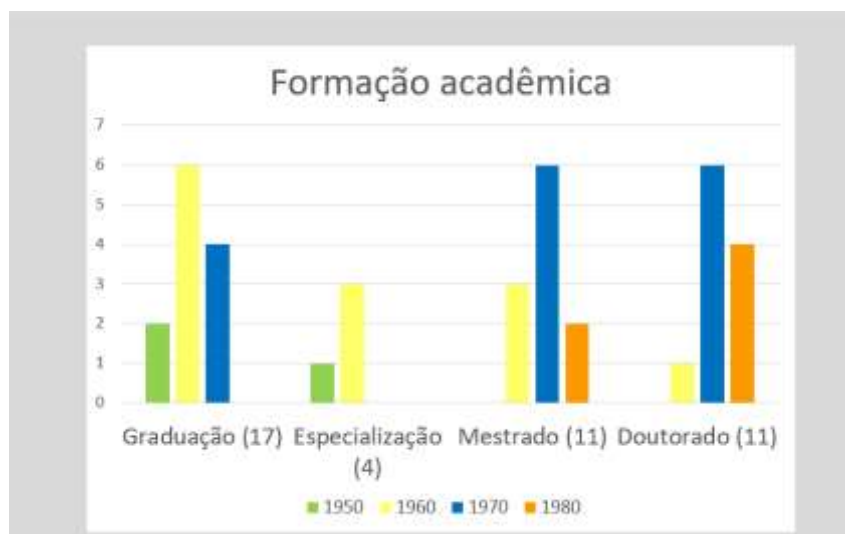


Gráfico 2: formações acadêmicas. Fonte: Própria, 2021.

### **Considerações parciais**

O Projeto EDUCOM foi um dos primeiros passos para as pesquisas em Informática na Educação à nível nacional, tendo fomentado e impulsionado gerações de pesquisadores desse campo. Com um grupo que construiu seu *know how* no campo desde a década de 1970, a UNICAMP foi uma das poucas universidades que compunham o Projeto, que pôde começar suas pesquisas assim que esse iniciou. Se utilizando da Linguagem LOGO, *software* de linguagem de programação baseado na concepção teórica da abordagem Construcionista de aprendizagem, o grupo UNICAMP contribuiu, em grande medida, para desmistificar o uso de computadores por crianças e jovens, principalmente quanto aos medos com essa relação, demonstraram que com as orientações adequadas, a utilização de computadores só tinha a contribuir para os processos de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo.

Por mais que alguns dos profissionais estivessem presentes apenas nos momentos iniciais do Projeto EDUCOM/UNICAMP, tendo saído por divergências com a instituição ou por guinadas diferentes em suas vidas, a maioria dos profissionais permaneceu na universidade por longos anos, se aposentando ali. Com carreiras docentes tão longas, contribuíram para a formação de novos pesquisadores e deram sequência às pesquisas para além dos anos 1980, sendo inclusive importantes referenciais no campo até hoje.

### **Referências bibliográficas**

BRETON, Philippe. *História da Informática*. São Paulo: UNESP, 1991.

HEINZ, Flávio; CODATO, Adriano. *A prosopografia explicada para cientistas políticos*. IN.: PERISSITTO, Renato; CODATO, Adriano (orgs.) *Como estudar elites*. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

MOTOYAMA, Shozo; VIEIRA, Cássio Leite; MARQUES, Paulo Q.. *A informática no Estado de São Paulo. Uma análise histórica*. In: MOTOYAMA, Shozo. *Tecnologia e industrialização no Brasil: uma perspectiva histórica*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 1994.

STONE, Lawrence. *Prosopografia*. *Rev. Sociologia Política*, v. 19 n. 39, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31689>. Acesso em: 15 maio de 2020.

VALENTE, Cristina de Melo. *Computadores e Educação: Momentos iniciais desta relação no Brasil*. In: *iSys - Revista Brasileira de Sistemas de Informação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p.193-219, 2017. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/isys/article/view/6162>> Acesso em: 30 de março 2020.

VIANNA, Marcelo. *Entre burocratas e especialistas: a formação e o controle do campo da informática no Brasil (1958-1979)*. Porto Alegre: PUCRS, 2016 (tese de doutorado).

## NARRATIVAS HISTÓRICAS PARA O TURISMO RURAL EM OSÓRIO/RS

Sandryele de Oliveira da Gama (IFRS – Campus Osório)<sup>1</sup>

Bianca Pugen (IFRS – Campus Osório)<sup>2</sup>

Ana Lúcia Olegário Saraiva (IFRS – Campus Osório)<sup>3</sup>

Maria Augusta Martiarena de Oliveira (IFRS – Campus Osório)<sup>4</sup>

### Introdução

O presente artigo busca esclarecer a diferença do turismo rural para as outras modalidades de turismo realizadas no meio rural, bem como destacar a importância para o desenvolvimento das áreas rurais. Sendo assim, será possível compreender o turismo rural no município de Osório/RS e a importância das narrativas para a realização do trajeto. O turismo rural é uma modalidade de turismo, que teve início após a Segunda Guerra Mundial, época na qual os trabalhadores conquistaram seus direitos trabalhistas, com jornadas de trabalhos menores e direito a férias.

Como o turismo convencional estava saturado, desenvolveu-se uma polarização entre turismo convencional/de massa e turismo alternativo/sustentável. Neste último, destaca-se o ecoturismo e turismo rural, os quais, em teoria, pressupõem a valorização do ambiente “natural” e ruralizado, seja material ou simbolicamente.

A diferenciação das modalidades de turismo rural, turismo no espaço rural e ecoturismo será feita através de análise de artigo e da definição da EMBRATUR, órgão responsável pelo turismo no Brasil. Ressaltando que o turismo é considerado quando há disponibilização de local para pernoite.

---

1 Graduada em Licenciatura em Letras – Português/Inglês e suas respectivas literaturas (IFRS – Campus Osório). [sandryeleoliveira9@gmail.com](mailto:sandryeleoliveira9@gmail.com)

2 Doutora em Desenvolvimento Regional (UNISC), Mestre em Turismo (UCS), Bacharel em Turismo (ULBRA). [bianca.pugen@osorio.ifrs.edu.br](mailto:bianca.pugen@osorio.ifrs.edu.br)

3 Doutora e Mestre em Turismo e Hotelaria (UNIVALI), Aperfeiçoamento em Guia Especializado em Atrativo Natural Ecoturismo, Graduada em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional, Graduada em Turismo (ULBRA). [ana.saraiva@osorio.ifrs.edu.br](mailto:ana.saraiva@osorio.ifrs.edu.br)

4 Doutora e Mestre em Educação (UFPEL), Especialização em Patrimônio Cultural Conservação de Artefatos (UFPEL) Graduada em Licenciatura Plena em História (UFPEL). [augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br](mailto:augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br)

## **Surgimento e desenvolvimento da modalidade de turismo rural**

O turismo rural tem seu surgimento após a Segunda Guerra Mundial, principalmente nos países: França, Espanha e Itália. Em contrapartida das praias que possuem muitas agitações e aglomerações, os campos são lugares que possuem uma simplicidade inigualável, proporcionando momentos relaxantes para os trabalhadores e complementando a renda de produtores rurais. A preferência por este tipo de turismo não se deu somente pela localidade, como também pelo contexto histórico, cultural e gastronômico.

Na década de 60, Europa e Estados Unidos concentraram o aumento desta modalidade. Na década de 80, com a diminuição do preço dos produtos, os produtores tiveram a oportunidade de abrir as propriedades para a realização do turismo rural. Na década de 90, são iniciadas discussões acerca dos prós e contras de abrir as propriedades rurais para o turismo. O que culminou no fenômeno de pluriatividade no espaço rural, a concepção de multifuncionalidade do agricultor e da agricultura.

Na mesma década, a União Europeia promove políticas públicas de incentivo ao turismo rural. O que resultou na formação da Ligação Entre Ações de Desenvolvimento da Economia Rural – LEADER, com a primeira publicação entre 1991 e 1994 e uma segunda publicação entre 1995 e 1999. A LEADER+ foi a última atualização realizada pela Comissão Europeia e coordenada pela Direção Geral de Agricultura, na qual compreendeu o turismo rural como complementação e integração a agropecuária.

Os objetivos definidos pela União Europeia incluíam a segurança alimentar, a conservação ambiental, cultural e paisagística, e manutenção do tecido social rural, seja na agropecuária ou no agroindustrial. Resultando na diversificação da economia local, aumentando o interesse pelo turismo e a revitalização dessas áreas, incluindo a participação da população no planejamento e desenvolvimento.

Observando as ações efetivas na Europa, outros países analisaram os investimentos que podem ser feitos na área. Tendo em vista que o continente europeu registrou o aumento das vagas de emprego, a revitalização dos espaços e



atividades econômicas viáveis para o turismo rural, os estabelecimentos rurais e o Poder Público demonstraram interesse no desenvolvimento dessa área.

### **Diferenciação entre turismo rural, turismo no espaço rural e ecoturismo**

Com o crescimento do turismo rural, novas modalidades dentro da área foram desenvolvidas. Assim surgiu a necessidade da realização de estudos na área, buscando compreender e descrever os tipos de turismo e as atividades realizadas por cada um. Levando em conta que a expansão tecnológica e a urbanização para as áreas rurais dificultaram a definição do que se trata a área rural utilizada para o turismo. A comunidade europeia definiu o turismo rural como qualquer atividade turística no campo, desde que fosse realizada no interior do país. São atividades que propõe a interação ambiente/humano/natural.

O turismo no espaço rural possui em semelhante com o turismo rural apenas o local no qual é realizado. Entretanto as atividades consideradas são mais amplas,

(...) todos os empreendimentos que proporcionem lazer, recreação, descanso ou qualquer outra atividade ligada ao turismo, desde que estejam localizados em áreas rurais, podem ser classificados como turismo no espaço rural. (BRICALLI 2005, p. 41, citado por CANDIOTTO, 2010, p. 7)

Por outro lado, as atividades do turismo rural são voltadas para atividades relacionadas à vivência no campo, como: agricultura, extrativismo e ou pesca. As propriedades realizadoras do turismo rural, são as que primeira e principalmente são subsidiada pela agricultura. Ou seja, estas propriedades produzem alimentos para a venda ou para seu consumo próprio como principal atividade.

Outra prática que surgiu nesta modalidade é o ecoturismo, com um conceito mais amplo de atividades e não necessariamente realizado na área rural. De acordo com as Diretrizes do Ecoturismo (EMBRATUR, 1994, p. 12) “Neste segmento diversos nichos de mercado são identificados, como por exemplo, a observação de aves, o safari fotográfico, a observação da flora, dentre outras atividades.”.

## O turismo rural no Brasil

A EMBRATUR é o órgão brasileiro responsável pelo desenvolvimento e divulgação do turismo. Em 1994, o órgão abrangeu um conceito amplo acerca do turismo rural, todavia em 1998 o Governo Federal delimitar a atividades realizadas de acordo com a pecuária ou agricultura.

Dessa forma, o Turismo Rural propicia o contato direto do consumidor com o produtor que consegue vender, além dos serviços de hospedagem, alimentação e entretenimento, produtos *in natura* (frutas, ovos, verduras) ou beneficiados (compotas, queijos, artesanato). Assim, obtém-se melhor preço e qualidade para o turista e maior renda para o produtor. (EMBRATUR, [2003], pág. 4)

Para promover o turismo rural e diversificar a economia regional, o Governo Federal publicou as Diretrizes para o Desenvolvimento do Turismo Rural. Regulamentando e definindo objetivos para o desenvolvimento desta modalidade no país, em conjunto com os produtores rurais oferecedores do turismo rural. Tendo em vista que as diretrizes foram criadas com base na Carta de Santa Maria, escrita por produtores rurais do Rio Grande do Sul, os quais buscavam apoio do Governo para a regularização e definição do turismo, para assim angariar mais apoiadores e turistas.

(...) a necessidade que o produtor rural tem de diversificar sua fonte de renda e de agregar valor aos seus produtos; e a vontade dos moradores urbanos de reencontrar suas raízes, de conviver com a natureza, com os modos de vida, tradições, costumes e com formas de produção das populações do interior. (EMBRATUR. [2003], pág.4)

Foram criadas 7 diretrizes, cada uma com seus objetivos específicos e definidos os apoiadores (Organizações governamentais/Iniciativa privada/Organizações não governamentais/Comunidade). As diretrizes são: Ordenamento, na qual busca identificar e regularizar o turismo rural na área realizada; Informação e comunicação, visando informar a comunidade sobre o turismo e consolidar a prática; Articulação, buscando fortalecer e estimular a criação do turismo com convênios, acordos e parcerias; Incentivo, apoio e condições financeiras melhores, além de priorizar a qualidade dos produtos e serviços; Capacitação, promover cursos e capacitações apropriados para cada região, de

acordo com a necessidade; Envolvimento das comunidades, identificar e planejar o desenvolvimento das áreas de realização, como também promover encontros e intercâmbios; e a Infraestrutura, buscando identificar e implantar a infraestrutura necessária, identificar as responsabilidades e competências dos envolvidos.

### **Turismo Rural em Osório/RS**

O município de Osório está localizado na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. O município possui uma vasta Mata Atlântica situada no ponto turístico Morro da Borrússia. A localidade conta com rampa para voos livre, cachoeira e arroios, o conhecido mirante, mas principalmente é onde são encontradas pequenas propriedades de produtores rurais, os quais preservam o ambiente comercializando produtos orgânicos.

O morro é reconhecido por todos por sua beleza natural e seus pontos turísticos, recebendo visitantes até de outros países. Com isso, o turismo rural torna-se propício para os produtores rurais e guias de turismo. Todavia, a região apesar de ricas paisagens e produtos orgânicos, não possui bibliografias necessárias para realizar um turismo rural com participações dos produtores e das intervenções dos guias de turismo.

Baseado nisso, o projeto buscou, no primeiro momento, histórias já coletadas sobre a comunidade do Morro da Borrússia, no qual foi possível entrar em contato com uma professora do município, realizadora de um projeto semelhante com seus alunos. Através das histórias coletadas pelos alunos e pela professora foi possível delimitar temas para as próximas coletas, além de serem descobertas histórias desconhecidas pela comunidade Osoriense.

A comunidade do Morro da Borrússia foi colonizada por imigrantes alemães, italianos e portugueses. Conseqüentemente, a região recebe o nome de uma região da Prússia, tendo em vista que o colonizador, o agrimensor João Enet, era dessa região. Entretanto, muitos acreditavam que o nome fosse de origem italiana, considerando que foram a maioria de moradores na região.

Conforme a oralidade, resgatada pelo “Memorial da Serra”, a fixação de italianos na região da Borrússia foi bem mais tarde. Imigrantes e descendentes de imigrantes tentaram a vida por esta

região, passando por Santo Antônio da Patrulha e Alto Caraá. Alguns desses imigrantes se interiorizam mais ainda, e abrem picadas até Pinheiros, na então Colônia Marques do Herval, hoje município de Maquiné. (SILVA,2018, p. 47).

A região era utilizada para a agricultura, principalmente para produção de cana de açúcar, café, milho, trigo, feijão, mandioca e erva-mate, os quais eram levados até a capital ou no caso das canas de açúcar eram levadas até a cidade vizinha para produção de açúcar. Segundo SILVA (2018), atualmente as canas são utilizadas para alimentação dos animais e na produção de aguardente.

Foram analisadas histórias sobre parteiras, benzedeiras e curandeiro da localidade. Além de uma médica homeopata, que produzia os remédios e distribuía para seus pacientes, os tropeiros, que eram responsáveis por levar as mercadorias da região por todo o litoral e para a capital. Bem como, a história do único vendedor de tecido a metro do litoral era residente do Morro da Borrússia.

### **Considerações finais**

Percebe-se através das informações descritas acima sobre o Turismo Rural, que a modalidade é importante para a comunidade rural, não somente para o aumento da renda, como também pela valorização, preservação e disseminação da cultura e das memórias dos moradores. Bem como, o turismo propicia momentos de lazer e relaxamento da área urbana, revisitando o passado através da localidade ou dos produtos disponibilizados para a venda.

A comunidade do estado do RS, na qual possui diversos produtores em propriedades menores, foi uma das percussoras deste tipo de turismo no Brasil. Foi também, a que procurou regularizar e promover esta modalidade através de uma carta, propondo subsídios do governo, iniciativas privadas, organizações não governamentais e entre outras, além de promover a criação e divulgação do turismo.

Percebe-se também, que apesar de haver uma supervalorização das áreas urbanas por suas capacidades de produção industrial, a zona rural teve grande crescimento na Europa, motivando outros países a incentivarem e financiarem o turismo nessa área. Além disso, o turismo aproxima o consumidor do produtor, valorizando o trabalho de todo dia do produtor para manter a população alimentada.

O turismo rural tem grande importância para a comunidade do Morro da Borrússia, de Osório/RS, considerando que através dele os produtores rurais podem comercializar seus produtos orgânicos, bem como poderão mostrar a realidade da vida rural. Percebe-se a importância do projeto e da coleta de narrativas para o turismo rural, pois resgatam histórias, “causos” e lendas. Da mesma que forma que há a possibilidade de subsidiar o trabalho dos guias de turismo e dos produtores rurais, bem como estarão disponíveis para o cidadão Osoriense auxiliando no processo de reconhecimento e pertencimento, além de auxiliar em pesquisas para os estudantes.

### **Referências**

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa. **Elementos para o Debate Acerca do Conceito de Turismo Rural**. *Turismo em análise*, São Paulo, v. 21, n.1, pág. 3-24, 2010.

EMBRATUR, **Diretrizes para uma Política Nacional de Ecoturismo**. 1ª edição. Brasília, 1994.

EMBRATUR, **Diretrizes para o Desenvolvimento do Turismo Rural no Brasil**. Brasília, [2003].

OSÓRIO, Prefeitura de. **História do Município**. Disponível em: <<https://osorio.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/1>>. Acesso em: 08 de outubro de 2020.

SILVA, Marina Raymundo. **Viajando pelo Município de Osório**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Alternativa, 2018.

## HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESCOLA MARIA TERESA VILANOVA CASTILHOS – POLIVALENTE, OSÓRIO/RS

Bruna Luiz dos Santos (IFRS – Campus Osório)<sup>1</sup>  
Maria Augusta Martiarena de Oliveira (IFRS – Campus Osório)<sup>2</sup>

### Introdução

A pesquisa em História da Educação exige a utilização de diferentes fontes, com o intuito de oferecer diversas perspectivas acerca de um passado educacional. Desta forma, o projeto “História e Memória da Educação Profissional: Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos - Polivalente, Osório (RS)” visa investigar a história da instituição por meio de três eixos: o acervo fotográfico, a Revista Polivisão (periódico produzido pelos docentes na década de 1980), e as memórias de ex-professores. Objetiva-se, ainda, constituir os materiais teórico-metodológicos para fundamentar a pesquisa.

A Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Escola Polivalente, foi inaugurada no dia 14 de novembro de 1974, na cidade de Osório, situada no litoral norte do Rio Grande do Sul (PLANADOR, 1975, p. 15). A criação dessa escola aconteceu durante a Ditadura Militar, por meio de acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Internacional de Desenvolvimento (USAID). O objetivo do estabelecimento dessa instituição era ofertar disciplinas técnicas juntamente com as propedêuticas e, assim, formar mão de obra barata, ao mesmo tempo em que oferecia educação profissional para as classes menos favorecidas (OLIVEIRA, 2017, p. 325). Atualmente, a Escola continua ativa com o ensino fundamental e médio.

Esta pesquisa visa a preservação da história da Escola Polivalente na cidade de Osório (RS), a qual não tem muitos estudos no âmbito da História da Educação (OLIVEIRA, 2017, p. 324). Investigar a história dessa instituição é profundamente relevante, tendo em vista o contexto e o objetivo de sua instauração, além disso, o estudo dessa escola promove uma maior compreensão sobre a função do IFRS (Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul), enquanto

---

1 Licencianda em Letras Português/Inglês (IFRS – Campus Osório). E-mail: [brunasluiz.bl@gmail.com](mailto:brunasluiz.bl@gmail.com)

2 Licenciada em História (UFPEL), Mestre e Doutora em Educação (UFPEL), e Pós-doutora em Educação, História e Políticas (UNISINOS). E-mail: [augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br](mailto:augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br)

instituto que tem por base o ensino profissional, somado ao fato de que o IF possui um compromisso social com o local em que um campi está inserido, e isso envolve o estudo da região (OLIVEIRA, 2017, p. 325).

O presente trabalho pretende expor os resultados parciais obtidos a partir das entrevistas realizadas com alguns ex-professores, colhidas através da metodologia da História Oral, sobre a história da educação de Osório (RS) no âmbito da Escola Polivalente e da participação na Revista Polivisão. O critério para a seleção dos participantes foi sua atuação na instituição e/ou envolvimento no periódico entre as décadas de 1970 e 1980. Além disso, propõe-se apresentar como ocorreu a construção do estado da arte que embasa esta pesquisa.

### **História Oral no estudo das narrativas sobre História da Educação**

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que tem por base as fontes orais, coletadas através de entrevistas (LANG, 1995, p. 34). Conforme Santos, Moraes e Brito (2015, p. 987), a utilização da História Oral, como metodologia de pesquisa, nos guia a diferentes formas de entender e distinguir a realidade ao nosso redor e, dessa forma, nos auxilia na compreensão da história e seus “bastidores”, como denominam as autoras, de modo que nos possibilita enxergar “novas, outras leituras acerca de um fato social”.

A coleta das memórias, no campo da História Oral, é feita através da realização de entrevistas com o auxílio de um gravador de voz, e logo após, essas entrevistas passam pelo processo de degravação e análise (ALBERTI, 2004). Há a elaboração de um questionário, que não deve ser extremamente rígido, afinal, ao decorrer da entrevista podem surgir diferentes caminhos, e, por essa razão, a flexibilidade é imprescindível para uma entrevista compreensiva (ZAGO, 2003, p. 296). Almeida (2009, p. 222) diz que a entrevista deve ser como uma conversa e tanto o entrevistado quanto o entrevistador devem estar envolvidos na história a ser lembrada. É importante ressaltar também que dentro de uma entrevista não se pode desprezar o contexto em que o indivíduo estava e como ele afeta a narrativa do mesmo, dentro da experiência individual sempre há o coletivo, afinal, a memória é construída através da convivência com o outro (CIAMPI E GODOY, 2017, p. 254).

Cabe à História Oral registrar as experiências de diversos indivíduos e, por isso, deve ser compreendida como uma ciência que recupera narrativas a respeito de fatos que não foram registrados em outro tipo de documentação, ou, então, para acrescentar novas perspectivas em determinado documento histórico (QUEIROZ, 1988, p. 19). Atualmente, muitos historiadores acreditam que a memória é um modo de manter a história viva e por isso utilizam-se da História Oral como metodologia de pesquisa, pois acreditam que com ela podem descobrir fatos nem imaginados, e também entender como era o pensamento de pessoas que vivenciaram determinado período. A História Oral traz à tona nuances do passado que se encontram inatingíveis em outras formas de documentação.

Uma das áreas que mais utiliza-se da História Oral é a História da Educação, de acordo com Almeida e Grazziotin (2016, p. 900), cada vez mais esse ramo do conhecimento tem inovado para compreender o passado recente, considerando, assim, as memórias orais da educação. Muitas vezes, a documentação oficial das instituições de ensino não retrata as experiências vividas dentro da escola (ALMEIDA, 2009, p. 221), e o intuito da utilização dessa metodologia, então, é dar visibilidade ao professor e aluno, às práticas e à cultura escolar.

Devemos olhar para a oralidade como um importante registro histórico que precisa ser reconhecido e legitimado, a premissa de que a oralidade não é confiável se aplica também a escrita, pois como saber se quem escreveu realmente foi fiel ao fato que aconteceu e não fez uma distorção do mesmo? Assim como na História Oral, a história escrita traz consigo a relatividade e a ficcionalidade (FREITAS, 2006, p. 44). Entende-se que a História Oral não vem tirar o lugar da história escrita, mas sim complementar no ato de contar uma narrativa, pois diante de qualquer assunto existe milhares de pontos de vista diferentes e é exatamente por isso que é preciso ouvir diferentes narrativas sobre um mesmo fato, para se ter o conhecimento de várias perspectivas.

### **Metodologia: entrevistas e elaboração do estado da arte**

Na realização da presente pesquisa, foram realizadas entrevistas, por meio da História Oral, com algumas pessoas que atuaram como docentes da Escola Polivalente ou como redatores dos artigos publicados na Revista Polivisão. A



entrevista semiestruturada foi a opção escolhida, por ser o “meio-termo entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto”, e, por isso, a melhor escolha (FERREIRA E AMADO, 2006, p. 237).

Dessa forma, foram formuladas algumas questões norteadoras previamente definidas, contudo, teve-se como intuito principal a preservação de uma conversa flexível. Era possível, por exemplo, adaptar as questões de acordo com o rumo que o diálogo tomasse e dar o devido tempo que o entrevistado viesse a precisar. Segue abaixo as questões elaboradas para as entrevistas, este é o roteiro padrão, o qual foi aplicado na íntegra em algumas entrevistas e adaptado em outras, conforme a relação do(a) docente com a instituição e o periódico.

Instrumento – Questionário para entrevista semiestruturada:
1. Informe seu nome, local de nascimento e formação.
2. Relate-nos como foi o seu ingresso no magistério. Sempre atuou na cidade de Osório?
3. Comente pontos marcantes de sua trajetória no magistério.
4. Atuou na Escola Polivalente? Em que período?
5. Como era a integração entre as disciplinas técnicas e as propedêuticas?
6. Como você entendia a formação profissional propiciada pela Escola Polivalente?
7. Como foi o contato com a Revista Polivisão?
8. Na sua opinião, quais eram as diretrizes do impresso e qual o papel de um periódico educacional para a cidade de Osório, durante a década de 1980?
9. Fez parte do corpo editorial? Qual foi a motivação para integrar esse grupo?
10. Como era o processo de redação dos artigos publicados na Revista Polivisão?
11. Quais as influências teóricas que pautavam a escrita?
12. Havia alguma influência política, seja partidária ou relacionada ao CEPERS?
13. Como se dava a prática docente na fase de transição entre a Ditadura Militar e a redemocratização? A produção da revista foi influenciada por tal contexto?
14. Como se dava a relação com a comunidade, notadamente os alunos, em geral, e especialmente com o Grêmio Monteiro Lobato?

Tabela 1: Questionário semiestruturado.

Foram realizadas 4 entrevistas em 2019, de forma presencial, com o auxílio de um gravador de voz disponível em um aparelho celular, essas entrevistas,

posteriormente, passaram pelo processo de degravação, que é, segundo Alberti (p. 173, 2004), “o processo envolvido na passagem da entrevista da forma oral para a escrita, compreendendo as etapas de transcrição, conferência de fidelidade da transcrição e copidesque”. Em 2020, ocorreram duas entrevistas que foram realizadas de forma remota, através de mensagens trocadas pelo aplicativo WhatsApp, devido à pandemia que se instaurou em todo o mundo, e, por esse motivo, foi necessária uma pausa no seguimento das entrevistas. Os entrevistadores dessa pesquisa foram tanto os bolsistas do projeto quanto a coordenadora do mesmo.

Para a elaboração do estado da arte, foi feita uma pesquisa na Plataforma Sucupira, na qual foram selecionadas algumas revistas perante a sua avaliação no portal de periódicos da CAPES. Para a investigação, foram utilizados os descritores “História da Educação” e “*History of Education*”, no evento de classificação, foram selecionados os periódicos do quadriênio 2013-2016, e na área de avaliação, foram selecionados os campos “Educação” e “História”. Em seguida, foi realizada uma busca no Google por revistas com enfoque na área de História da Educação, e, posteriormente, foi verificada a avaliação desses periódicos encontrados que não constavam na pesquisa feita anteriormente na Plataforma Sucupira.

Depois, foram catalogados os periódicos encontrados, 23 ao total, juntamente com a sua classificação. Abaixo uma tabela com as revistas selecionadas:

Revista	Classificação - Área de Educação	Classificação - Área de História
Cadernos de História da Educação	A2	B1
História da Educação	A1	A2
Rev. Brasileira de História da Educação	A1	B1
Rev. de História da Educação Matemática	B5	---
<i>History of Education &amp; Children's Literature</i>	A1	B1
<i>History of Education (Tavistock)</i>	A1	---
Rev. de História e Historiografia da Educação	em avaliação	---
Linhas (Florianópolis)	B2	B4
Rev. HISTEDBR	B1	B3
Cadernos do CEOM	B5	B3
Rev. Eletrônica de Educação (São Carlos)	B1	B4
Rev. Iberoam. do Patrim. Histórico-Educativo	B1	C
Pró-Posições (UNICAMP)	A1	---
Percursos (UDESC)	B4	B5

Pedagógica (Chapecó)	B2	B5
Tempos e Espaços em Educação	B1	B4
Rev. Brasileira de História	A1	A1
Educação UNISINOS	A2	B1
Estudos Históricos	B2	A1
Cadernos de Pesquisa (FCC)	A1	A2
Rev. Educação Pública da UFMT	A2	B2
Holos (Natal)	B2	B4
<i>Historia y Memoria de la Educación</i>	B1	---

Tabela 2: Revistas selecionadas.

Após, foi feita uma busca por artigos publicados nas revistas selecionadas que versassem sobre Imprensa Pedagógica, História Oral e fotografias, ou seja, temas relacionados aos três eixos ao qual esta pesquisa se ampara. Ao total, foram 193 artigos encontrados sobre História Oral, 128 sobre fotografias e 26 sobre Imprensa Pedagógica.

### Resultados Parciais

Com a investigação dos artigos nos periódicos nota-se o quanto a utilização da História Oral, da Imprensa Pedagógica e de fotografias tem crescido nos trabalhos sobre História da Educação no decorrer dos anos. Ademais, a utilização dessas fontes possibilitou conhecer detalhes importantes da história da Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Escola Polivalente, de Osório (RS), e também dos entrevistados na presente pesquisa.

Através das narrativas colhidas com a História Oral no bojo desta investigação, foi possível conhecer as diferentes trajetórias de alguns ex-professores da instituição, muitos ingressaram na Escola Polivalente ainda no início de suas carreiras como docentes e essa oportunidade acabou impulsionando as suas vidas, além de viabilizar novas conquistas, seja no ramo da docência ou não. Sobre suas formações, pode-se notar que enquanto a trajetória de alguns foi direcionada desde muito cedo para a docência, porque estiveram em escolas que os prepararam para serem professores, outros acabaram tornando-se docentes por outros caminhos.

A maioria dos entrevistados nasceu no Rio Grande do Sul e iniciaram cedo sua carreira na docência. Com exceção de uma, nascida em Osório (RS), os outros vieram para a cidade por razões relativas às suas atividades na educação. Percebe-se, então, que a implantação da instituição escolar no município gerou um processo migratório

para a região, o que atraiu docentes de outros lugares. Como podemos perceber a partir do estudo de Lima e Souza (2016, p. 79), todas as Escolas Polivalentes acabaram gerando essa migração no local em que foram construídas.

Nos relatos, é notório que o Polivalente preocupou-se em ofertar uma formação integral eficiente para os seus alunos, por meio da integração entre as disciplinas técnicas e propedêuticas, tendo professores especializados em cada área. Havia ainda um sistema de integração efetivo entre essas disciplinas, para tanto, acontecia uma reunião toda semana, na qual eram tratadas questões acerca do processo de integração das matérias. Durante o ensino, as disciplinas técnicas acabavam por dar um sentido prático para a aprendizagem das propedêuticas e os alunos faziam muitos trabalhos interdisciplinares.

Indo além, ao invés de formar apenas trabalhadores para o mercado de trabalho, como era o objetivo entre os acordos MEC-USAID, a instituição preocupou-se ainda em desenvolver um pensamento crítico nos seus alunos, formando, acima de tudo, cidadãos capazes de operar na sociedade, e oferecendo, dessa forma, um ensino integral no verdadeiro sentido da palavra, pois, uma formação/educação integral é aquela que proporciona o desenvolvimento de amplas e ilimitadas capacidades de um indivíduo (ARAÚJO E FRIGOTTO, 2015).

Sobre a Revista Polivisão, ela tinha o intuito de divulgar o trabalho da escola. Entretanto, apesar de ser baseada em ideias pedagógicas, o periódico possuía também um cunho crítico. Logo, os autores tinham total liberdade para escrever sobre o que quisessem desde que se adequasse aos temas do impresso, assim, os professores se posicionavam em seus textos diante de vários assuntos relacionados a educação. A equipe editorial da revista era formada pelos professores do Polivalente, mas ela era aberta para publicação tanto para a comunidade interna como externa e os seus exemplares eram distribuídos bimensalmente, de forma gratuita. Por fim, a Revista Polivisão teve bastante reconhecimento em sua época, porque possibilitou divulgar as ideias dos professores, além de incentivar o discente a escrever.

### Considerações finais

Através desta investigação é possível compreender a relevância que a Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Escola Polivalente teve para a cidade de Osório (RS), e, sabe-se que é fundamental a preservação dos patrimônios histórico-educativos, portanto, deseja-se aprofundar esta pesquisa, com o intuito de desvendar cada vez mais sobre a memória de uma instituição tão importante quanto o Polivalente. Pretende-se, assim, dar continuidade com as entrevistas assim que possível, para continuar a descoberta sobre este passado educacional e acerca da Revista Polivisão.

### Referências

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALMEIDA, D. B. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas. **História da Educação**, v. 13, n. 27, p. 211-243, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/issue/view/1263>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ALMEIDA, D. B.; GRAZZIOTIN, L. S. S. História oral: narrativas de memória, acervos e a pesquisa em história da educação. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 3, p. 899-901, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/issue/view/1419>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

CIAMPI, H.; GODOY, A. P. Histórias divergentes na intelectualidade docente: trajetórias formativas nas memórias de professoras do ensino municipal de São Paulo (1964-1985). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, n. 3, p. 244-272, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38440>>. Acesso em: 12 mar. 2020

FREITAS, S. M. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

LANG, A. B. S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, J. C. S. B. (org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: USP, 1995.

LIMA, Genis Alves Pereira de.; SOUZA, Sauloéber Tarsio de. Escolas Polivalentes na Ditadura Civil-Militar: Marco no Modelo de Ensino Profissionalizante ou Instrumentos

de Propaganda do Regime? O Processo de Implantação do Polivalente de Ituiutaba-MG (1974-1985). **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 72-88, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/101/83>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Escola Polivalente: Acervos Fotográficos e História da Educação. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico Educativo**, Campinas (SP), v. 3, n. 2, p. 323-336, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9295/4719>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Acervos escolares e história das instituições educacionais: o caso da Escola Estadual General Osório/RS. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 154-174, jan./jun. 2014. Disponível em: <[www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014154/3107](http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014154/3107)>. Acesso em: 22 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Revista Polivisão: Educação Profissional e Educação Integral/Integrada na Visão dos Docentes de uma Escola Polivalente. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 35, p. 164-182, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40499>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

PLANADOR. 16 de agosto de 1975, ano I, nº 1.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. M. V. **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

SANTOS, S. M.; MORAES, A. D. J.; BRITO, T. T. R. História Oral entre o Status de Metodologia e a Técnica. **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 3, p. 979-1003, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/33148/17842>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

## **DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA HISTÓRIA DA MEDICINA: DIGITALIZAÇÃO DO ACERVO DO MUSEU DE HISTÓRIA DA MEDICINA DO RIO GRANDE DO SUL**

Felipe Vieira Chiamulera (Unisinos)<sup>1</sup>  
Marcelo Vianna (IFRS)<sup>2</sup>  
Angela Beatriz Pomatti (MUHM)<sup>3</sup>

### **Introdução**

O Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul (MUHM) é uma instituição que, desde suas primeiras atividades em 2004, com o projeto de pesquisa “Memórias Médicas”, se dedicou à preservação, à investigação e à divulgação da História da Medicina e da História da Saúde, funcionando como uma ferramenta da ação e compreensão da realidade. Desse modo, busca contemplar a tríade museológica de preservação, pesquisa e conservação, abrangendo um vasto acervo com mais de cinco mil obras bibliográficas, quinze mil documentos e três mil peças tridimensionais. O espaço arquivístico e o espaço museológico, nesse contexto, se constituem como espaços próprios das ações do MUHM, como constituir, preservar, organizar e divulgar acervos. Ao mesmo tempo, busca atender a comunidade científica, promovendo a divulgação da História e Memória da Saúde e da Medicina por meio de publicações, exposições e ações coletivas (MUHM, 2012).

Mais de duzentos acadêmicos já pesquisaram na Reserva Técnica e cerca de sessenta mil visitantes já passaram pelo MUHM (POMATTI; QUEVEDO, 2016). Também podemos observar a importância prática do Museu em problemas contemporâneos quando, em plena a pandemia de Covid-19, foi emprestado à Sociedade de Anestesiologia do Rio Grande do Sul um respirador Takaok modelo K600 do acervo do Museu para reproduzir em impressão 3D<sup>4</sup>. É nesse contexto que o MUHM trabalha em favor da organização, preservação e divulgação do acervo,

---

<sup>1</sup> Graduando de Licenciatura em História (Unisinos), bolsista de Iniciação Científica PROBIC/FAPERGS. [chiamulera.felipe@gmail.com](mailto:chiamulera.felipe@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em História (PUCRS) e coordenador do Projeto. [marcelo.vianna@osorio.ifrs.edu.br](mailto:marcelo.vianna@osorio.ifrs.edu.br)

<sup>3</sup> Mestre em História (PUCRS), bacharel em museologia (UFRGS) e museóloga e historiadora do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. [angelapomatti@gmail.com](mailto:angelapomatti@gmail.com)

<sup>4</sup> Disponível em < <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/coronavirus/2020/03/museu-de-historia-da-medicina-cede-respirador-para-reproducao-em-impressora-3d/> > Acesso em 24 abr. 2020.

tendo um setor específico para tal prática. Entretanto, em função da limitação na quantidade de profissionais e em função da necessidade de muitas vezes direcionar esses profissionais para atividades educacionais, há muitas vezes uma demanda não atendida para a organização, catalogação e digitalização do acervo.

Com o avanço da pandemia e a restrição do acesso ao Museu, a necessidade de disponibilizar o acervo de forma remota cresceu. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *campus* Osório foi procurado pela Associação de Amigos do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul (AAMUHM), através da iniciativa de apoio a instituições demandantes instituída entre os IF gaúchos e a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul<sup>5</sup>. Assim, o IFRS – *campus* Osório, propôs o projeto “Preservação e divulgação de acervos históricos da Saúde: a concepção de catálogos digitais para o Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul”. Esse projeto tem por objetivo digitalizar obras raras do MUHM, organizando o acervo e, a partir disso, conceber catálogos digitais que possibilitem a difusão do conhecimento histórico relacionado a Saúde e a Medicina. Também se busca produzir conhecimento científico sobre a História da Medicina e da Saúde do Rio Grande do Sul, por meio da pesquisa; preservar o acervo através da reprodução digital desses documentos, contribuindo para estabilizar os fatores de degradação originais; e possibilitar o desenvolvimento de pesquisas relacionados a área da saúde, mesmo que de forma remota.

## **Metodologia**

Para que se possa realizar essa tarefa de divulgação, estão sendo organizados e digitalizados documentos elencados pela equipe de acervos documentais do Museu. Observa-se, para tanto, o valor histórico-cultural dos documentos, destacando características como período de publicação, escassez de exemplares, antiguidade, características físicas e autorias, que justificam uma maior valorização e cuidado com esses objetos e documentos, conforme proposição de Greenhalgh (GREENHALGH, 2007). Para realizar a digitalização propriamente, está sendo

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://ifrs.edu.br/edital-conjunto-entre-os-ifs-gauchos-e-a-fapergs-oferece-incentivo-para-projetos-de-pesquisa-aplicada/> Acesso em 27 abr. 2021



utilizado um scanner planetário Fujitsu modelo SV600 e os documentos são manuseados com o uso de luvas cirúrgicas e são armazenados em caixas de políonda para não os danificar.

Para entender a estratégia de ação do projeto, é preciso levar em conta que se consideram as transformações do campo historiográfico no que se refere a Saúde e a Medicina. Não se busca apenas colecionar ou legitimar agentes sociais, como médicos, enfermeiros ou farmacêuticos. Os acervos a serem catalogados se revestem de uma dimensão documento/monumento, conforme apontado por Jacques Le Goff, resultado da ação de indivíduos ou instituições que preservam a documentação buscando construir suas próprias imagens. As fontes a serem digitalizadas, catalogadas e disponibilizadas ao público, estão sendo selecionadas em função de uma compreensão de práticas e processos da época.

Para a constituição dos catálogos, foi feito um levantamento de modelos de catálogos digitais de outras instituições de preservação, como museus de História da Medicina e da Saúde, arquivos históricos e arquivos públicos. Catálogos como o “Highlights of the Collection”<sup>6</sup>, do *Medical History Museum* da Universidade de Melbourne, trazem uma breve contextualização histórica do Museu e da História médica da região e faz uma breve descrição dos usos de cada um dos cinquenta itens considerados mais importantes da coleção.

Através dos critérios acima citados, primeiramente está sendo realizada a digitalização de documentos próprios e únicos do Museu, que são importantes à compreensão da História da Saúde e da Medicina no Rio Grande do Sul. Documentos como os Relatórios da Sociedade Portuguesa de Beneficência de Porto Alegre, que abrangem documentos das décadas de 1880 até 1940. A partir desses documentos se constituirá o catálogo de obras de referência do MUHM, contextualizando os documentos na História da Saúde regional e fazendo uma breve descrição do conteúdo, conforme o modelo acima citado.

---

<sup>6</sup> Disponível em:

[https://medicalhistorymuseum.mdhs.unimelb.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0010/3355093/01\\_MHM\\_Highlights\\_eBook.pdf](https://medicalhistorymuseum.mdhs.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0010/3355093/01_MHM_Highlights_eBook.pdf) Acesso em: 5 mai. 2021

Serão feitos, também, outros três catálogos abrangendo, respectivamente: as teses médicas presentes no acervo, escritas no começo do século XX; as obras bibliográficas raras presentes no Museu, como o Dicionário de Medicina Popular (1890) e o Formulário e Guia Médico (1904) de Pedro Luiz Napoleão Chernoviz; e o acervo tridimensional, com objetos como o Pulmão de Aço ou a pena de vacina.

### **Resultados Parciais**

Foi possível iniciar o processo de digitalização dos primeiros documentos do catálogo de obras de referência, com cerca de vinte e seis Relatórios da Sociedade Portuguesa de Beneficência de Porto Alegre já digitalizados. Esses relatórios são de valor inestimável à compreensão da História das Instituições médicas gaúchas, sendo esta uma das primeiras instituições privadas de saúde no Estado. Os relatórios apontam, entre outras informações, a articulação do associativismo português em função da constituição de uma instituição que acudisse a sociedade portuguesa porto-alegrense no pós-independência que viria a culminar na construção do Hospital de Beneficência Portuguesa de Porto Alegre (QUEVEDO, 2016). Pode-se encontrar nomes de figuras ilustres da alta sociedade portuguesa nesses documentos, que contribuíram para construir essa instituição, bem como os investimentos em novas práticas médicas, acompanhando a evolução da medicina à época. Também, encontram-se os nomes de médicos ilustres que praticaram o ofício na instituição, como Sebastião Leão e Philippe Pereira Caldas.

Também, foi realizada a digitalização dos números 1 ao 12 do ano de 1934 da revista “Hygia – Revista Mensal Popular de Medicina e Educação Sanitária”, editada por médicos de reputação pública conhecida, como Ulysses de Nonohay, Adhmar Torelly e Renato Barbosa. Uma revista que abordava temas de saúde pública, trazendo profissionais de outras áreas como professores primários, escritores e jornalistas, como o professor Thiago M. Würth, um dos fundadores do Instituto Pestalozzi Canoas; Humberto de Campos, poeta maranhense membro da Academia de Letras e Sylvia Seraphim, responsável pelo assassinato de Roberto Rodrigues, irmão de Nelson Rodrigues. A Revista conta, também, com o apoio e a contribuição de médicos renomados da região, como Mario Totta, Pedro Guedes e Annes Dias, e do país, como Belisário Penna, Renato Kehl e Afrânio Peixoto.

Espera-se, com esse projeto, facilitar o acesso às fontes do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul, estimulando o interesse do público através da produção dos catálogos e tornando esse conhecimento acessível. Bem como preservar o acervo através da prevenção do manuseio desses documentos para que, no futuro, outras gerações ainda tenham acesso a esses documentos.

### **Considerações Parciais**

Apesar de estar sendo desenvolvidas atividades de pesquisa paralela ao projeto, só está sendo possível realizar a digitalização dos documentos em momentos de flexibilização da pandemia, visto que em momentos de maior restrição se torna impossível o acesso à Reserva Técnica. Isso tem diminuído o ritmo do processo de digitalização, mas não tem parado em função da possibilidade de armazenar os dados em nuvens possibilitando uma análise de maior fôlego do material, em tempos de restrições.

Esse projeto vem de um ímpeto que busca democratizar tanto o fazer quanto o pensar historiográfico através da matéria-prima do historiador, que é a fonte histórica. Compreender e pensar a História da Saúde nunca foi tão importante quanto nesse momento de pandemia que atravessamos, observar criticamente o passado para construir o futuro. Esses documentos, portanto, devem servir como um convite à reflexão sobre a preservação da memória médica e da saúde, mas, também, valorizar a importância da ciência em tempos em que o negacionismo impera.

### **Referências**

CONSELHO Nacional de Arquivos (CONARQ). Recomendações para digitalização de documentos arquivísticos permanentes. Brasília: CONARQ, 2010

GREENHALGH, Raphael D. Digitalização de obras raras: algumas considerações. In: Perspectivas em Ciência da Informação. v. 16, n. 3, p.159-167, jul./set. 2011;

MUHM. Plano Museológico, 2014, [Documento interno]

MUHM. Regimento Interno, 2012, [Documento interno].

POMMATI, Angela Beatriz; QUEVEDO, Éverton Reis. MUSEU DE HISTÓRIA DA MEDICINA – MUHM: um acervo vivo que se faz ponte entre o ontem e o hoje. Porto Alegre: Evangraf, 2016

QUEVEDO, Éverton Reis. “Uma mão protetora que os desvie do abismo”: Sociedade Portuguesa de Beneficência de Porto Alegre e seu hospital (1854- 1904). 2016. Tese

(Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

WEBER, Beatriz T. Uma outra História da Medicina no Rio Grande do Sul na passagem do século XIX para o XX. In: SERRES, Juliane C. P.; SCWARTZSMANN, Leonora B. (Org.). História da Medicina: Instituições e práticas no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

## **AVALIANDO A FACILIDADE DE ACESSO ÀS ESCOLAS DO LITORAL NORTE DO RS COM SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEOGRÁFICAS**

Bárbara Ortiz Costa (UFRGS)<sup>1</sup>  
Eliseu José Weber (UFRGS)<sup>2</sup>  
Pablo Guilherme Silveira (UFRGS)<sup>3</sup>

### **Introdução**

O presente artigo pesquisa e analisa a distribuição das escolas de ensino infantil e fundamental no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, sob o pressuposto de que a distância casa-escola a ser percorrida pelos alunos afeta a equidade de acesso e, portanto, a igualdade de oportunidades na educação. Trata-se de uma abordagem importante, pois a educação molda os indivíduos que constituem uma sociedade, repassando significações, valores, saberes e interpretações do mundo, com reflexos por toda a vida. Neste âmbito, a escola representa importante espaço social depois da família, como destaca Canivez (1991, p.33):

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

O direito à educação no Brasil é garantido por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prioriza o acesso e a permanência do aluno na escola, objetivando a formação para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e participação social. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) definiu entre suas prioridades e objetivos a garantia de ensino fundamental obrigatório a todas as crianças de 7 a 14 anos,

---

<sup>1</sup> Graduanda em Geografia, Licenciatura. UFRGS - Campus Litoral Norte, [babihortiz.costa@gmail.com](mailto:babihortiz.costa@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Fitotecnia/Agrometeorologia. Professor Adjunto, Licenciatura em Geografia, Departamento Interdisciplinar, UFRGS - Campus Litoral Norte, [eliseu.weber@ufrgs.br](mailto:eliseu.weber@ufrgs.br)

<sup>3</sup> Engenheiro Cartógrafo. Núcleo Técnico-Científico, UFRGS - Campus Litoral Norte, [pg.silveira@ufrgs.br](mailto:pg.silveira@ufrgs.br)

assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, o acesso à educação tem melhorado ao longo dos anos, de acordo com os dados do censo escolar (INEP, 2019), com mais instituições de ensino, ampliação do número de vagas, inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, dentre outras ações. Desde meados da década de 1990 o Brasil também vem conseguindo aumentar a frequência escolar em todos os níveis, e o enfoque passa a voltar-se para a melhoria na qualidade da educação oferecida aos alunos (MEC, 2015).

Entretanto, “qualidade” envolve múltiplas dimensões e uma diversidade de sujeitos, suscitando também discussões em torno da equidade educacional (FREITAS, 2015). Segundo Santos (2005), qualidade e equidade são categorias inseparáveis no campo educacional. Para Brooke (2011), a equidade é um pilar na busca da justiça social, a qual “não pode ser indiferente às vidas que as pessoas podem viver de fato”.

Um aspecto crítico para a equidade é a facilidade de acesso à rede escolar, que por sua vez é fortemente relacionada com a proximidade da escola da residência dos estudantes. O acesso facilitado e próximo à residência contribui no processo de formação, pois a distância que o aluno vai percorrer todos os dias de sua residência até a escola influencia no interesse do indivíduo em estudar. Ela representa tempo e esforço dos estudantes, e preferencialmente deve ser suficientemente curta para ser percorrida a pé, podendo tornar-se também uma atividade saudável. Por essas razões, o direito à escola próxima de casa consta no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990):

Art.53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania, e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

...

V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência...

De outro lado, o dever do Estado em prover escolas próximas da residência consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2008):

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

...

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

A partir do exposto, conclui-se que conhecer a situação da distribuição da rede escolar em relação à população a ser atendida é fundamental para a gestão eficiente do sistema visando à equidade e igualdade de oportunidades. Isso envolve a necessidade de usar ferramentas que possibilitem efetuar análises envolvendo relações espaciais, levando em conta a localização das escolas e da demanda por vagas. Tais análises são, por definição, um campo de aplicação de Sistemas de Informação Geográfica (SIG), uma categoria especial de programas de computador que permitem organizar as informações de uma determinada região na forma camadas de dados geoespaciais (ou *layers*). Cada camada representa um tema, e as diversas camadas podem ser relacionadas umas às outras por meio de um sistema de coordenadas em comum. Esse recurso permite integrar informações de tipos, origens e formatos diversos que seriam de tratamento difícil por outra forma (LONGLEY et al, 2013).

No caso em questão, o objetivo principal foi computar um índice espacial de facilidade de acesso às escolas, com base em dados geoespaciais disponíveis, visando gerar resultados que auxiliem a compreender e avaliar a adequação da distribuição espacial das escolas nos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, bem como a comparar a situação entre os municípios da região.

### **Material e métodos**

A área de estudo compreendeu a delimitação da 11ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE11) do Rio Grande do Sul, que abrange 25 municípios situados na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (Figura 1). Essa delimitação abrange integralmente o Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Litoral, que é composto por 21 municípios, mais os municípios de Rolante, Riozinho, Santo Antônio da Patrulha e Tavares.

O material utilizado neste estudo incluiu arquivos de dados geoespaciais digitais dos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, incluindo os limites municipais (IBGE, 2020a) e os limites dos setores censitários (IBGE, 2020b). Também foram utilizados dados tabulares referentes à localização e características das instituições de ensino da região, previamente estruturados no projeto de pesquisa SIG Litoral (SARMENTO et al., 2019; DAGNINO et al., 2020), a partir de dados do Censo Escolar de 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e do Cadastro dos Estabelecimentos de Ensino do Censo escolar 2017 compilados pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC. As análises espaciais foram efetuadas com o auxílio dos programas de Sistema de Informação Geográfica (SIG) ArcGIS versão 10.3 (Esri, 2015) e ArcGIS Pro versão 2.3 (Esri, 2018).



Figura 4. Municípios que compõem a 11ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE11) do Rio Grande do Sul, abrangidos neste estudo (fonte: elaboração dos autores).



O estudo contemplou as escolas de ensino infantil e de ensino fundamental, com enfoque na área urbana dos municípios, uma vez que a maioria dos habitantes e das escolas desses níveis de ensino está concentrada nas cidades. Nelas, a maior densidade populacional e de estabelecimentos de ensino resulta em distâncias menores entre a residência dos estudantes até as escolas, frequentemente caminháveis. Áreas rurais apresentam condições distintas, com população dispersa e necessidade de percorrer distâncias maiores, geralmente requerendo transporte veicular e, portanto, outro enfoque.

Inicialmente, aplicou-se um filtro aos setores censitários para selecionar apenas os setores urbanos, armazenando-os em uma nova camada. Em seguida, a partir das coordenadas geográficas das escolas foi criada uma camada vetorial de pontos com a localização de cada escola. Os pontos foram depois cruzados com os setores censitários urbanos para selecionar apenas as escolas urbanas, e nestas foram aplicados filtros para selecionar as de ensino fundamental e de ensino infantil, que foram salvas separadamente em novas camadas. No total, foram selecionadas 359 escolas urbanas, sendo que 161 são de ensino infantil e 201 de ensino fundamental, porém três oferecem ambos os níveis de ensino.

Em seguida, computou-se uma área de abrangência circular (*buffer*) em torno de cada escola, usando como raio uma distância considerada de fácil acesso para os estudantes dos dois níveis de ensino. Para as escolas de ensino fundamental definiu-se um raio de 750 metros, e para as de ensino infantil de 130 metros. Assumiu-se que essas distâncias podem ser percorridas sem necessidade de transporte escolar pelos respectivos alunos, representando, portanto, zonas de fácil acesso às instituições de ensino, de acordo com a Lei nº 11.700 de 2008, que garante a o acesso à escola mais próxima da residência do aluno.

Por fim, essas zonas de fácil acesso às escolas de cada nível de ensino foram então cruzadas com os limites dos setores censitários, para individualizar as porções de cada setor situadas no interior e fora delas (Figura 2). A partir do resultado, calculou-se a fração que a porção situada no interior do raio considerado representa em relação à área total do setor. Obteve-se assim um índice adimensional que varia de 0 a 1 (ou de zero a 100% do setor), expressando uma métrica de facilidade de acesso às escolas por setor censitário. Adicionalmente, para propiciar uma visão do

tema em escala regional, foram também extraídas estatísticas descritivas desse índice por município.

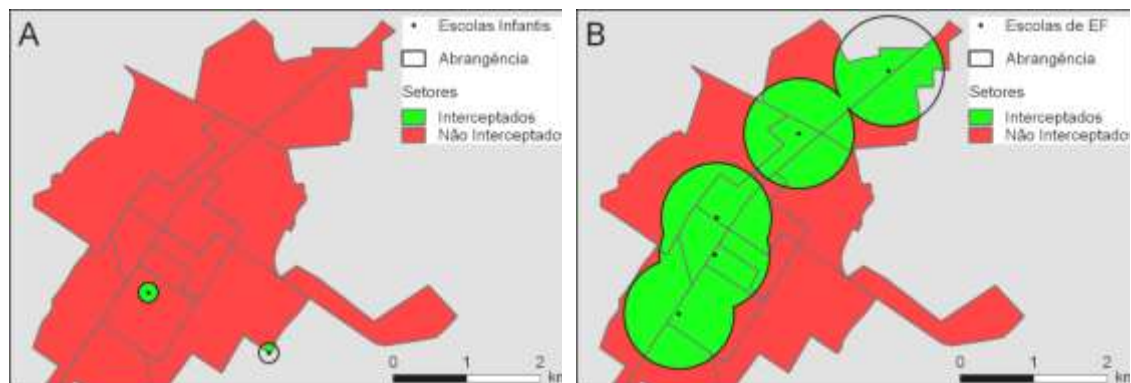


Figura 5. Ilustração do método de cálculo do índice espacial de facilidade de acesso às escolas do ensino infantil (A) e do ensino fundamental (B) (fonte: elaboração dos autores).

### Resultados e discussão

Os resultados evidenciaram que o índice de facilidade de acesso às escolas nas cidades do Litoral Norte apresenta uma distribuição espacial bastante heterogênea. A análise visual das cidades revelou que algumas regiões são mal atendidas pela rede escolar existente, como ilustram os exemplos da Figura 3. Pôde-se observar que há cobertura deficiente em boa parte dos setores da maioria das cidades, especialmente nas áreas menos centrais, enquanto o excesso é menos comum (setores com índice 1).

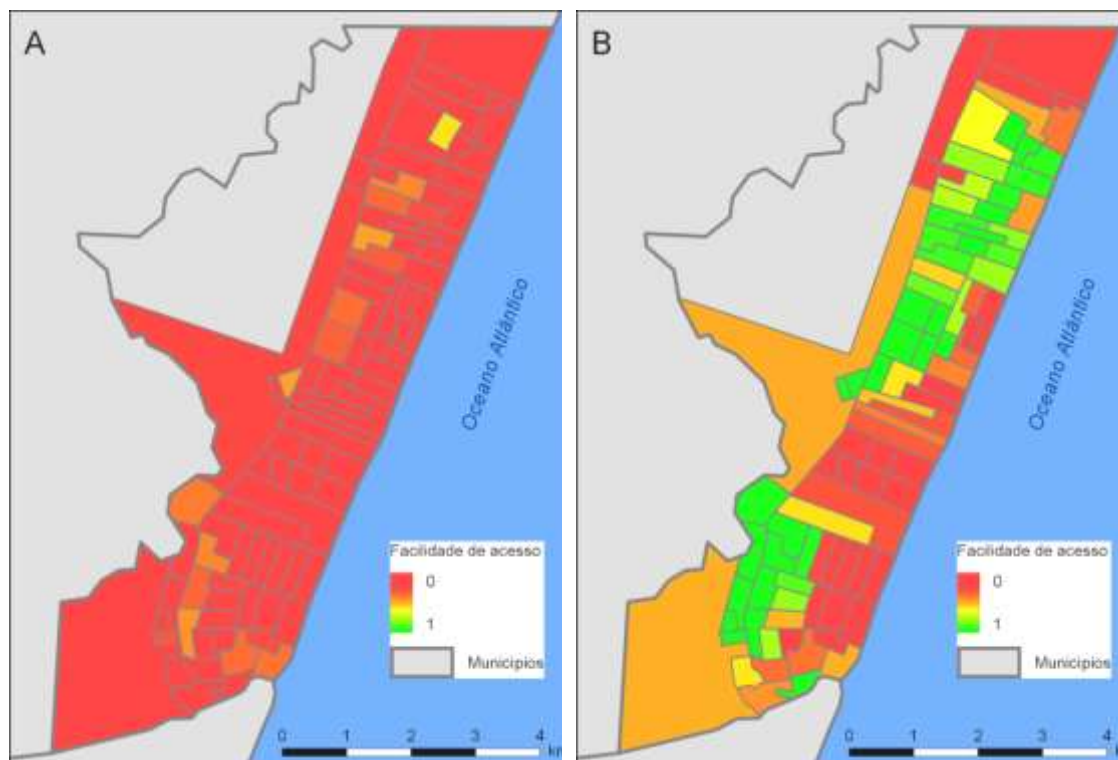


Figura 6. Índice espacial de facilidade de acesso às escolas do ensino infantil (A) e do ensino fundamental (B) em Imbé/RS (fonte: elaboração dos autores).

De certa forma isso reproduz o que se observa em relação a outros elementos de infraestrutura urbana, com as áreas periféricas desfavorecidas em relação às centrais. Além de contrariar aspectos da legislação, isso colabora para acentuar desigualdades em vez de promover a equidade, pois é nas áreas periféricas que reside a população mais carente.

As razões para a distribuição deficiente da rede escolar podem ser várias. Uma delas pode ser a falta de planejamento acompanhando o processo de urbanização, fazendo com que os órgãos competentes não considerassem o crescimento demográfico de certas regiões. Outra razão pode ser o próprio processo de decisão sobre a alocação de novas escolas, eventualmente privilegiando critérios políticos, econômicos ou de outra natureza em vez das necessidades reais da população. Também pode ser devido a uma combinação de ambos, além de outros fatores.

Analisando-se as estatísticas do índice de facilidade de acesso computadas para os municípios da região, constata-se que a heterogeneidade verificada em cidades individuais também se manifesta entre municípios (Figura 4 e Figura 5, Tabela 1 e Tabela 2). De certo modo esse resultado reflete a própria diversidade dos municípios, alguns pequenos com população e cidades pequenas, com um único

setor censitário, e outros mais populosos e maiores, com mais de uma centena de setores. Há municípios com uma distribuição mais uniforme das escolas, evidenciada pelo menor desvio padrão do índice, e outros mais desuniformes. Porém, não se constata um padrão entre tamanho/população e o índice de facilidade de acesso para ambos os níveis de ensino. Por outro lado, abre-se uma nova possibilidade de pesquisa sobre a eventual relação entre a facilidade de acesso às escolas e as notas dos estudantes nas avaliações de desempenho escolar.

Município	Nº de setores urbanos	Estatísticas do índice no município			
		Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Maquiné	4	0,117	0,000	0,268	0,100
Três Forquilhas	1	0,098	0,098	0,098	0,000
Capão da Canoa	114	0,075	0,000	0,725	0,152
Torres	81	0,066	0,000	0,545	0,137
Tramandaí	138	0,058	0,000	0,732	0,135
Santo Antônio da Patrulha	92	0,052	0,000	0,628	0,117
Osório	104	0,049	0,000	0,645	0,109
Rolante	40	0,042	0,000	0,387	0,082
Dom Pedro de Alcântara	4	0,039	0,000	0,155	0,067
Mampituba	7	0,027	0,000	0,131	0,047
Riozinho	6	0,026	0,000	0,089	0,036
Imbé	91	0,024	0,000	0,325	0,059
Cidreira	57	0,023	0,000	0,360	0,060
Morrinhos do Sul	19	0,017	0,000	0,323	0,072
Três Cachoeiras	23	0,015	0,000	0,150	0,036
Xangri-lá	48	0,014	0,000	0,182	0,038
Capivari do Sul	8	0,013	0,000	0,096	0,031
Balneário Pinhal	51	0,013	0,000	0,231	0,045
Mostardas	23	0,013	0,000	0,169	0,036
Caraá	4	0,011	0,000	0,025	0,011
Palmares do Sul	37	0,011	0,000	0,130	0,028
Tavares	9	0,011	0,000	0,087	0,027
Itati	3	0,010	0,000	0,030	0,014
Arroio do Sal	35	0,004	0,000	0,126	0,021
Terra de Areia	21	0,003	0,000	0,062	0,013

Tabela 1. Estatísticas do Índice espacial de facilidade de acesso às escolas urbanas de ensino infantil nos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul – lista em ordem decrescente pela média (fonte: elaboração dos autores).

Município	Nº de setores urbanos	Estatísticas do índice no município			
		Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Três Forquilhas	1	1,00	1,00	1,00	0,00
Mampituba	7	0,83	0,64	1,00	0,15
Capão da Canoa	114	0,71	0,00	1,00	0,37
Riozinho	6	0,66	0,33	1,00	0,25
Torres	81	0,65	0,00	1,00	0,39
Tramandaí	138	0,65	0,00	1,00	0,43
Maquiné	4	0,62	0,00	1,00	0,41
Osório	104	0,59	0,00	1,00	0,42
Rolante	40	0,59	0,00	1,00	0,36
Três Cachoeiras	23	0,58	0,00	1,00	0,37
Santo Antônio da Patrulha	92	0,57	0,00	1,00	0,40
Itati	3	0,54	0,00	1,00	0,41
Capivari do Sul	8	0,53	0,00	1,00	0,41
Mostardas	23	0,50	0,00	1,00	0,38
Imbé	91	0,48	0,00	1,00	0,42
Balneário Pinhal	51	0,48	0,00	1,00	0,43
Tavares	9	0,47	0,00	1,00	0,41
Morrinhos do Sul	19	0,46	0,00	1,00	0,42
Terra de Areia	21	0,43	0,00	1,00	0,37
Cidreira	57	0,40	0,00	1,00	0,40
Palmares do Sul	37	0,36	0,00	1,00	0,39
Caraá	4	0,34	0,00	0,50	0,20
Arroio do Sal	35	0,33	0,00	1,00	0,32
Xangri-lá	48	0,32	0,00	1,00	0,34
Dom Pedro de Alcântara	4	0,25	0,00	1,00	0,43

Tabela 2. Estatísticas do Índice espacial de facilidade de acesso às escolas urbanas de ensino fundamental nos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul – lista em ordem decrescente pela média (fonte: elaboração dos autores).

O índice de facilidade de acesso às escolas de ensino fundamental foi consideravelmente maior do que o de ensino infantil. Isso está diretamente relacionado à distância que foi usada para avaliar as escolas de ensino infantil, de 130 metros, que é bastante restritiva. Há poucas referências sobre distâncias recomendadas para o deslocamento residência-escola a pé para crianças dessa faixa etária, mas o valor de 130 metros foi proposto levando-se em conta a idade dos alunos e a estimativa de que o percurso a pé por ruas e quadras pode ser duas a três vezes maior que esse raio. Além disso, consideraram-se as observações de Neves (2015) sobre a distribuição de equipamentos urbanos de acordo com a escala do território

urbano (vizinhança, bairro e cidade), já que equipamentos de educação infantil são desejáveis na vizinhança imediata.

Com relação às distâncias consideradas para avaliar a facilidade de acesso às escolas de ensino fundamental, o raio de 750 metros tem respaldo em mais amplo de estudos anteriores (BARCELOS et al., 2004; CHILÓN et al., 2015; MARQUES et al., 2015; ITPD, 2017; PEREIRA et al., 2018). Esse raio representa percursos cuja estimativa podem variar entre 1.200 a 1.600 metros pelas ruas e quadras, um deslocamento seguro e saudável para ser feito a pé por crianças da faixa etária desse nível de ensino.

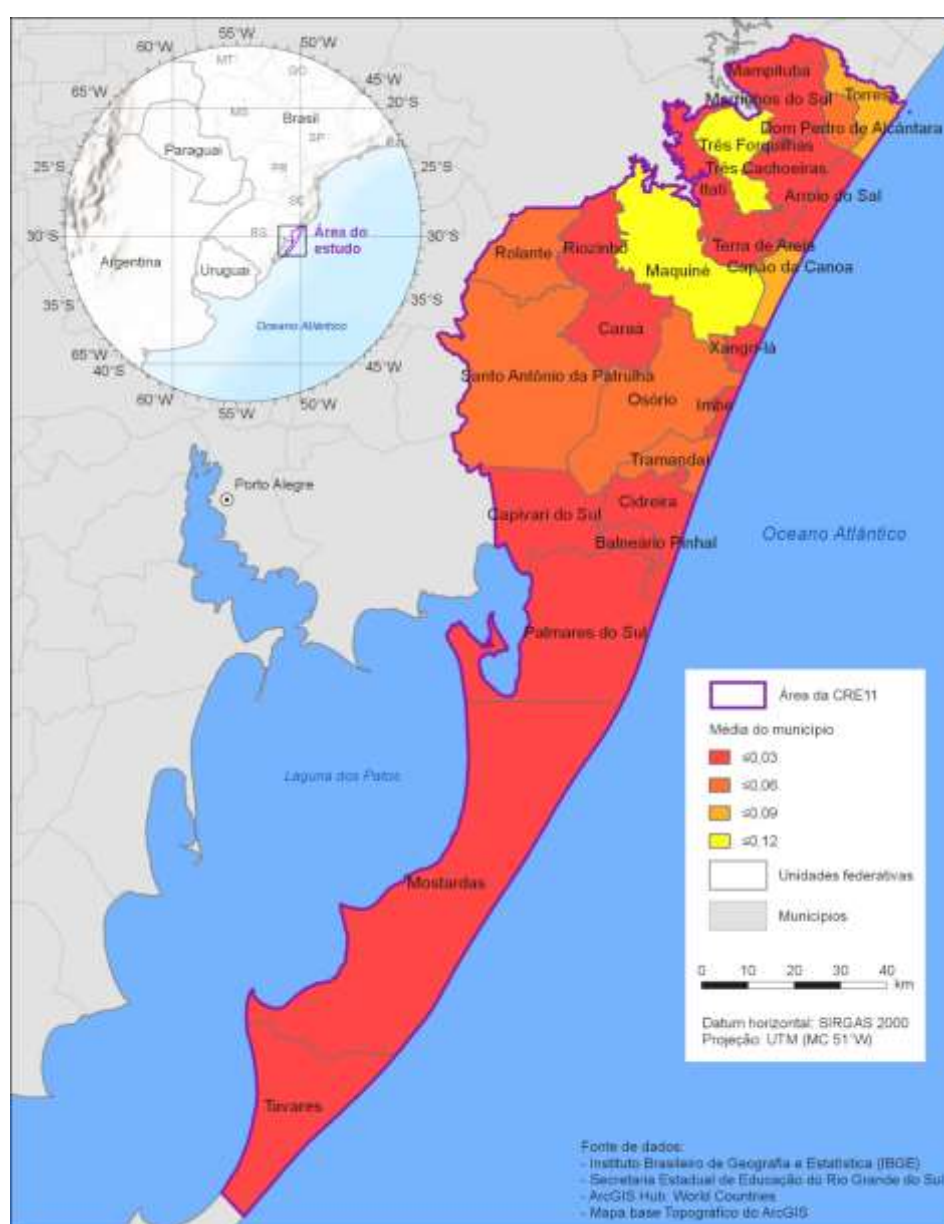


Figura 7. Índice espacial de facilidade de acesso às escolas urbanas de ensino infantil nos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul - média do município (fonte: elaboração dos autores).

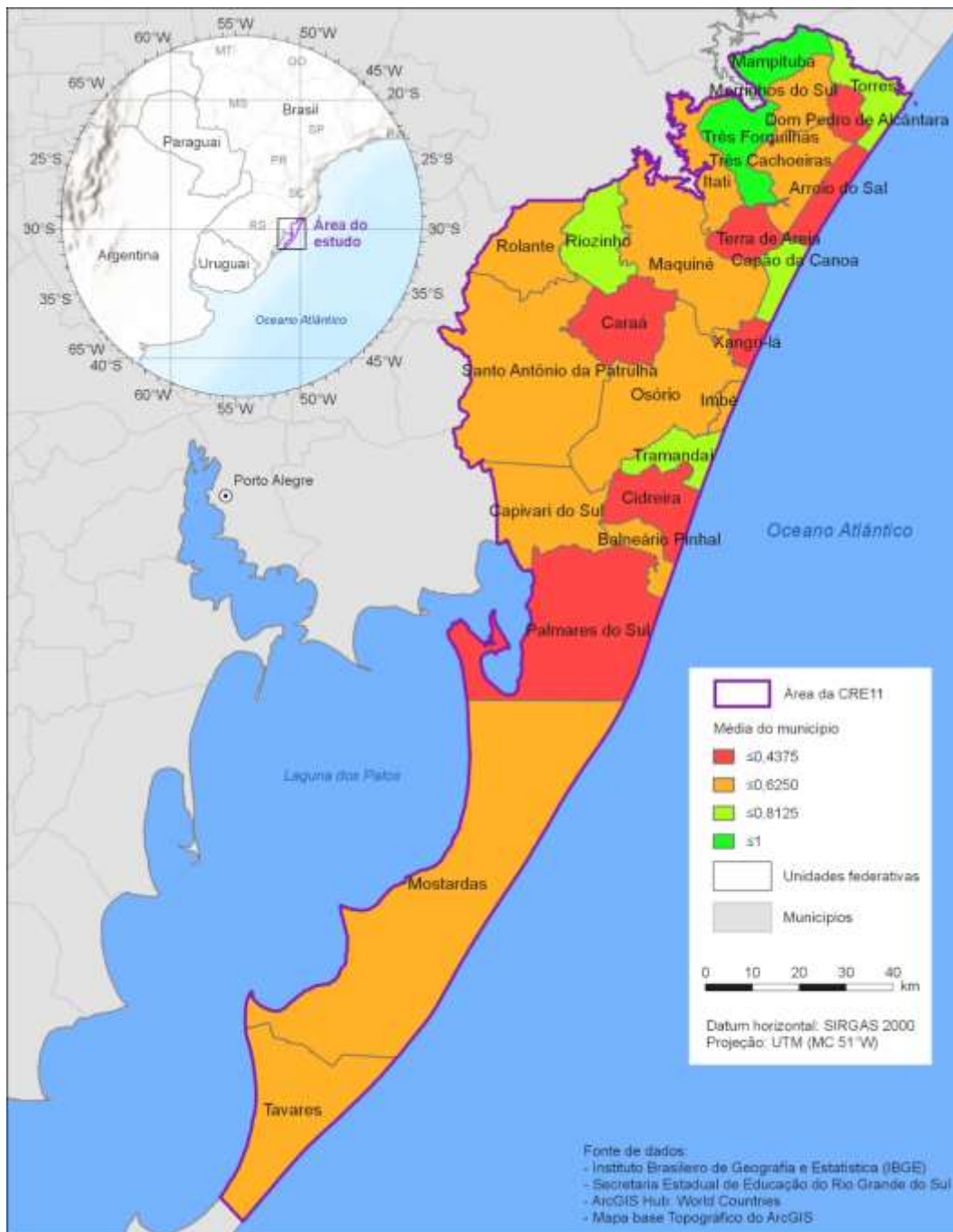


Figura 8. Índice espacial de facilidade de acesso às escolas urbanas de ensino fundamental nos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul - média do município (fonte: elaboração dos autores).

### Considerações finais

Este estudo é uma contribuição inicial ao melhor conhecimento da rede escolar nos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. O índice espacial de facilidade de acesso às escolas aqui proposto é de obtenção bastante simples, com base em dados geoespaciais disponíveis, sem dependência de outros levantamentos.

Apesar das limitações, os resultados propiciaram uma visão geral da situação da rede escolar urbana, evidenciando áreas com deficiência de cobertura, onde novas escolas podem ser necessárias.

A análise aqui realizada não levou em conta a população em idade escolar para cada nível de ensino porque os dados demográficos estão muito defasados. Ela poderá ser considerada futuramente, quando os dados do novo censo demográfico estiverem disponíveis, uma vez que o último censo realizado já tem mais de uma década. Com dados demográficos atualizados será possível confrontar o número de vagas ofertadas com a população em idade escolar para cada nível de ensino nas distâncias consideradas, ou mesmo definir novas áreas de influência com base em critérios sócio-demográficos, como feito por Barcelos et al. (2004) e De Melo et al. (2018), por exemplo. Nesse aspecto, cabe ressaltar a enorme importância dos censos para a definição de políticas públicas em todos os níveis da administração pública, da Federal à Municipal.

Outros aprimoramentos podem ser feitos, tal como refinar a forma de cálculo, considerando a distância efetivamente percorrida, o deslocamento real pelas ruas e quadras, em vez de uma distância linear em torno das escolas. A distinção entre escolas particulares e públicas também pode ser incluída, já que as últimas são de responsabilidade direta do poder público. Tanto nas análises realizadas quanto em possíveis estudos futuros, o uso de um Sistema de Informação Geográfica facilita a integração dos dados e a visualização dos desequilíbrios em um mapa, juntamente com suas magnitudes, tornando-se uma ferramenta indispensável para os gestores.

### **Agradecimentos**

Os autores agradecem ao professor Ricardo de Sampaio Dagnino, coordenador do projeto de pesquisa SIG Litoral (Projeto PROPESQ nº 34096 – SIG Litoral), pelo espaço institucional que oportunizou o presente estudo. Também agradecemos à Pró-Reitoria de Pesquisa (Propesq) da UFRGS pela bolsa de Iniciação Científica concedida à primeira autora via Programa de Iniciação Científica BIC/UFRGS, voltado ao desenvolvimento do pensamento científico e da iniciação à pesquisa de estudantes de graduação da Universidade.



## Referências bibliográficas

BARCELOS, F. B.; PIZZOLATO, N. D.; LORENA, L. A. N.; Localização de escolas do ensino fundamental com modelos capacitado e não-capacitado: caso de Vitória/ES. **Pesquisa Operacional**, Rio de Janeiro, v.24, n.1, p.133-149, Abr. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 12/02/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2018: Resumo Técnico** [recurso eletrônico]. Brasília, Inep, 2019. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf)>

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de Junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. jul. 1996. Acessado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acessado em: mar. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acessado em: mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Jun. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11700.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11700.htm)> Acessado em: abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015**. Versão Preliminar. Brasília, Mec. Jun. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acessado em: abr. 2021.

BRASIL, Instituto de Políticas do Transporte & Desenvolvimento (ITPD). **Minha casa mais sustentável: parâmetros referenciais, qualificação da inserção urbana**. 1 ed. Rio de Janeiro, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2014: Linha de base**. Brasília: Inep, 2015. 404 p., il.

BROOKE, N; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 50, dez. 2011

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** 1. São Paulo. Papirus, p.33. 1991.

CHILLÓN, P. et al. A longitudinal study of the distance that young people walk to school. **Health & place**, v.31, p.133-137, 2015.

DAGNINO, R.S.; WEBER, E.J.; SARMIENTO, D.W.P.; SILVEIRA, P.G. Sistema de Informação Geográfica para mapeamento de escolas: um exemplo no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, Brasil. **Conteúdo conceitual e aspectos práticos da ciência da computação**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020. Capítulo 20, p. 233-248. ISBN 978-65-5706-601-0.

DE MELO, F.C.C.; DA COSTA LIMA, A.K.; FERREIRA, J.S.C. Decisão de localização de escolas com uso de sistema de informação geográfica e análise de agrupamentos. **HOLOS**, v.4, p.272-287, 2018.

ESRI, 2015. **ArcGIS Desktop: Release 10.3**. Environmental Systems Research Institute, Redlands, CA.

ESRI, 2018. **ArcGIS Pro: Release 2.3**. Environmental Systems Research Institute, Redlands, CA.

FREITAS, M.A.G. **Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência**. 2015. Trabalho de Conclusão (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós Graduação em Educação. Salvador, BA, 2015.

IBGE. **Malha municipal digital do Brasil: situação em 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/malhas\_digitais/> . Acesso em: abr. 2021.

IBGE. **Malha de setores censitários: situação em 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/malhas\_digitais/> . Acesso em: abr. 2021.

LONGLEY, P.A.; GOODCHILD, M.F.; MAGUIRE, D.J.; RHIND, D.W. **Sistemas e ciência da informação geográfica**. 3 ed. **Bookman**: Porto Alegre, 2013. 540p.

MARQUES, D. da S.; PEREIRA, C.R.L.; CAGGY, A.L. Alocação de demanda escolar usando tecnologia SIG. In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 35. 2015, Fortaleza, **Anais...** ENEGEP, out. 2015.

NEVES, F. H.. Planejamento de equipamentos urbanos comunitários de educação: algumas reflexões. **Cadernos Metrópole**, v.17, n.34, p.503-516, 2015.

PEREIRA, B. et al. **Modos de deslocamento para a escola em crianças de escolas do meio rural e urbano**. 2018.

SANTOS, I.F. **Transporte e equidade no acesso à escola: um estudo de caso da unidade de ensino do CEFET PIn em Alagoas**. 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2005.

SARMIENTO, D.W.P.; DAGNINO, R.S.; SILVEIRA, P.G. **As escolas do Litoral Norte do Rio Grande do Sul: localização e caracterização a partir de um Sistema de**

Anais X Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa  
IFRS Campus Osório – ISSN 2526-3250

**Informação Geográfica.** MoExp – Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa, 9. Osório:  
IFRS, 2019.

## **O CONSELHO DE CLASSE E AS SALAS DE REFORÇO: ELEMENTOS ESSENCIAIS A SUPERAÇÃO DAS DEFASAGENS DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA**

Arlton Galvão Pimentel<sup>1</sup>

### **Introdução**

O trabalho ora apresentado é fruto da fase de pesquisa bibliográfica, do Doutorado em Ciências da Educação, em andamento. O estudo aqui exposto tem por objetivo refletir sobre a importância do Conselho de Classe (CC) e das Salas de Reforço para a superação das defasagens de aprendizagens oriundas do Regime de Progressão Continuada (RPC).

É notório que a história da educação brasileira sempre foi marcada por diversos problemas, os quais acabaram por interferir em sua qualidade. Entre eles destaca-se a reprovação escolar, que ao longo do tempo suscitou inúmeras discussões e intervenções com intuito de solucioná-la. De modo que muitas foram as políticas educacionais visando resolver o problema da reprovação, porém, estas acabaram sendo substituídas por serem ineficazes para solucionar tal problemática.

Os efeitos da reprovação escolar perpassam pela desmotivação e abandono dos estudos por parte do aluno, de modo a refletir seus danos além dos limites da instituição de ensino, causando diversos males sociais. Assim, foram constantes as ações em busca da resolução do problema da reprovação, de maneira, que a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, houve a possibilidade de implementação da política educacional do RPC (BRASIL, 1996), visando galgar a qualidade educacional estabelecida pela Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988).

Deste modo, a política do RPC, proposta pela normativa da LDBEN, pautou-se na criação de ciclos escolares onde não se adota a reprovação escolar, assim, se permitiu ao aluno a continuidade educacional. Todavia, tal medida não contou com grande aderência dos entes federados (MOURA, 2019), de modo que o Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2010, instituiu a Resolução nº 07/2010, que

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências da Educação, UAA– Asunción, Paraguay. [arilton52@hotmail.com](mailto:arilton52@hotmail.com)

trouxesse alterações no sistema educativo, intuindo resolver a reprovação e evasão escolar, bem como reforçou a execução do RPC, no ciclo 1 em todo território brasileiro. Assim, o RPC vetou a reprovação escolar em todo território nacional nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010). Porquanto, para galgar o êxito na continuidade dos estudos dos alunos em tal política faz-se necessário o auxílio de dois elementos, a saber as salas de reforço e o CC.

### **O papel das salas de reforço na educação**

A proposta de continuidade dos estudos dos alunos do ciclo 1, que não desenvolveram as competências e habilidades mínimas consideradas essenciais para a continuidade dos estudos, levou a normativa da Resolução nº 07/2010 do CNE, a prevê a possibilidade de se serem geradas lacunas de aprendizagens, que na sala regular de ensino não seriam possíveis saná-las, tendo em vista que o professor tem a responsabilidade de cumprir o currículo formal estabelecido para o ano em curso de estudo. De modo que a normativa ora citada previu a criação de espaços destinados ao reforço escolar, como exposto no art. 27, parágrafo 2 de tal instrumento normativo:

§ 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural (BRASIL, 2010, n.p).

Assim, as atividades de reforço das aprendizagens para diversos pesquisadores devem ser desenvolvidas nas salas de reforço. Portanto, as alterações propostas pelo RPC ao sistema educacional, e em meio a orientação da normativa supracitada do CNE, foram estabelecidas as bases de implantação das salas de reforço escolar, intuindo melhores resultados educacionais. Tendo em vista que no dia a dia da sala regular de ensino é impossível ao professor cumprir o currículo formal e dar conta dos déficits oriundos dos anos anteriores do ensino.

Os autores analisados neste estudo possibilitaram que fosse identificado alguns benefícios que as salas de reforço podem trazer a educação, e conseqüentemente ao RPC:

Autor	Percepções
Lemos (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Auxilia na aprendizagem e na disciplina do aluno;</li> <li>➤ Garante a aprendizagem e avanços escolares;</li> <li>➤ Assegura ao aluno o cumprimento dos princípios e diretrizes estabelecidos na LDBEN e nas normas educacionais;</li> <li>➤ Contribui para a superação do insucesso ou fracasso escolar.</li> </ul>
Viégas (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Redução de alunos na recuperação;</li> <li>➤ Trabalho mais individualizado com aluno, respeitando seu ritmo de aprendizagem;</li> <li>➤ Redução da reprovação.</li> </ul>
Mota (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Possibilita a triagem das dificuldades dos alunos;</li> <li>➤ Possibilita sanar as insuficiências específicas dos alunos.</li> </ul>
Yamamoto (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desenvolvimento das habilidades cognitivas;</li> <li>➤ Melhora a disciplina do aluno.</li> </ul>
Lopes (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Corrige as distorções no ensino;</li> <li>➤ Promove a equidade na educação, escolar;</li> <li>➤ Melhoria o desempenho dos alunos;</li> <li>➤ Promover o desenvolvimento social, pois, oportunizar condições de melhores aprendizagens.</li> </ul>
Torres (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Auxilia o aluno com dificuldades;</li> <li>➤ Possibilita o encaminhamento e o atendimento de saúde especializado;</li> <li>➤ Possibilita o reforço nas insuficiências específicas de aprendizagens dos alunos.</li> </ul>
Deodato (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Melhora o desempenho escolar;</li> <li>➤ Possibilitar melhores aprendizagens, quando comparado a prática educativa em sala regular, tendo em vista, poder trabalhar especificamente as insuficiências dos alunos.</li> </ul>

Quadro 1-Percepções sobre as contribuições das salas de reforço. Fonte: Apitado pelo AUTOR, 2020.

Assim, o Quadro 1 traz inúmeros benefícios que as salas de reforço podem propor ao RPC, visando sanar as insuficiências geradas aos alunos aprovados por força da normativa (SOUZA, 2017). Porém, o que se percebe no dia das maiorias das escolas brasileiras é a ausência de tais salas ou quando as mesmas existem é notório a precariedade das mesmas. De maneira que as secretarias de educação acabam por perder tal instrumento de grande relevância no auxílio da melhoria educacional.

### **O papel do CC na educação**

Em meio a reprovação escolar, que tem sido um dos grandes males a ser superado na educação nacional, o qual acaba por deixar sequelas visíveis, como as insuficiências de leitura e escrita, que são os principais motivos do fracasso educativo (PEREIRA, 2016), surge o CC com um papel de grande relevância para que sejam alcançados melhores índices de qualidade educacional (BRASIL, 1988).

Assim, as bases legais do CC em território nacional remontam a LDBN de 1971, (PEREIRA, 2018, apud AGUIAR; SANTOS, 2019), porém, com a nova configuração política brasileira instituída pela Constituição Federal (CF) de 1988, o CC foi instituído como uma das formas de exercício da educação centrada nos princípios democráticos (BRASIL, 1988).

De modo que a nova configuração política elevou o CC ao patamar de instância colegiada composta por diferentes segmentos da sociedade, tais como: pais, alunos, professores, direção e a orientação escolar. Tal órgão colegiado tem o poder deliberativo, possuindo soberania para tomar decisões no âmbito da vida escolar do aluno (SILVA; MAGALHÃES, 2018).

De modo, que o papel do CC está associado historicamente à análise do desenvolvimento dos alunos e a sua relação com os demais serviços da escola e da sala de aula (Cruz, 2018). Assim, ao CC cabe as decisões finais através de suas discussões coletivas, as quais visam trazer avanços ao meio educativo (SILVA, 2015). De modo que do CC procedem os vereditos sobre o futuro escolar do aluno, ou seja, a decisão de aprovar ou conservar o discente.

Portanto, as discussões do CC no que tange a trajetória escolar do aluno mostram-se relevantes, pois, como exposto por Brito Jr. (2018) e Camurça (2016), o RPC gera lacunas de aprendizagem que por não serem reparadas, tendem a manifestarem seus efeitos no viver do estudante.

Assim, em meio as insuficiências do sistema educativo, e a insuficiência ou mesmo inexistência das salas de reforço escolar para sanar as insuficiências da aprendizagem dos educandos, resta ao CC optar pelo que entende ser menos danoso ao aluno a reprovação escolar, porém, tal ação é vedada para o ciclo 1.

Autor	Percepções
Magnata e Abranches (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Permite a participação dos diferentes indivíduos da comunidade escolar nas decisões;</li> <li>➤ Propicia a troca de informações;</li> <li>➤ Possibilita o acompanhamento e o diagnóstico das aprendizagens dos alunos.</li> </ul>
Miranda e Sá (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Possibilita a consulta e a deliberação de assuntos didático-pedagógico;</li> <li>➤ Desenvolve uma visão mais abrangente e objetiva da realidade;</li> <li>➤ Proporciona a análise das ações educacionais.</li> </ul>
Mascarello e Cunha (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Viabiliza a avaliação do ensino e da aprendizagem;</li> <li>➤ Oportuniza o debate sobre o processo de ensino e de aprendizagem;</li> <li>➤ Tipifica um sistema educacional democrático da gestão escolar;</li> <li>➤ Oferece uma ampla observação dos problemas do cotidiano escolar.</li> </ul>
Godoi et al. (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ É um espaço de reflexão;</li> <li>➤ Assegura a implementação de ações para garantir aprendizagem;</li> <li>➤ Ocasiona relações e decisões democráticas;</li> <li>➤ Propicia um espaço de diálogo entre os envolvidos no processo educativo.</li> </ul>
Guerra (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oferece a criação de um espaço para a construção da avaliação;</li> <li>➤ Propicia a análise de atitude e tomada de decisões;</li> <li>➤ Permite a manifestação de ideias e pontos de vista;</li> </ul>



	➤ Proporciona a análise da avaliação do desempenho pedagógico.
Soto (2012)	➤ Efetiva o poder de reprovar ou aprovação.
Silva e Magalhães (2018)	➤ Caracteriza-se como o órgão máximo de decisão da escola.

Quadro 2- Percepções sobre as funções do CC. Fonte: adaptado pelo AUTOR, 2021.

O Quadro 2 traz diversos entendimentos sobre o CC, mostrando a relevância do CC para a educação nacional na percepção dos autores pesquisado. Assim, o CC possibilita a participação dos diferentes indivíduos (MAGNATA; ABRANCHES, 2018), de onde saem as deliberações de assuntos didático-pedagógico (MIRANDA; SÁ, 2017), bem como a tomada de decisões sobre a vida escolar do aluno (SILVA; MAGALHÃES, 2018), e dentre elas a aprovação ou reprovação do aluno (SOTO, 2012).

## Discussão

O RPC ao progredir os alunos no ciclo 1, sem o desenvolvimento mínimo necessário para a continuidade dos estudos, acaba gerando lacunas de aprendizagens (BRITO JR, 2018), as quais no entendimento dos autores listados neste trabalho, devem ser sanadas nas salas de reforço escola, pois, na sala de aula não há possibilidade de desenvolver atividades com tais finalidades (SANTOS, 2014).

Entretanto, o que se percebe no dia a dia, é a insuficiência das salas de reforço, e por vezes, a inexistência das mesmas, o que torna impossível sanar as lacunas de aprendizagens, de modo que não é possível alcançar a educação de qualidade apregoada pela CF de 1988 (BRASIL, 1988).

Consonante, ao descaso dado as salas de reforço ou mesmo outras ações pedagógicas que visem a melhorar a aprendizagem do aluno por parte dos sistemas educacionais (MASCARELLO; CUNHA, 2014), estes acabam perdendo um grande instrumento parara sanar as defasagens dos alunos oriundos do RPC, percebe-se que resta ao CC, decidir em prol da reprovação escolar, como ação menos danosa ao aluno, de modo que possam ser realizadas as intervenções para sanar as insuficiências no ano escolar adequado. Todavia, com a normativa do RPC, que predestinou os alunos do ciclo 1 a aprovação escolar, não há ações para sanar as insuficiências de aprendizagens, tendo em vista a falta de investimentos, o que faz

do RPC “um paliativo governamental para camuflar os insuficientes investimentos na educação pública brasileira” (PIMENTEL, 2020, p. 67).

Porquanto, em meio ao descaso dos sistemas educacionais para com as salas de reforço escolar e o CC, o RPC mantém os níveis insatisfatórios de leitura e escrita entre jovens e crianças (SOARES,2020), que culminam no insucesso educativo, de maneira que os alunos que leem e escrevem mal, estão destinados ao fracasso escolar (PEREIRA, 2016).

### **Considerações finais**

Conclui-se entendendo que o descaso das secretarias de ensino para com as salas de reforço, as quais seriam os locais apropriados para intervenções nas aprendizagens dos alunos oriundos do RPC, acabam por perpetuar as insuficiências de aprendizagens. Em meio a tais negligências, não restam medidas a serem realizadas pelo CC para sanar os déficits de aprendizagens dos alunos, tendo em vista que todos os indicativos propostos por tal órgão colegiado esbarram nas limitações econômicas dos entes governamentais, que apresentam o discurso de não possuírem verbas para investimentos na educação.

Portanto, são necessárias adequações na Resolução nº 07/2010, pois, ao instituir o RPC no ciclo 1, sem a sua efetiva implementação nas redes de ensino, esta acaba por perpetuar a exclusão de milhares de alunos, que são aprovados sem aprenderem nada, e que levarão tais insuficiências de aprendizagens em suas vidas.

Assim, em meio as limitações financeiras do estado, faz-se necessário a restituição da soberania do CC no ciclo 1, de modo que este possa optar por qual ação se deva adotar mediante aos baixos desempenhos do aluno, de modo que julgue pela aprovação ou reprovação do educando, a partir de suas deliberações pautadas no caso concreto de cada docente.

### **Referências**

AGUIAR, A. C. P; SANTOS, J. S. Unidade prisional feminina de palmas: Conselho de Classe Participativo. Revista Observatório, v. 5, n. 5, p. 937-961, 1 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 07/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em, 26 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 de out. 2020.

BRITO JR, D. **Progressão continuada e políticas públicas educacionais**: estudo interdisciplinar da realidade educacional de Francisco Morato/SP. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Santo Amaro, São Paulo, 2018.

CAMURÇA, Y. A. **Avaliação e progressão continuada: educação na contramão?** Dissertação (mestrado). Universidade Nove de Julho – Uninove: São Paulo, 2016.

CRUZ. P. P. A. **O Conselho de Classe como Instrumento de Avaliação para a Prática da Gestão Escolar Democrática**. 2018. 226f. Dissertação (Mestrado). Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação: Santarém –PA, 2018.

DEODATO, A. A. **Articulação entre disciplinas de uma escola de tempo integral**: reverberações de um “Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD)” nas aulas de Matemática. 2017. 208 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GODOI, J. et al. Concepções e Práticas avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica: Análise do Conselho de Classe. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 2018, v.4, n.1, p. 213-230.

GUERRA, M. G. G. Conselho de classe: que espaço é esse? 2006. 164 f. Dissertações (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.

LEMOS, M. F. **A atividade de reforço na escola pública como espaço para a construção da cidadania**. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2005.

LOPES, D. O. **Reforço escolar** – perspectivas e desafios no desenvolvimento do projeto em uma unidade escolar do município de Nova Iguaçu/RJ. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MAGNATA, R. C.; ABRANCHES, A. F. Conselho de classe Com participação Estudantil: Compreensões sobre Avaliação Da aprendizagem. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo: v. 29, n. 72, set. /dez. 2018. p. 738-773.

MASCARELLO, A. S; CUNHA, R. C. O. Conselhos de classe como instâncias complementares de avaliação e participação na escola. *Educare et Educare*, Cascavel, Jul./dez. 2014. v. 9, p.515 – 525.

MIRANDA, N. A; SÁ, I. R. Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola pública. Revista on Line De Política E Gestão Educacional, 2017, v 16.p. 48 -64.

MOTA, M. C. **O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise.** 2011. 96 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MOURA, C. H. G. **Os efeitos das recentes reformas no Ensino Fundamental: obstáculos a uma atividade educativa crítica.** São Paulo: Edições Loyola, 2019.

PEREIRA, G. E. **Insucesso escolar; a relação entre escola, aprendizagem e linguagem.** Curitiba: Appris, 2016.

PIMENTEL, A. G. O regime de progressão continuada: seus efeitos no meio escolar. **Cadernos da Fucamp**, v.19, n.39, p.65-77. 2020.

SANTOS, L. A. A. **A implementação do projeto reforço escolar/CECIERJ em uma escola estadual de Japeri.** 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SILVA, G; MAGALHÃES, J. P. O conselho escolar na realidade de São Raimundo Nonato-PI: um estudo de caso em uma escola da rede estadual. *Jornal de Políticas Educacionais*, 2018. v.1 n.21, p. 1-22.

SILVA, L. V. M. **Os discursos sobre o conselho de classe numa escola pública municipal de Ariquemes/ RO: entre a culpabilização do aluno e a participação social.** Trabalho de Conclusão de curso (Graduação). Departamento de educação, Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ariquemes, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 7º (ed), São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOTO, F. S. K. O regime de Progressão Continuada e o tempo escolar: implicações no processo de ensino-aprendizagem. Monografia (Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas: Campinas, 2012.

SOUZA, S. F. O. **A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.** 2017.105 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garret- ESEAG. Lisboa, Portugal, 2017.

TORRES, T. A. R. **O projeto escola de tempo integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade.** 2016. 2010 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VIÉGAS, L. S. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em psicologia escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar.** 2007. 238 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

YAMAMOTO, K. **Projeto Intensivo no Ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar.** 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE A REPETÊNCIA EXCLUDENTE NO ENSINO REGULAR E O RETORNO PARA A ESCOLA

Marcos Evaldt de Barros<sup>1</sup>  
Alexandre Ricardo Lobo de Sousa<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho, recorte de uma pesquisa em desenvolvimento na pós-graduação em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Osório, promove reflexões relativas à Educação de Jovens e Adultos - EJA, utilizando-se de contribuições teóricas relativas à repetência no ensino regular, enxergando, nesse fenômeno escolar, mais uma das várias formas de exclusão social. Reflete, ainda, sobre os motivos do retorno para a escola, dos ex-alunos do ensino regular, à modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

É importante destacar que as reflexões que teremos adiante orbitam o campo do provável *não oferecimento* de uma educação escolar *includente*, no ensino regular, ao jovem e ao adulto que passa a ser integrante da EJA. O termo *provável* nos remeterá, adiante, a provocações, e não a conclusões. Não pretende-se desvalorizar a modalidade de educação de jovens e adultos em detrimento da modalidade regular, mas trabalharmos com questionamentos acerca dos problemas evidenciados e relativos à educação, e que podem servir para refletirmos sobre todas as modalidades de ensino.

Por fim, quanto à estrutura deste estudo, destaca-se sua organização a partir da formação de quatro eixos, onde teremos, inicialmente, a partir de evidências estatísticas dos motivos do abandono escolar no cenário brasileiro, reflexões sobre esses motivos; por segundo, abordaremos o fenômeno da repetência no ensino

---

<sup>1</sup> Pós-graduando em Educação Básica e Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS - Campus Osório. Licenciado em História (Centro Universitário Leonardo da Vinci-2013); Bacharel em Direito (UNICNEC-2019). E-mail: [marcosevaldt@hotmail.com](mailto:marcosevaldt@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realiza pesquisas nas áreas de História, Literatura e Sociologia com ênfase em questões culturais. Professor efetivo no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS - Campus Osório. E-mail: [alexandre.sousa@osorio.ifrs.edu.br](mailto:alexandre.sousa@osorio.ifrs.edu.br)

regular, a fim de refletirmos sobre as mazelas que a originam, bem como as mazelas que dela derivam; por terceiro, e a partir da pergunta “por que voltar à escola?”, refletiremos sobre os motivos que trazem os sujeitos de volta ao ambiente escolar, e, por último, as considerações finais.

A seguir, considerações sobre os processos metodológicos do presente trabalho, a fim de evidenciar os trajetos que permitiram a concretização do estudo.

## **METODOLOGIA**

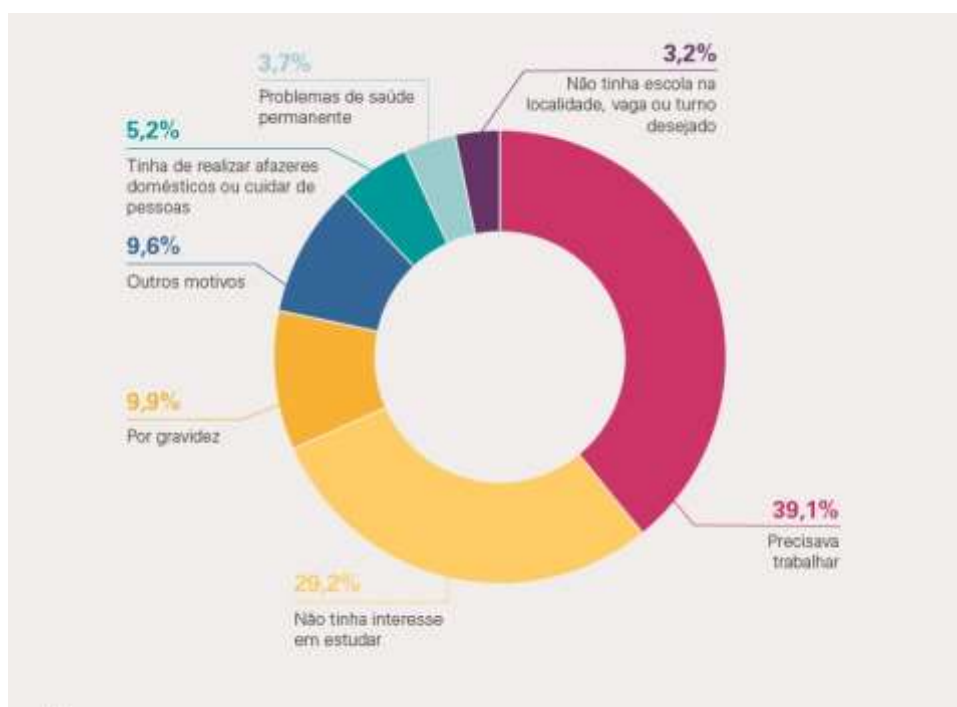
Objetivando a discussão em torno da repetência na modalidade regular e o retorno para a escola nas classes da EJA, utilizamos, para a coleta de dados, a pesquisa bibliográfica. Trata-se de uma técnica bastante comum entre os trabalhos científicos, e deriva de pesquisas que já foram realizadas, fazendo uso de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Além disso, a consulta em livros, teses, artigos e etc. permite ao pesquisador ter acesso a mais informações a respeito do tema, possibilitando a identificação de lacunas e caminhos para seu preenchimento. (GIL, 2021, p. 74). No âmbito das problematizações, foi levado em consideração, para os embasamentos, além da experiência pretérita e atual no campo da Educação de Jovens e Adultos, a contribuição teórica de vários autores expoentes na área da Educação, como por exemplo, Álvaro Vieira Pinto, Miguel Arroyo e Paulo Freire. Utilizou-se, ainda, a contribuição encontrada nas consultas em periódicos da CAPES, dados do IBGE e leis federais.

A abordagem deste estudo foi qualitativa, pois esta consegue diminuir a distância e aproximar a teoria e os dados e transformar em um só conteúdo, permitindo expressarmos os acontecimentos do mundo social de maneira mais interpretativa (GIL, 2021, p. 63).

O aprofundamento bibliográfico permitiu as discussões das seguintes categorias, que se encontram nos títulos a seguir: a) noções gerais sobre o afastamento da escola no Brasil; b) a repetência no ensino regular e c) os motivos da volta à escola nas classes da EJA.

## **SOBRE O AFASTAMENTO DA ESCOLA: NOÇÕES GERAIS**

Investigar os motivos que levam crianças, adolescentes, jovens a abandonarem a escola não é tarefa fácil. Corremos sempre o risco de conclusões frias, descontextualizadas, e de generalizações que contribuem para a manutenção da superficialidade do debate. Porém, acreditando-se que um aprofundamento é precedido de uma análise inicial, de um contexto atual, evidenciamos a seguir um panorama da situação escolar de jovens e adultos de 14 a 29 anos, no ano de 2019,



conforme dados do IBGE, no segmento *Educação*, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua).

Gráfico 1: Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos (%)  
por motivo de abandono Fonte: IBGE, 2019.

Como constatamos nos dados acima, necessidade de trabalhar, falta de interesse e gravidez são os principais motivos que levam jovens brasileiros a abandonarem os estudos em todas as modalidades da educação básica. E, relacionados ou não com a repetência, formam um conjunto desastroso e desafiador para os rumos da educação.

Relativo à necessidade de trabalhar, muitos sujeitos, desde a infância, já se veem diante de obstáculos que tornarão o êxito escolar uma exceção. Esses desafios,

difíceis de serem superados, por isso vistos como obstáculos, em muitos casos, ganham a face do trabalho, do trabalho para ajudar a família, do trabalho com a família, do trabalho precarizado. Esse trabalho não é aquele entendido como uma condição da existência humana, mas, sim, aquele assalariado, precarizado e que pode desestimular o esforço escolar:

O trabalho chega às escolas nos corpos-trabalho de milhares de crianças-adolescentes marcados desde cedo por processos de desumanização-humanização, socializados nas vivências da família trabalhadora e nas próprias vivências de trabalhadores infantis e adolescentes. Suas experiências, desde a infância, têm o trabalho, o sem-trabalho, o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância, aprendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida. (ARROYO, 2017, p. 44).

Portanto, a escola, amparada por um currículo que destaca o trabalho como elemento formador, conforme, inclusive a LDB, art. 1º (BRASIL, 1996), contraditoriamente exclui a criança e o adolescente que se encontra vulnerável em um sistema que apenas o explora pelo trabalho. Isso, muitas vezes, não é, sequer, tema de debates dentro das salas de aula, levando os educandos a não entenderem-se dentro da sociedade. E, como nos lembra e nos orienta novamente Miguel Arroyo (2017, p. 49):

Pelo trabalho, aprendem-se sujeitos de direitos, e não de necessidades e de carências a serem supridas por políticas benevolentes. A compreensão de suas lutas pelo direito à educação ficará radicalizada se articulada a suas lutas pelos direitos do trabalho. Não apenas vêm do trabalho para a escola, para a EJA, mas esperam que, feito o percurso escolar, tenham o certificado que garanta o direito ao trabalho e à diversidade de direitos humanos.

Ainda, conforme Freire e Carneiro (2015, p. 41), o trabalho como princípio educativo por excelência envolve a coordenação dos estudos com o trabalho produtivo e físico, sendo que esta união deve colaborar com a derrubada das condições capitalistas de exploração.

Por conseguinte, e relativo ao segundo elemento motivador do abandono escolar, conforme a pesquisa governamental supracitada, o que leva à falta de interesse, se, conforme Pinto (2010, p.26), a educação se encontra em todos os



lugares e em todos os momentos, não denotando destaque cultural em detrimento de uma irrelevância de conhecimentos?

Com relação à gravidez, podemos nos perguntar: por que as alunas se afastam da escola durante a gravidez e depois não retornam? A pergunta é simples, mas as respostas são complexas, e passam por discussões muito profundas sobre questões como o conservadorismo escolar, os debates de gênero, sexualidade e educação, entre outros. Ainda, resta-nos importante refletirmos: falta apoio às alunas grávidas e às alunas mães? A que se deve essa falta de proteção? Como contribuição, Louro (2014, p. 62): “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” Adiante, ainda acrescenta: “Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes”. (LOURO, 2014, p. 66). Percebemos, portanto, múltiplos debates em torno de uma única categoria que explica o abandono escolar. Isso mostra por que a questão é complexa e a discussão sempre se faz necessária.

### **SOBRE A REPETÊNCIA NO ENSINO REGULAR**

As salas de aula da EJA, conforme Teixeira (2011, p. 03), estão cada vez mais cheias de adolescentes. Esse fenômeno é devido à evasão e reprovação ocorridas no sistema regular de ensino. Conforme Leite (2013, p. 242), são, portanto, jovens que sofreram um processo de exclusão, e que carregam a marca do fracasso escolar.

Os altos índices de reprovação agem, também, como uma forma de exclusão, que afeta, principalmente, aqueles que já estão em condições mais vulneráveis. Costa, Araújo e Alves (2016, p. 37) nos orientam que a situação é complexa para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir o primeiro ciclo de formação escolar, o Ensino Fundamental. A maioria não tem o conhecimento mínimo de leitura e escrita, fundamentais para qualquer atividade profissional nos dias de hoje. Essa exclusão se dá diariamente, através de práticas de ensino alinhadas aos currículos elaborados com base em uma forma de educação que torna não educado aquele(s) que não se modele(m) ao seu formato:

[...] Por isso, em tais sociedades, a educação pelo saber letrado é sempre privilégio de um grupo ou classe, no sentido que se segue: [...] somente esse grupo tem o direito e o poder de legislar sobre a educação, ou seja, de definir aquilo em que deve consistir a educação institucionalizada, escolarizada. Em consequência, essa minoria unicamente reconhecerá como educação a deste último tipo. Todo o restante do saber não letrado, e as demais formas de cultura que a sociedade transmite a seus outros membros, é considerado incultura e ausência de educação. (PINTO, 2010, p. 34).

Nesse sentido, é importante pensarmos esse contingente de alunos da EJA a partir dos motivos do abandono do ensino regular e de suas perspectivas, tanto de escolarização, quanto de projetos pessoais e profissionais. Para Arroyo (2005, p. 42) "os jovens e adultos que voltam ao estudo, sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele". E, em muitos casos, culpam-se pela exclusão de que foram vítimas:

Uma parcela considerável desse público retorna à escola pelo desejo de cumprir o processo de escolarização, pela necessidade que sente, por sentir sua falta, pela necessidade no trabalho, para sua vida e por inúmeros outros motivos. Mas pouquíssimos retornam à escola cientes do seu direito e muito raro encontrar os que pleiteiam esse direito. Isso se dá porque para o público da EJA a "culpa" por não ter concluído os estudos é unicamente sua e mesmo que tenha justificativas para o abandono, para a evasão, para a repetência e para a falta, ainda assim se sentem culpados e não se veem como portadores de um direito que lhes foi negado e que pode ser reivindicado. (LEITE, 2013, p. 48).

"Eu rodei muito", afirma Aluno X. Essa frase é muitas vezes dita por alunos que chegam à modalidade de educação de Jovens e Adultos. Desmotivação? Problemas pessoais? Problemas psicológicos?

O que devemos trazer para a reflexão é outra pergunta: por que, na mesma classe do Aluno X, muitos outros alunos aprovaram? O que significa, atualmente, a aprovação escolar? É possível um novo debate acerca dos critérios para aprovação estabelecidos pelos sistemas de ensino? O que seria, então, levar em conta a realidade do aluno? E mais, se há critérios para aprovação, também há critérios para reprovação? O que é levado e o que *deveria* ser levado em conta para tais critérios? Falar em educação é falar em processo contínuo, em rupturas, em reflexões

constantes, é levar em consideração o entendimento do contexto de determinada sociedade:

Por isso, não é possível conceber em abstrato um ‘modelo’ de educação e pretender levá-lo à prática. A educação real tem sido sempre a educação que era possível em determinada formação histórico-social, dada a etapa em que se encontrava o processo de seu desenvolvimento. (PINTO, 2010, p. 38).

A educação se encontra em todos os lugares e em todos os momentos. Não denota destaque cultural em detrimento de uma irrelevância de conhecimentos. Pelo contrário, ela pode significar o triunfo de todos os envolvidos em seus respectivos ambientes sociais. E, com relação ao retorno à escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos:

Para os alunos jovens, esse retorno é ainda mais difícil, pois eles foram recentemente afastados do ensino regular, ou por vontade própria ou pelo sistema que muitas vezes não permite a continuidade do aluno que estiver com defasagem idade-série e acaba encaminhando-o para a EJA. Esse aluno muitas vezes não se sente parte dessa nova modalidade e tem dificuldades em se relacionar com os outros alunos de idades tão diferentes, demonstrando comportamento arredio. (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 752).

A educação escolar deve ser vista e praticada, portanto, de forma crítica, se tornando um instrumento a ser utilizado contra qualquer tipo de exclusão, e não como um mecanismo para a reprodução e manutenção das desigualdades vigentes. Conforme Gadotti e Romão (2011, p. 135), é necessário implementar uma política capaz de resgatar a qualidade da escola pública e criar condições para o combate à evasão e a repetência que expulsam da escola os alunos oriundos da classe trabalhadora, frequentemente tratados como cidadãos de segunda categoria, despojados do direito a um ensino de qualidade e adequado às suas condições de estudo.

Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 86) nos ensina ainda, que o educador tem de considerar o educando como um ser pensante, um portador e um produtor de ideias e que, adotando um método adequado, o aluno revelará uma capacidade grande de apreensão. E essa apreensão poderá permitir o entendimento de si e do mundo: “Nos desafios que se colocam para o docente na Educação de Jovens e Adultos

trabalhadores e na relação entre educador e educando, está a questão de reconhecer a educação como possibilidade de conscientização dos sujeitos.” (NICODEMOS, 2014, p. 94).

Nesse sentido, os debates sobre forma e conteúdo educacionais deveriam convergir nos objetivos de diminuição e extinção de mecanismos que disseminam formas alienantes e classificatórias de práticas escolares.

### **POR QUE VOLTAR À ESCOLA?**

Por que jovens e adultos voltam para a escola? O que eles esperam encontrar na EJA? Que relações pretendem estabelecer com colegas e professores? As respostas dessas perguntas possuem um plano de fundo complexo e passível de aprofundamento.

Como visto, os jovens e adultos que chegam à EJA já trazem consigo os rótulos de uma de uma escola que classifica, sendo apenas mais um mecanismo de uma sociedade que leva em conta o *mérito*, que é configurado no cerne de uma lógica neoliberal que por vezes é transgressora quando o assunto é *educação emancipatória*:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2019, p. 69).

Somos levados à reflexão, portanto, acerca da inexistência de uma educação mais cidadã, a partir do momento em que não leve em consideração o aluno como um sujeito que faz parte da história enquanto um ser *ativo*, e não apenas existente em um polo passivo, condenado a apenas receber o que fora, de certa forma, programado anteriormente:

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2015, p. 42).

Nas palavras acima, portanto, podemos considerar que uma educação humanizadora pressupõe tornar relevante as realidades dos sujeitos envolvidos. Pressupõe o entendimento de que o conhecimento do local, das condições dos educandos, deve ser o alicerce dos novos projetos em educação. “É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que ‘chegam’ em sua geração. E não fundadas ou fundadas em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões.” (FREIRE, 2000, p. 26).

A experiência de uma exclusão escolar precoce, bem como de uma escolarização tardia, podem gerar narrativas, pelos próprios sujeitos excluídos, distorcidas com relação aos reais objetivos da educação escolar. Essas narrativas, muitas vezes são tomadas como verdades e normalizadas não só pelos alunos, mas também por professores. Como uma das consequências, temos uma naturalização da interrupção dos estudos entre estudantes das camadas populares. Por mecanismos sutis, naturaliza-se a exclusão escolar. Porém:

De volta à escola, têm direito a entender-se não apenas como passageiros do fim do dia, mas como persistentes passageiros do fim da cidade, dos campos, da organização do trabalho, da concentração da terra, da renda. Por que eles, elas, seus coletivos nesses fins-com-fins, nessas margens? Ao voltar à EJA, encontrarão respostas? Tais passageiros esperam ao menos que os conhecimentos e seus mestres lhes garantam seu direito a entender-se. (ARROYO, 2017, p. 25).

Portanto, no meio dessa naturalização da interrupção escolar, fica a pergunta: por que voltar à escola, nas classes da EJA? Miguel Arroyo (2017, p. 14), nos alerta: “Há uma pergunta que inquieta os docentes-educadores das escolas, sobretudo da EJA: Por que voltam os educandos a fazer-refazer percursos escolares? Pela garantia de seu direito ao conhecimento.”

Santos e Arruda (2013, p. 34), também traz uma importante contribuição relativa ao retorno à escola:

Ao voltarem à escola esses alunos procuram um espaço de transformação para a emancipação social e a construção de novos campos para o conhecimento não apenas em uma visão distributiva dessa modalidade de ensino. A construção de novas formas para a apropriação do conhecimento abriria um novo contexto numa relação de pertencimento a um novo estado de poder.

Nesse sentido, Conforme Ferreira e Martinelli (2016, p. 329), considera-se que um dos principais pontos a serem pensados com relação ao processo de escolarização desses alunos é que este deve estar pautado no perfil e nas reais necessidades dessa população.

Os jovens e os adultos que voltam às salas de aula, portanto, estão em busca de respostas. Estão em busca daquilo que lhes foi tirado desde a infância: o direito à educação:

Se, por um lado, o principal motivo de saída desses jovens da escola foi a necessidade de sobrevivência e de trabalho, por outro, o retorno para a escola da EJA é carregado de esperança, apresentando como expectativa do retorno à escola outra expectativa: a de um futuro melhor conjugada à realização de sonhos. (FERNANDES, 2014, p. 69).

Por que não sabem formular ou exteriorizar corretamente perguntas, não significa que não possuem angústias. Não significa, igualmente, que não queiram entender a sociedade que os excluiu. Não significa, por fim, que não queiram o caminho para entenderem a si mesmos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme o exposto, vimos que a necessidade de trabalhar, falta de interesse e gravidez são uns dos principais motivos que levam jovens brasileiros a abandonarem os estudos em todas as modalidades da educação básica e que, relacionados ou não com a repetência, formam um conjunto desastroso e desafiador para os rumos da educação.

Evidenciou-se, também, que as salas da EJA estão cada vez mais cheias de adolescentes. E as causas desse fenômeno se devem aos eventos escolares anteriores, ainda na modalidade regular, onde esses jovens sofreram um processo de exclusão, carregando, muitas vezes, e injustamente, a marca do fracasso escolar. Resta evidente que esses ex-alunos da modalidade regular não tiveram atendido o direito a um ensino de qualidade e adequado às suas condições de estudo.

Vimos, também, que sujeitos que voltam às salas de aula, nas turmas de EJA, estão em busca de respostas para suas angústias. Estão em busca do direito à

educação. Querem, também, um caminho para entenderem a si mesmos. Por fim, destaca-se que o melhor entendimento dos objetivos da educação de jovens e adultos pode permitir melhores discussões acerca de futuras ações para a modalidade.

Importante observar, ainda, que o entendimento dos objetivos da educação de jovens e adultos, bem como o entendimento da realidade dos mesmos, possibilitará a discussão sobre quais projetos, ferramentas pedagógicas, ou outras ações escolares devemos fazer emergir. Nessa linha, poderemos, também, reforçar, atenuar, inovar projetos em diversas categorias. Mas, para tanto, devemos conceber a educação escolar, em suas dimensões teóricas e práticas, de forma crítica, se tornando um instrumento a ser utilizado contra qualquer tipo de exclusão, e não como mais um mecanismo para a reprodução e manutenção das desigualdades vigentes.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 mar. 2021.

COSTA, Cláudia Borges; ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de; ALVES, Miriam Fábila. **O retorno dos jovens à escola**: a centralidade do trabalho. Revista Contemporânea de Educação, v. 11, n. 21, p. 27-40, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2000/2776> . Acesso em: 04 mar. 2021.

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Jovens, escola e trabalho**: significados e sentidos atribuídos. e-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Rio de Janeiro. v. 3, n. 6, p. 59-71, 2014. Disponível em: <https://www.e>

[publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/14368/12015](http://publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/14368/12015). Acesso em: 04 mar. 2021.

FERREIRA, Andresa Aparecida; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: considerações sobre o perfil e desempenho escolar.** Educação: Teoria e Prática, Rio Claro. v. 26, n. 52, p. 312-331, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9233/7670> . Acesso em: 25 fev. 2021.

FREIRE, P.C.M; CARNEIRO, M.E.F. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: contradições e possibilidades.** Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica. v. 1, n. 10, p. 34-43, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3469/1474>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz. **A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte/MG v. 17, n. 3 p. 749-767, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v17n3/1983-2117-epec-17-03-00749.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2019.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>. Acesso em 27 fev. 2021.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal.** Curitiba, PR: CRV, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NICODEMOS, Alessandra. **Práticas docentes na educação de jovens e adultos: conscientização ou conversão?.** Periferia, Rio de Janeiro. v. 6, n. 1, p. 88-102, 2014. Disponível em: <https://www.e->



[publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17252/12692](http://publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17252/12692). Acesso em: 22 mar. 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Cláudia Pereira dos; ARRUDA, Roberto Alves de. **A visão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre a escola**. Eventos Pedagógicos, v. 4, n. 2, p. 31-40. 2013. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1285/935>. Acesso em: 25 fev. 2021.

TEIXEIRA, L. A. **O que leva jovens e adultos a buscar a EJA?:** algumas considerações. III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. 2011. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2012/html/artigos/ensino%20mat/18.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, DEMANDAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS SUL-RIO- GRANDENSES

Ana Paula da Cunha Góes (UERGS)<sup>1</sup>

Helena Venites Sardagna (UERGS)<sup>2</sup>

### 1. Introdução<sup>3</sup>

Mesmo diante de marcos regulatórios importantes, a começar pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008 e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, percebemos realidades diversas, algumas delas sem a consolidação da oferta do atendimento educacional especializado com as prerrogativas que lhe caracterizam, “função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” (BRASIL, 2008).

Como previsto na legislação, o AEE é parte de uma política educacional que perpassa todo sistema educacional, corroborando à necessidade de compreender o movimento das políticas públicas, impulsionadas e construídas diante de um complexo fluxo entre a experiência dos agentes sociais, ideação e a sensibilização política por determinada conjuntura. Do ponto de vista da efetivação dos códigos normativos, é preciso uma análise do fator microsocial dessa miríade de leis, pessoas envolvidas na implementação e os contextos, que a depender de uma série de condições econômicas, políticas e culturais, nos mostram resultados muito particulares (HONING, 2006a *apud* GOMES, 2019, p. 52).

Quando pensamos em políticas educacionais, não podemos ignorar as formas que o sistema estatal é experienciado na prática, muito menos as escolhas que as

---

1 Graduada da Licenciatura em Pedagogia (UERGS – Unidade Litoral Norte/Osório) [ana-goes@uergs.edu.br](mailto:ana-goes@uergs.edu.br)

2 Licenciada em Pedagogia (Feevale), Mestre em Educação (UNISINOS) e Doutora em Educação (UNISINOS) [helena-sardagna@uergs.edu.br](mailto:helena-sardagna@uergs.edu.br)

<sup>3</sup> A Pesquisa contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

escolas e redes de ensino fazem, numa dimensão relacional entre o ideal, o possível e as viabilidades de soluções. A escola atua sobre as demandas já conformadas das desigualdades sociais, que nascem fora, e infelizmente, dentro de seus domínios de atuação, fornecendo-lhe material humano preso a estereótipos que determinam quem são ou não merecedores de certos direitos.

Pesquisas anteriores nas quais uma das autoras participa, apontam que as demandas ainda são muitas frente a uma perspectiva que se propõe inclusiva (BARBOSA e SARDAGNA, 2020; OSÓRIO e SARDAGNA, 2020; SANTOS e SARDAGNA, 2020; SARDAGNA e BARBOSA, 2012), não apenas pelas lacunas nos processos formativos de professores, mas também, por problemáticas relacionadas à gestão educacional, o que exige a promoção de debates que contribuam para as práticas inclusivas. O estudo ora proposto, que visa à compreensão do contexto sul-rio-grandense, contribui para fortalecer as reflexões e práticas pedagógicas, nesse sentido, ao mesmo tempo, permite estreitar vínculos com as escolas e contribuir nos espaços de formação docente

## **2 Discussão**

### **2.1 Políticas públicas e educação especial na perspectiva da educação inclusiva**

A Educação Inclusiva constitui-se como expressão, sobretudo no transcurso das últimas décadas, estabelecendo-se no contexto das políticas educacionais, a partir da Constituição Federal de 1988, porém, após 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, passa a referenciar as diretrizes educacionais. Também como uma das referências para o Brasil, destaca-se a Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca no ano de 1994, originando a “Declaração de Salamanca”, em que os Estados passem a assegurar a educação das pessoas com deficiência no sistema educacional, num esforço comum de que sejam incluídas todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Desde então, vimos uma proliferação discursiva, tanto no aspecto legal, que imprime garantias às pessoas com necessidades especiais, quanto no aspecto teórico-prático, nas pesquisas, nas publicações, na implementação dos serviços de apoio, na formação de professores.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva versa sobre a garantia de acesso e permanência com aprendizado no sistema regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A garantia de aprendizagem para estes alunos está prevista na Resolução CNE/CBE nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que institui as diretrizes operacionais para o AEE, e deve ser oferecido pelas instituições escolares como serviço de apoio pedagógico para alunos incluídos, um direito do aluno com deficiência, não devendo caracterizar-se como substitutivo do ensino comum e em turno inverso à aula.

A LDBEN de 1996, posteriormente alterada pela Lei nº 12.796, 4 de abril de 2013, inciso III do art. 4º, assegura o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013). O Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 vem contribuir com uma parte significativa da população que possui algum tipo de deficiência ou necessidade especial que dificulta tanto a aprendizagem, quanto o acesso em todos os sentidos

(...) a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Embora haja uma quantidade considerável de regulamentos legais que asseguram as práticas inclusivas, tanto na escola, quanto nos outros espaços sociais, muitas pessoas com deficiência ainda têm negado o acesso à educação e atividades sociais, permanecendo excluída e segregada, não recebendo atendimento adequado para sua efetiva inclusão, tornando a cidadania normativa muito distinta da cidadania da narrativa histórica. Contudo, esses regulamentos também podem ser compreendidos como normativas que incidem sobre a sociedade, regulando-a e controlando-a.

## 2.2. A prerrogativa legal

A concepção filosófica desse estudo entende a política inclusiva como um imperativo de práticas biopolíticas, centradas na população e na regulação da vida, onde os fenômenos de dado grupo devem ajustar-se aos processos econômicos do modelo neoliberal (FOUCAULT, 2008). Para Foucault (2002), nessa perspectiva, o significado de inclusão ganha contornos distintos ao longo da história da educação. Nas sociedades ocidentais, é no século XIX que a palavra inclusão passa a correlacionar-se com o sentido de recuperação daqueles que necessitam de correções, distinto de banir ou isolar, práticas também validadas pelo Estado em outros momentos.

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958, *apud* LOPES, 2009, p. 157).

Incluir todos nos sistemas regulares de ensino não garante oportunidades equitativas, visto que, para o modelo neoliberal, estamos lidando apenas com consumidores, sem contar que são constantemente submetidas a métricas de correção, e não só isso, é comum constatarmos políticas públicas no setor educacional que não se efetivam como deveriam, pois o sistema que legisla, não garante meios para tal, gerando pontos de tensão no campo micro de atuação, em que professores declaram-se despreparados.

Estudos sobre o sucesso ou não na implementação de políticas educacionais nos mostram pontos de análises macro e micro. Quando pensamos nos avanços da legislação educacional brasileira, percebemos que estamos lidando com problemas diretamente ligados a forma como essas políticas são operacionalizadas, principalmente na relação professor-aluno dentro de sala de aula, o que a autora identifica como aspectos micro

(...) a complexidade da implementação de políticas, assim como a sua própria análise, advém do fato de que inúmeros fatores influenciam o comportamento de agentes implementadores: desde aspectos macro (desenho institucional de uma política, os instrumentos ou ferramentas escolhidas, as condições sociais, econômicas ou culturais de uma sociedade etc.) até micro (decisões tomadas por burocratas e outros atores sociais – isto é, indivíduos – em seus contextos e realidades locais e em suas rotinas administrativas cotidianas). Em países federais, como o Brasil ou Estados Unidos, a complexidade também se eleva na medida em que produzir coordenação nacional de ações entre entes governamentais não subordinados administrativa e politicamente depende tanto de aspectos macro (como desenhos institucionais que produzam incentivos e/ou constrangimentos) quanto micro (variedade de condições e capacidades estatais para a implementação de políticas em contextos locais ou regionais). (GOMES, 2019, p. 41)

O direito à escolarização em classes comuns de ensino regular deve ser garantido aos alunos com deficiência, bem como o atendimento nas salas de recursos multifuncionais, um dos conjuntos de recursos do AEE. A garantia perpassa por estratégias teórico-metodológicas que permitam o desenvolvimento cognitivo e a apropriação ativa do saber, no engajamento do aluno em um processo particular de descoberta e o desenvolvimento de relacionamento recíproco entre a sua resposta e o desafio apresentado pelo professor. A concepção de Escola Inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés de imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às demandas de seus alunos, considerando a complexidade e a heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem, sendo necessário uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teórico-metodológicas, recursos e parcerias com a comunidade.

Há uma resistência por parte das escolas a essa abertura incondicional às diferenças, fatores diretamente relacionados a gestores, diretores, coordenadores e professores. São situações que promovem desafios e mobilizam esses agentes a reverem e recriarem suas práticas. O efeito disso são as constantes neutralizações por parte de diretrizes, currículos e programas compensatórios, permitindo que as

escolas escapem do enfrentamento necessário e permaneçam com organizações pedagógicas excludentes e descontextualizadas.

### **2.3 Metodologia**

Como metodologia, o estudo foi qualitativo, do tipo exploratório e descritivo, considerando que há um processo de aproximação do investigador com a comunidade, para aprofundar conhecimento acerca do contexto estudado. A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, levantados no contato direto do pesquisador com a situação de enfoque, enfatizando mais o processo do que o produto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.63)

O recorte que envolve esse relatório é relativo aos municípios da região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com uma população-alvo de gestores, sendo três de Secretarias de Educação e dois de Escolas públicas dos municípios participantes. A pesquisa foi planejada inicialmente em sete municípios no conjunto limítrofe de Osório (RS), no entanto, devido às dificuldades postas no fechamento das escolas em março de 2020, pelo estado de calamidade instalado pela COVID-19, foi possível concluir a pesquisa com apenas três municípios que já haviam contribuído até aquele momento: municípios A, B e C que foram, portanto, considerados para a análise reflexiva dos dados. Não obstante, o município C participou de forma parcial, por meio de representante da Secretaria de Educação, não sendo possível contar com gestores escolares.

As entrevistas versaram sobre questionamentos como: quais são as especificidades para a oferta do AEE nas escolas públicas do município em pesquisa e quais necessidades, demandas e desafios são identificados para essa oferta? O exercício de análise considerou os dados obtidos que foram descritos para serem analisados, à luz do campo conceitual, organizados em eixos, de modo que as “abstrações se formam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13-14). Considerou-se que os fenômenos sociais elencados são baseados nas práticas pedagógicas das pessoas e na aproximação crítica das categorias e formas pelas quais se configuram a experiência estudada. Também buscou-se inspiração na análise de discurso, a partir

de Michel Foucault (2002), compreendendo o discurso no processo de significação das práticas. Como eixo conceitual, considerou-se a perspectiva da Educação Inclusiva, da política em vigência e o cruzamento com o contexto da investigação.

A pesquisa perpassou por etapas, tais como: (a) exploratória, compreendendo o estudo da literatura da inclusão e do AEE, e convite/apresentação da pesquisa nas Secretarias e Escolas públicas; (b) investigativa, no desenvolvimento do instrumento de pesquisa (roteiro de entrevista semiestruturado) aplicado com membros da gestão da educação local e das equipes diretivas das Escolas participantes; (c) analítica reflexiva, que compreendeu o exercício de análise dos dados sistematizados. Após o término da pesquisa, houve divulgação e o momento é de escrita de artigo para publicação em periódico científico.

A etapa da descrição e análise permitiu elencar os elementos que dão sustentação aos eixos analíticos, que traduzem especificidades dos municípios em estudo, em relação ao AEE e processos inclusivos, a partir do olhar dos participantes.

#### **2.4 A Inclusão e seus desafios: um olhar para contextos locais**

O exercício analítico considerou as informações coletadas, os estudos utilizados como embasamento teórico e as prerrogativas legais da Educação Inclusiva no Brasil, permitindo a organização dos seguintes eixos analíticos: (a) *a formação continuada de docentes*, olhando para as especificidades e aprimoramento dos serviços que envolvem a Educação Inclusiva; (b) *a proposta pedagógica para a inclusão*, analisando a abordagem institucional das Secretarias de Educação e os Projetos Político-Pedagógico das escolas e sua interface com a Educação Inclusiva; (c) *demandas e desafios para a educação inclusiva*, olhando para os elementos que criam barreiras para o exercício da Educação Inclusiva.

**a) Formação continuada de docentes:** de acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, inciso III do Art. 5º, § 2º, a formação continuada está prevista e aparece como um compromisso (BRASIL, 2011). Representantes das Secretarias de Educação nos municípios de A, B e C consideram a formação continuada um exercício de aperfeiçoamento da prática educativa. O representante da coordenação pedagógica do município A citou duas iniciativas relevantes: parceria com uma



Universidade para o fornecimento de cursos de especializações desde que a rede municipal de ensino integrou a Educação Inclusiva, e outra com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENESIS), que em 2019, ministrou cursos não só aos profissionais da educação como também estendeu a toda comunidade interessada.

O representante da Secretaria de Educação do Município B mencionou sobre o oferecimento de cursos no período de férias para professores, e embora tenha citado que todos os professores da rede municipal tenham formação específica para atuar na Educação Inclusiva, avalia que seu corpo docente encontra dificuldades na prática em sala de aula. A representante da coordenação pedagógica do município de C destacou reuniões e vistorias periódicas. Todos os entrevistados consideram as parcerias intersetoriais um ganho para a Educação Inclusiva, destacam o trabalho conjunto com a Secretaria de Saúde como uma parceria essencial para o encaminhamento de alunos. No município de B, o responsável pelo suporte pedagógico aos educadores para inclusão, diz contar também com a Secretaria de Turismo e de Assistência Social.

A mesma pergunta foi feita aos gestores escolares e não foram evidenciados apontamentos muito distintos. Reiteram o discurso da relevância da formação continuada e destacam encontros anuais com professores de outras localidades e palestras, Municípios B e A respectivamente.

Observa-se que são mencionados os aspectos previstos na legislação, considerados no trabalho com o professor, tais como as parcerias intersetoriais, a articulação entre professores e apoio pedagógico, a oferta dos serviços de apoio, formações de professores de maneira sistemática (BRASIL, 2009). No entanto, não são mencionadas, ou evidenciam-se algumas menções pontuais sobre a produção de recursos de acessibilidade e a participação e redes de apoio, como espaço formativo.

**b) Proposta pedagógica para a inclusão:** quando indagados se as propostas institucionais das Secretarias de seus municípios previam a Educação Inclusiva, o representante do município C ratifica regimentos e resoluções do município que garantem o acesso à matrícula no ensino regular. Já no município B, a coordenação

municipal enfatiza a enumeração de serviços para o cumprimento dessas propostas e relata algumas ausências, reforçando a centralização do AEE em um único espaço, visto que o município não conta com recursos arquitetônicos em todas as escolas da rede municipal de ensino. Nesse município, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) dispõem de salas de recursos multifuncionais (SRM), ao passo que as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), por falta de estrutura física, não têm em nenhuma das suas unidades. O representante da gestão municipal do município A, menciona novamente as parcerias com Universidades e centros de apoio.

Os gestores escolares dos municípios A e B destacam a respeito dos projetos pedagógicos para a inclusão e suas práticas. O gestor do município B enfatiza sobre as políticas previstas e destaca o Plano Educacional Individualizado (PEI), a avaliação diferenciada, o Parecer Descritivo para os Alunos com Deficiência, a Terminalidade Específica e disponibilização de Professor/Monitor de apoio nas salas de aula.

O gestor de um espaço de AEE do município B considera que a missão desse espaço é promover a inclusão educacional e por isso disponibiliza infraestrutura e corpo técnico qualificado para os atendimentos. Sobre os serviços disponibilizados, enfatiza que oferta atendimento multisetorial para os estudantes da rede municipal de ensino e para toda a comunidade que apresente a necessidade de recursos médicos, assistenciais, psicológicos e educacionais, mostrando particularidades diversas, o que nos parece o acento maior no enfoque clínico, minimizando o papel do atendimento educacional especializado enquanto ferramenta pedagógica.

Numa análise que busca inspiração em Foucault (2008), evidencia-se que os contextos estudados estão estreitamente vinculados às políticas num sentido macro e assim, atendem a uma discursividade que funciona como constituidoras de concepções que naturalizam o lugar dos sujeitos que são alvos do AEE, como aqueles que precisam receber o máximo de apoio possível para estarem o mais próximo da média (da turma), funcionando como um imperativo de práticas reguladoras, tanto das atividades pedagógicas, quanto das ações que envolvem a vida em sociedade.

**c) Demandas e desafios para a concretização da Educação Inclusiva:** sempre que perguntados acerca dos desafios da Educação Inclusiva, todos concordam que são muitos e enumeram dificuldades de toda ordem. Os representantes da Secretaria de Educação dos municípios de B e C relatam ter um número maior de alunos com deficiência em relação às vagas disponíveis na rede de ensino. A coordenação pedagógica do município C ressalta que não faltam profissionais da área de educação e que todas as salas contam com auxiliares, mas esses mesmos profissionais encontram dificuldades para promover adaptação curricular. Esse ponto também foi abordado pelo representante da Secretaria de Educação do município B e identifica alguns pontos para justificar seu posicionamento: carga horária exaustiva e como as atividades docentes excedem o período na escola; ausência de suporte para as especificidades dos alunos, dando como exemplo alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Quando recebemos relatos acerca da capacitação técnica dos profissionais da educação, percebemos muitas vezes, o entendimento de que as demandas dos alunos incluídos nas redes estão além de seus domínios, colocando a área de saúde num lugar de destaque. Esse sentimento de incompletude é percebido por Carvalho (2010), que o chama de ‘ideia da desatualização’, relacionando-o muito mais com as condições de desvalorização da classe docente do que a falhas no repertório técnico.

O representante da Secretaria de Educação do município A entende que o maior problema da educação inclusiva está no suporte financeiro e declara ser insuficiente, ao contrário dos dois municípios acima relacionados, faz uma defesa dos docentes envolvidos na Educação Inclusiva e os reconhecem pelos seus engajamentos.

Gestores escolares particularizam as experiências e mencionam casos mais específicos. Para os representantes dos municípios A e B, há um aumento expressivo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) mas suas conclusões são distintas. Para o gestor do município B, a contratação de mais auxiliares para esses alunos seria a solução. Já o gestor do município A, reflete sobre as desconstruções que as professoras têm feito para se adaptarem a esse novo cenário e reconhece suas posturas atitudinais quando os desafios surgem, principalmente quando se trata de

alunos com síndromes conjugadas. Ainda sobre as colocações trazidas pelo gestor do município B, ele considera que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio não se encontram totalmente sensibilizados pelas questões da inclusão e entende que esse é um caminho que deve ser debatido. Essas pontuações deixam evidente que as práticas direcionadas às pessoas com deficiência na escola estão vinculadas a uma política mais ampla, que tem a sociedade como horizonte, o que relacionamos à noção de biopolítica de Michel Foucault (2008), como práticas centradas no ajustamento da população a normas sociais.

### **Considerações finais**

O estudo visou analisar práticas e demandas para a perspectiva inclusiva e a prática do AEE a partir das concepções de equipes gestoras de Secretarias de Educação e de Escolas de três municípios pesquisados, pertencentes à região Litoral Norte, identificados nesse estudo como A, B e C. O objetivo foi atingido na medida em que foi possível elencar as principais demandas dos municípios e escolas participantes.

Esse exercício de análise permitiu organizar os resultados em eixos, com demandas e necessidades que ainda precisam ser supridas pelos contextos estudados, tais como: dificuldades na adaptação curricular e na execução daquilo que se espera dos professores que julgam despreparados; carga horária exaustiva e como as atividades docentes excedem o período na escola; ausência de suporte para as especificidades dos alunos, por exemplo, alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, TDAH; muitos professores entendem que as demandas dos alunos da inclusão estão além de seus domínios, colocando a área de saúde num lugar de destaque; um dos municípios destacou a dificuldade do suporte financeiro e declara ser insuficiente; um dos municípios aponta a necessidade contratação de mais auxiliares para os alunos.

O estudo evidenciou que mesmo com o movimento das escolas para concretizar a Educação Inclusiva, colocando em prática diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ainda há a necessidade do fortalecimento de ações, tanto por parte do poder público, para suprir as

demandas em termos financeiros, estruturais e recursos humanos, quanto por parte das equipes escolares, no aspecto pedagógico.

Para as instituições formadoras, é fundamental o reconhecimento das particularidades de uma dada região, seus pontos profícuos e insuficiências, visto que as realidades da prática escolar estão sempre além das demarcações teóricas, mas sobretudo, se conciliar com uma postura crítica que possa interferir nas realidades educacionais, conhecendo de forma profunda os conceitos de biopolítica para com isso compreender as práticas políticas do seu tempo presente.

As demandas apontadas servirão para futuras pesquisas e estudos, no sentido de colaborar com as unidades educacionais das regiões, tanto com espaços de formação continuada e capacitações, quanto de apoio a articulações intersetoriais.

## Referências

BARBOSA, Liziane da Silva; SARDAGNA, Helena Venites. **Vulnerabilidade social e atendimento educacional especializado: um olhar para práticas de governamentalidade**. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 190-208, jan./abr. 2020.

BRASIL. MEC. **Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Política Pública para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n° 555/2007, prorrogada pela Portaria n° 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 8. ed. Petrópolis: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. Trad. Eduardo Brandão. Ver. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, Sandra. **Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados**. In: LOTTA, Gabriela (Org.). *Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil*. Brasília: ENAP, 2019.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão como prática de governamentalidade**. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 107-131.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OSÓRIO, Priscila Formágio; SARDAGNA, Helena Venites. **A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública**. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 25, n. 1, 2020. (p. 61-76) ISSN 2236-6377 DOI <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i1.5723>.

SANTOS, Daiana Bastos da Silva; SARDAGNA, Helena. Formação para o atendimento educacional especializado: a constituição do sujeito pelo endividamento da maximum capacity. **Revista Horizontes**, v. 38, N. 1 p. 1-23, 2020. ISSN 2317-109X. DOI <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.816>  
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/816>

SARDAGNA, Helena V. **Políticas de inclusão na escola: limites e possibilidade**. In: *Anais... IX Seminário Regional de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/412/643>. Acesso em: 23/04/2021.

## A ARGUMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ESTUDANTE

Kevyn Kenydy Fernandes Frassão, IFRS<sup>1</sup>  
Leonardo Pospichil Lima Neto, IFRS<sup>2</sup>  
Aline Silva de Bona, IFRS<sup>3</sup>

### Introdução

O argumento do estudante é sem dúvidas uma das ferramentas que mais detém o poder de moldar a visão do mesmo com relação aos conteúdos de matemática. Visto que o ensino nessa área objetiva desenvolver no indivíduo habilidades de raciocínio lógico, pensamento crítico e criativo, como o estudante expressa o seu pensamento é a engrenagem que permite ao professor reconhecer o nível onde o indivíduo está, e o qual deve alcançar. Para fazer essa análise, neste trabalho vamos abordar um recorte da metodologia de modelagem matemática, a qual nos permite expandir as visões do que significa a argumentação do estudante para ele mesmo, e trabalhar para desvendar suas colocações.

Para trabalhar com essa e outras questões do ensino de matemática, foi criado o projeto de pesquisa intitulado “Provas Investigativas para a Verdade Matemática no Ensino Médio”, que teve o apoio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul campus Osório, e contou com a orientação e participação de docentes e discentes da mesma instituição.

Durante o desenvolvimento do projeto, foram desenvolvidos um artigo, diversas mesas redondas de forma online, apresentações de artigos e apresentações em eventos, o que proporcionou a realização deste trabalho como forma de divulgação de ideias discutidas e desenvolvidas dentro do grupo de pesquisa. Dentre os trabalhos desenvolvidos destacam-se:

---

<sup>1</sup> Graduando em Matemática (IFRS – Campus Osório). [tmkevyn@gmail.com](mailto:tmkevyn@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduando em Matemática (IFRS – Campus Osório). [leonetors1@gmail.com](mailto:leonetors1@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciatura Plena em Matemática (UFRGS), Mestre em Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (UFRGS) e Doutor em PPGIE – Informática na Educação (UFRGS). [aline.bona@osorio.ifrs.edu.br](mailto:aline.bona@osorio.ifrs.edu.br)

- O Argumento é um Elemento Essencial na Resolução de Problemas para a Compreensão dos Conceitos de Matemática, minicurso apresentado na primeira etapa da Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão, MOEXP 2021;
- Diferentes Formas de Resolver um Problema: O Argumento, artigo construído e apresentado na VII Jornada Nacional de Educação Matemática, JEM 2020;
- A Argumentação na Perspectiva do Estudante, trabalho apresentado na segunda etapa da Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão, MOEXP 2021.

### **Uma Perspectiva da Modelagem Matemática**

Atualmente, a utilização de situação do cotidiano dos alunos no Ensino de Matemática é amplamente defendida como forma de incentivar os alunos no processo de aprender matemática, e a partir disto, uma das tendências de ensino que mais se destaca é a Modelagem Matemática. Segundo Bassanezi (2001 apud MELO et. al., 2014, p. 03) “A Modelagem Matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real”.

Além disto, a Modelagem Matemática busca atrair os alunos para que os mesmos se tornem protagonistas no seu processo de ensino e aprendizagem. A Modelagem Matemática é uma metodologia de ensino que busca a obtenção de um modelo que explique e solucione problemas do cotidiano dos alunos, é ciência, mas também é arte, uma vez que, segundo Biembengut (2009), além do conhecimento matemático, é necessária uma “dose significativa de intuição e criatividade para interpretar o contexto, saber discernir que conteúdo matemático melhor se adapta e também ter senso lúdico para jogar com as variáveis envolvidas” (BIEMBENGUT, 2009, p. 14). Segundo a autora, este processo pode ser uma via para criar autonomia e criticidade nos alunos.

A modelagem matemática no ensino pode ser um caminho para despertar no aluno o interesse por tópicos matemáticos que ela ainda desconhece, ao mesmo tempo que aprende a arte de modelar, matematicamente. Isso porque é dada ao aluno a oportunidade de estudar situações-problema por



meio de pesquisa, desenvolvendo seu interesse aguçando seu senso crítico (BIEMBENGUT, HEIN, 2009, p.18)

Com o intuito de matematizar um fenômeno, uma série de procedimentos são necessários, que são agrupados pela autora da seguinte forma:

Interação	<ul style="list-style-type: none"><li>•Reconhecimento da situação problema;</li><li>•Familiarização com o assunto a ser modelado.</li></ul>
Matematização	<ul style="list-style-type: none"><li>•Formulação do problema;</li><li>•Resolução do problema em termos do modelo.</li></ul>
Modelo Matemático	<ul style="list-style-type: none"><li>•Interpretação da solução;</li><li>•Validação do Modelo.</li></ul>

Imagem 9: Etapas para a obtenção de modelo matemático. Fonte: Biembengut, (2009, p. 15).

Fica evidente na organização dos processos descritos pela autora para a obtenção do modelo, que todos estão relacionados de forma sequencial, porém podem ser retomadas toda vez que o for necessário no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o uso da Modelagem Matemática nas aulas tenta desmistificar a matemática como uma disciplina rígida e inflexível. Segundo Barbosa (2001, p. 05 apud MELO et. al., 2014, p. 01) a Modelagem Matemática cria oportunidades na sala de aula para

[...] os alunos indagarem situações por meio da Matemática sem procedimentos fixados previamente e com possibilidades diversas de encaminhamento. Os conceitos e ideias matemáticas exploradas dependem do encaminhamento que só se sabe à medida que os alunos desenvolvem a atividade. (BARBOSA, 2001. p. 05)

Visto isto, podemos evidenciar diversos pontos positivos na utilização da Modelagem Matemática no ensino, dentre eles:

- Maior interação entre os alunos e o professor durante o processo de ensino e de aprendizagem;
- Contextualização da disciplina de forma mais significativa
- Aprendizado de uma sequência metodológica para a construção de conceitos matemáticos.

## O Argumento para o Estudante

Com a utilização da Modelagem Matemática como metodologia de ensino, é de suma importância que os alunos tenham a liberdade para interagirem com seus pares, elaborarem e explorarem suas hipóteses e além disto, ter a liberdade de expressar seus pensamentos e argumentar sobre seus processos de desenvolvimento da matematização.

O dicionário Aurélio define argumento como:

argumento sm. 1. Raciocínio pelo qual se tira uma consequência ou dedução. 2. V. enredo (3). 3. Mat. Variável independente (q. v.). 4. Geom. Anal. Ângulo polar (FERREIRA, 2000, p. 59).

Visto isto, é necessário que os alunos tenham a liberdade para expressar suas ideias, tendo em vista que a explicitação de um pensamento é parte integrante no processo de aprendizagem. Argumentar e discutir com professores e colegas é fundamental para o desenvolvimento e entendimento de conceitos. Autores como Vygotsky apontam para a importância de os alunos argumentarem e interagirem.

No processo de ensino e aprendizagem, é necessária uma comunicação dialógica entre todos os envolvidos, tanto entre alunos e professor, e entre alunos e seus pares. Segundo Freire (1996), tal interação é necessária para o desenvolvimento dos objetivos do espaço de sala de aula.

Nesta perspectiva, o ensino de matemática, como o Ensino de qualquer outra área do saber deve, em primazia, prezar pela construção de um cidadão consciente, crítico e com plena capacidade de exercer seu papel de cidadão. Neste sentido, Veloso (1998) destaca:

A prática frequente pelos alunos da argumentação, da justificação das próprias afirmações e da procura de uma explicação em defesa das conjecturas que formulam, no decorrer das atividades de investigação, constituem modos

válidos para melhorar o seu discurso matemático e as formas de exprimir os seus raciocínios. (Velooso, 1998. p. 360)

Desta forma, podemos ver a importância do argumento para os alunos, não só em âmbito escolar, mas também na sua formação como cidadãos.

Neste sentido, Morin (2000) destaca que a postura do professor deve basear-se na conversação, e o mesmo deve ser aberto a aprender outras formas de pensar matemática. Com isso o objetivo do professor é que seus estudantes proponham argumentos sólidos, com seus pontos de vista claros e concisos, para que sirva de ferramenta metodológica no processo de ensino de matemática. São essas ferramentas que possibilitam o professor a analisar com maior precisão onde o estudante está errando, caso esteja.

Após pensar nas possibilidades de trato do argumento pelo professor, seguimos para a argumentação para o próprio estudante, o que ele quer dizer com o que coloca. Neste momento surgem duas perspectivas, a do estudante argumentando para outro, e a do estudante argumentando em sua própria consciência.

Como aponta Morin (2000), é preciso substituir um pensamento que isola e separa, por um que distingue e une. A maioria dos estudantes demonstra receio de argumentar devido ao medo de errar, e principalmente, medo de errar perante seu professor, por isso se faz importante a análise do argumento do estudante para seu colega de classe, visto que este é deliberadamente informal e de prática fluida, quando o estudante se expressa sem tantos receios como no caso anterior.

Quando o estudante planeja defender sua hipótese, o mesmo constrói um pensamento que o leva para um caminho que determina que sua tese é válida. Buscando um caminho pela modelagem matemática, onde geralmente a colaboração é feita em grupos de estudantes, o compartilhamento dessas fases do pensamento entre os mesmos deve acontecer para que o modelo seja adaptado de maneira a ter relevância conforme avaliação. Morin (2000) destaca que a educação deve favorecer a seleção natural da mente para abordar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral.

O argumento que o estudante dispõe, seja para o professor, para o colega ou para si mesmo, é de extrema importância para a evolução do seu processo de aprendizagem de matemática, o que impacta na sua formação como cidadão crítico e criativo.

### **Considerações finais**

Ao longo do projeto de pesquisa destaca-se que o argumento é uma peça de suma importância na construção do conhecimento do estudante, visto que abre a possibilidade de diálogos com a intenção de resolver um problema, onde são possíveis identificar erros e acertos para que o processo de aprendizagem seja cada vez mais benéfico. Também se destaca a postura do professor em sala de aula, que deve ser de orientador, incentivador e ouvinte quanto aos alunos, no sentido de investigar, criar, construir e realizar, dando espaço para que eles argumentem e se expressem livremente, visto que essa liberdade possibilita a abertura de novos caminhos para a construção coletiva do conhecimento.

Até o presente momento, o projeto vem desenvolvendo trabalhos que estão sendo apresentados em sessões de eventos, afim de transmitir, discutir e agregar em momentos de formação docente uma construção do que diz respeito ao argumento.

Neste trabalho podemos evidenciar a relevância do argumento do estudante e as possibilidades que ele traz para o desenvolvimento da aprendizagem do mesmo, afim de iniciar uma discussão do que significa esse o argumento do estudante para indivíduos diferentes do professor, quais suas funcionalidades e benefícios.

Destaca-se que o argumento para a área de matemática é imprescindível, pois é também por meio dele que o professor pode conhecer o seu aluno matematicamente, afim de proporcionar o melhor ensino de matemática para as situações-problema enfrentadas no cotidiano.

Por fim, a generalização do pensamento só é possível por meio da dissertação de ideias que colaboram para a capacitação de cada vez mais indivíduos serem membros de grupos dentro da sociedade que raciocinam acerca das situações do dia-a-dia. O objetivo de formar cidadãos que conheçam formas matemáticas de resolver problemas é um dos princípios da disciplina de matemática e das escolas básicas, demanda que surge para tratar das mais diferentes problemáticas atuais.

## Referências

AURÉLIO, O minidicionário da língua portuguesa. 4ª edição - Rio de Janeiro, 2002

BARBOSA, J. C. MODELAGEM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: Contribuições Para O Debate Teórico. In: Reunião Anual da ANPED. Caxambu. Rio de Janeiro: Anais Eletrônicos do ANPED. 2001. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/funcoes\\_modelagem/modulo\\_1/modelagem\\_barbosa.pdf](http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/funcoes_modelagem/modulo_1/modelagem_barbosa.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2021

BIEMBENGUT, M. S., HEIN, N. Modelagem Matemática no Ensino. 5. Ed. - São Paulo: Contexto, 2009.

FRASSÃO, K. K. F., NETO, L. P. L., BONA, A. S. A Argumentação na Perspectiva do Estudante. In: 10ª MOEXP, II etapa, 2021. Osório. Anais Eletrônicos. Osório, 2021. Disponível em: <https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/anais/detalhe/1788>. Acesso em: 30 de abril de 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MELO, C. B. da S. PEREIRA, C. C. BISOGNIN, E. MODELAGEM MATEMÁTICA E O PLANTIO DE ALFACE: Uma Experiência de Ensino. Disponível em: <[https://eventos.unipampa.edu.br/eremat/files/2014/12/RE\\_Melo\\_01911448005.pdf](https://eventos.unipampa.edu.br/eremat/files/2014/12/RE_Melo_01911448005.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2021

MORIM, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 Ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

REMIÃO, A. M., BLUMM, A. L., BONA, A. S., FRASSÃO, K. K. F., NETO, L. P. L. O Argumento é um Elemento Essencial na Resolução de Problemas para a Compreensão dos Conceitos de Matemática. (Minicurso) in: 10ª MOEXP, II etapa, 2021. Osório.

REMIÃO, A. M., BLUMM, A. L., BONA, A. S., FRASSÃO, K. K. F., NETO, L. P. L. Diferentes Formas de Resolver um Problema: o Argumento. In: VII JEM, 2020. Passo Fundo. Anais Eletrônicos. Passo Fundo, 2020. Disponível em: [https://www.upf.br/\\_uploads/Conteudo/jem/2020/Anais%202020%20-%20eixo%203/JEM2020\\_paper\\_76.pdf](https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/jem/2020/Anais%202020%20-%20eixo%203/JEM2020_paper_76.pdf). Acesso em: 30 de abril de 2021

VELOSO, E. (1998). Formalização. Em: Geometria – Temas Actuais. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, Portugal. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/03/MC02128926734.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2021.

## **O ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES**

Júlia Daiza Kayser (FURG)<sup>1</sup>  
Patrícia Ignácio (FURG)<sup>2</sup>

### **Introdução**

Com a proposta de verificar quais as metodologias e os recursos que nortearam o ensino remoto dentro da condição de isolamento social, em decorrência da Pandemia de COVID-19, circunstância que envolveu o mundo todo, mas com análise esteve restrita a uma escola de Ensino Médio da rede pública de ensino. A Escola está localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre e, através do Projeto de Pesquisa que busca descrever o “Ensino de Ciências Exatas em Tempos de Pandemia - Tendências e Possibilidades”, esteve contribuindo com dados, mediante formulários enviados aos Professores, buscando compreender a forma com que foi desenvolvido o Ensino e a Aprendizagem dos estudantes. Com este intuito, realizou-se uma pesquisa através da plataforma on-line Google Forms, a fim de verificar a realidade e as opções que professores puderam desenvolver, mediante condições que condizem com o contexto de cada integrante de suas turmas, visando alcançar o desenvolvimento conjunto e mútuo dos alunos em questão.

O aporte teórico abrangeu autores como Anastasiou (2003), Dussel (2020), Libâneo (2013), Delizoicov (2000), Moreira (1999), dentre outros, que estudam e dissertam sobre as Estratégias de Ensino, as Condições de Ensino em Tempos de Pandemia e as Metodologias de Ensino. Nessa condição, o presente trabalho tem como objetivos: i) contribuir com a visualização e análise do material coletado, buscando a compreensão de como tem se dado o processo do ensino de Ciências Exatas em tempos de pandemia em uma escola da Região Metropolitana de Porto Alegre. ii) descrever as metodologias de ensino e recursos concretizados nas turmas em análise, descrevendo as justificativas empregadas durante o ano de 2020, os conteúdos mencionados e as estratégias envolvidas.

Como sugere o plano de trabalho do projeto, a interlocução entre o projeto

de pesquisas a escola é fundamental, em virtude de um dos objetivos específicos da pesquisa ser o de mapear as metodologias e os recursos, bem como suas aplicações mediante o espaço-tempo da escola em tempos de pandemia.

### **Discussão**

A partir do mês de agosto de 2020, momento inicial da pesquisa, foi dado início a construção de objetivos a fim de coletar-se dados que trouxessem a noção de como estavam sendo descritas e desenvolvidas as atividades escolares. A fase inicial do projeto foi constituída a partir de reuniões em plataformas on-lines, com o estudo e discussões do material bibliográfico. Visto que nossa condição está restrita ao isolamento social, todas as etapas do projeto acontecem remotamente.

O contato com a Escola vinculada ao Projeto se deu, inicialmente, por e-mail, mas em momentos posteriores, aconteceu via WhatsApp. Apesar do contato direto com os professores ser permitido, optou-se por contar com a mediação da diretora da Escola, quando necessário diálogo com os docentes. A pesquisa ainda está em desenvolvimento e, portanto, não foi possível adquirir conhecimento de todos os profissionais da área das Exatas da respectiva Escola, bem como entrevistá-los. Entretanto, encontrou-se alguns dados bastante significativos, os quais norteiam como tem se dado o período de ensino remoto para o ensino da referida área.

### **Análise de dados da Ciências Exatas: Matemática, Química e Física**

Sabendo que a Escola conta com 9 professores atuando na área de Ciências Exatas, sendo 3 professores na área da Matemática, 2 professores na área da Química e 4 professores na área da Física, o alcance de respostas foi de 100% em Matemática e 50% para Química e Física. Considerando aspectos como: tempo de formação e tempo de docência; atuação em ensino remoto ou à distância; formação para atuação em ensino remoto e formação específica para as Ciências Exatas; estrutura do plano de ensino e materiais aos quais os alunos têm acesso; metodologias e recursos em tempos de pandemia; recursos, ferramentas e subsídios para aplicabilidade das metodologias escolhidas; retorno de atividades, índice de desempenho, recursos melhores aceitos e recursos com menos aceitação por parte dos alunos; correção de

atividades, avaliação e formato de aulas; participação por parte dos professores na sequência da Pesquisa para o ano de 2021, é possível traçar alguns padrões e verificar fatores que demarcam a maneira com que os professores descreveram o ano letivo e a postura de seus alunos mediante o período de ensino remoto. Nas três áreas das Exatas houve a ocorrência de justificativas que englobam a compreensão da realidade a que os alunos pertencem, bem como o momento delicado ao qual o mundo está sujeito.

Nenhum dos professores havia lecionado no ensino remoto ou a distância anteriormente. Todos receberam instruções de como agir para com o momento específico, entretanto, somente dois professores, dos 6 que participaram da Pesquisa, receberam auxílio/apoio para atuação em sua área específica. A estrutura do plano de aula se manteve conforme matriz de referência para modelo híbrido de ensino, considerando que houve redução na intensidade do conteúdo justamente pelo momento atípico ao qual vivenciamos. Dos recursos e das formas que os professores optaram por utilizar, *Google Formulários*, *Google Documentos*, *Google Meet* e *Google Apresentações* apareceram em 100% das respostas. Sobre as ferramentas utilizadas, o uso de Smartphone, computador, livro didático, internet e vídeos apareceu como um requisito para a continuidade do aprendizado, sendo as vídeo aulas gravadas pelos próprios professores ou os encontros síncronos, através do *Google Meet*, considerados os recursos que surtiram maior efeito dentro do contexto. Já sobre o retorno das atividades, houve certo contraste no que diz respeito às respostas singulares dos professores, tendo em vista que as respostas oscilaram entre satisfatórias, na média e regulares. Cada uma dessas opções veio de um professor diferente e não que o retorno das atividades das turmas desses professores variaram, mas sim que cada turma teve um nível de participação distinta. A correção de atividades também variou de professor para professor, mas pode-se concluir que o *ClassRoom* foi o recurso mais utilizado para estes fins. No que se refere à avaliação destas atividades, bem como a aprendizagem que foi possível construir, a jornada que os alunos traçaram individualmente está diretamente direcionada à avaliação que ele receberá. Em relação às aulas remotas,  $\frac{1}{2}$  dos professores realizaram encontros síncronos, enquanto a outra metade optou pelas aulas



assíncronas. Pode-se perceber através do formulário que ambas as respostas mostram preocupação com a desmotivação e falta de participação dos alunos mediante o ensino remoto, sem ignorar aspectos sociais, culturais e financeiros que compõem a realidade das turmas. *Google Formulários* apareceu na descrição das atividades mais aceitas pelos alunos dentro do formato remoto em 100% dos casos. Em relação às atividades menos aceitas, houve variações, em que as rejeições vieram em atividades de *Google Docs* e *Google Meet*, tendo um professor mencionado não haver problemas com rejeição de propostas de atividades.  $\frac{1}{3}$  dos professores de Matemática,  $\frac{1}{2}$  dos professores de Física e 1 professor de Química dessa Escola pretendem permanecer na Pesquisa para o ano de 2021.

### **Considerações finais**

De acordo com aquilo que foi estipulado e construído no decorrer da pesquisa, bem como as respostas que foram adquiridas nas três áreas de Ensino das Ciências Exatas, não há uma base totalmente concreta dos resultados, pois somente 66,67% dos professores responderam o formulário de pesquisa, mas existe uma noção bastante explícita do que se obteve com esses dados. Como já era de se esperar, a menção da educação deparar-se com fases de carência de recursos e estrutura ainda é algo bem incisivo dentro da comunidade escolar, e essa consequência pode ser verificada através de cada um dos alunos, e até mesmo de uma turma num todo. Mas no que diz respeito aos recursos empregados na execução de atividades que comportassem o que sugere o currículo dentro de plataformas on-lines, aplicativos *Google* foram os principais responsáveis na concretização dessas metodologias. Os *Formulários* passaram a ser as atividades avaliativas de múltipla escolha, o *Meet* caracterizando a aula expositiva-dialogada, o *Docs* proporcionando suporte à materiais bibliográficos e o *ClassRoom* a junção desses fatores para análise dos requisitos de avaliação final.

Professores descrevem fatores que vão além dos alunos terem recursos para participando formato remoto de aulas. Fatores que falam sobre incentivo, cultura, condição socioeconômica, composição familiar, localidade, etc, aparecem nas respostas de todos os professores entrevistados, pois todos compreendem que os processos de ensino e aprendizagem vão além de simular o ambiente de sala de aula

na sua própria casa e, também, vão além de cumprir com aquilo que é proposto no decorrer do ano letivo. Há uma série de pontos que devem ser considerados, quando se faz necessário avaliar o progresso dos estudantes, se isso já era de ser considerado em sala de aula no ensino presencial, agora, na condição de ensino remoto, se torna o fator que causa maior influência dentro do cenário avaliativo que o professor precisa empregar para com os estudantes.

### Referências

ALVES, Leonir P.; ANASTASIOU, Lea das Graças C. (orgs.) **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Persona, 1977

DELIZOICOV, D & ANGOTTI, J. A. **Metodologias do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 200.

DUSSEL, INÉS. A Escola na Pandemia: reflexões sobre o escolar em tempos deslocados.

**Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, 2016482, p. 1-16, 2020. LIBÂNEO, José Carlos.

**Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: Uma questão pública. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teoria de aprendizagem**. São Paulo: E.D.U., 1999.

## WIKIESCOLAS: UM MAPEAMENTO COLABORATIVO DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Inaê de Borba Rosa (IFRS)<sup>1</sup>  
Bruna Flor da Rosa (IFRS)<sup>2</sup>  
Élida Pasini Tonetto (UFRGS)<sup>3</sup>

### Introdução

O programa WikiEscolas foi idealizado, inicialmente, por docentes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), no Campus Farroupilha, que se uniram para desenvolver um projeto em conjunto e, futuramente, convidaram o campus Osório para integrar a proposta. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mais especificamente, o Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo), departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação (FACED), também é parceiro do programa WikiEscolas e, além de auxiliar o Campus Osório, desenvolve um projeto em paralelo e complementar, com o mesmo nome<sup>3</sup>.

O programa WikiEscolas nasceu da necessidade de manter um canal de comunicação entre o IFRS e escolas parceiras no desenvolvimento de projetos de extensão, bem como, promover a geolocalização de escolas da região, para aqueles que necessitam encontrar informações acerca de alguma escola de educação básica. Tais como familiares que buscam escolas para seus filhos e estudantes de licenciaturas que procuram por escolas em que possam realizar estágios e projetos. Num segundo momento, pensamos também que a aplicação WikiEscolas poderá representar um canal de comunicação entre a escola e comunidade, na qual será possível divulgar informações seguras sobre a instituição.

Neste contexto, para atingir o objetivo de promover conexões entre IFRS/UFRGS e escolas por meio de ações híbridas entre o físico e o digital, a fim de estimular práticas colaborativas de pesquisa, ensino e extensão de ambas, o programa WikiEscolas se fragmenta em dois projetos principais, a saber: 1)

---

<sup>1</sup> Graduanda em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFRS – Campus Osório). [inaedb.rosa@gmail.com](mailto:inaedb.rosa@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ULBRA) - Mestre em Informática na Educação (IFRS). [bruna.rosa@osorio.ifrs.edu.br](mailto:bruna.rosa@osorio.ifrs.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciada em Geografia (Facos) - Mestre e Doutora em Geografia (UFRGS). [elida.tonetto@ufrgs.br](mailto:elida.tonetto@ufrgs.br)

<sup>3</sup> <https://www.ufrgs.br/neegeo/projetos/>

desenvolvimento da web aplicação; 2) oficinas de formação para as escolas, a fim de aprenderem a utilizar a ferramenta e fornecer feedbacks sobre as ações de colaboração possibilitadas pela aplicação.

O primeiro projeto do programa, que está em andamento, tem como finalidade principal o desenvolvimento de uma web aplicação que possibilite criar uma rede de compartilhamento de informações sobre estabelecimentos escolares da Educação Básica, a fim dar visibilidade para diferentes propostas escolares (urbanas, indígenas, do campo, de assentamentos, quilombolas, técnicas e etc). Com a aplicação web, também almejamos construir o mapeamento colaborativo das escolas da Educação Básica, contribuindo para busca de informações espacialmente contextualizadas pelos sujeitos da educação.

Neste sentido, consideramos essencial articular, inicialmente, nossas concepções sobre mapeamento colaborativo. Assim, este artigo está organizado em duas partes. Na primeira parte apresentamos os conceitos de mapeamento colaborativo e tecemos algumas reflexões acerca deles. Na segunda parte, descrevemos o percurso metodológico que estamos trilhando para o desenvolvimento do primeiro projeto do programa WikiEscolas - a web aplicação.

### **Mapeamento Colaborativo**

Para a compreensão do projeto WikiEscolas é necessário apresentarmos e discutirmos a temática do mapeamento colaborativo, à luz de uma abordagem contextual, em que orbitam as tecnologias digitais, os diferentes usos e as produções de mapas no cotidiano de usuários comuns. Partimos então, do fato de que os mapas na sociedade contemporânea são cada vez mais ubíquos e interativos (COSGROVE, 2008), estando literalmente na palma da mão das pessoas, inserido em dispositivos móveis digitais, como *Smartphones*, *Tablets* entre outros.

Mas, historicamente, um dos principais elementos que possibilitaram a emergência do mapeamento colaborativo foi o advento da Web 2.0, Tim O'Reilly criou o referido termo, popularizado a partir da publicação do artigo “*What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*” (O'REILLY, 2007). Este modelo possibilitou ao usuário maior interação e participação na produção dos conteúdos, de forma mais dinâmica que na Web 1.0, em que era

apenas um “consumidor”. Para a compreensão do mapeamento colaborativo, adotamos a ideia de que o advento da Web 2.0 é um fenômeno social importante para a compreensão da produção e compartilhamento de conteúdo pela Internet.

Assim, a disseminação e usos das tecnologias da informação, no contexto da Web 2.0 e dos dispositivos móveis digitais, possibilitou que indivíduos sem educação formal em Cartografia usassem e produzissem geoinformação. O formato e modificações da Web são complexos e não fazem parte do escopo de discussões deste artigo, em resumo, entendemos que a Web 2.0 possibilitou a criação de plataformas com formato de redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter etc.), possibilitando o compartilhamento de conteúdos diversos (Wikipedia etc.) ou mesmo sistemas de disseminação de informações geográficas (Openstreetmap, MyMaps etc.), (BRAVO e SLUTER, 2018).

Neste contexto, o mapeamento colaborativo permite a participação direta dos usuários na produção dos conteúdos dos mapas, concebidos a partir do API de algum serviço de mapas online, possibilitados por remixes, mashups que combinam diferentes códigos de dados. No entanto, as informações que eles veiculam não têm origem em outros sites da Web, mas sim no envolvimento direto dos usuários com a proposta de mapeamento. (CANTO, 2010).

A fim de posicionar como entendemos o mapeamento colaborativo no desenvolvimento do Projeto WikiEscolas, é preciso destacar que para além do espaço absoluto, a base física de localização e os dados oficiais e mensuráveis da escola, buscamos mapear a produção social do espaço escolar, assim outras noções de espacialidade escolar são necessárias, por meio do registro de dados mais efêmeros e móveis, como eventos, projetos e demandas específicas do cotidiano escolar. Para suprir esta necessidade o projeto mescla então duas funções: 1) função própria do mapeamento colaborativo, que indica formas de coletar e qualificar a informação geográfica voluntária – IGV; 2) funções e características comuns em redes sociais digitais, como o compartilhamento de informações sobre o cotidiano escolar em diferentes formatos.

Para organizar o modo como a colaboração é incentivada nos processos de mapeamento possibilitados pelo WikiEscolas, sistematizamos as características gerais que promovem a ação de colaboração no mapeamento colaborativo. Assim,

considerando as especificidades técnicas e financeiras do Projeto WikiEscolas<sup>4</sup> e as demandas dos envolvidos, distinguimos seus principais aspectos: 1) a extensão ou alcance geográfico das informações geográficas a serem postadas, importante para delimitar a área e as nomenclaturas usadas para as redes de ensino no país; 2) a data em que a plataforma será criada; 3) O tipo da organização, grupo ou instituição que começou o projeto; 4) O propósito da iniciativa.

<b>Características</b>	<b>Variáveis da definição</b>	<b>Definição</b>	<b>Hipótese da influência na facilitação da colaboração.</b>
Alcance das informações geográficas das postagens	Local Regional Nacional	Território Brasileiro	<u>Hipótese teórica:</u> Quanto maior a extensão ou alcance geográfico, maior será a facilitação à prática colaborativa. <u>Hipótese WikiEscolas</u> Não restringe escolas de diferentes estados e municípios a participarem voluntariamente, mesmo não estando vinculadas a projetos específicos de universidades e/ou Institutos Federais.

---

<sup>4</sup> Coordenado pela professora Bruna Flor da Rosa com a colaboração de mais três docentes, sendo eles: um dos IFRS Campus Osório, um do IFRS Campus Farroupilha e um da UFRGS. Também possui dois bolsistas, sendo eles: um aluno do curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e um aluno do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática.

<p>Data de criação da plataforma (lançamento oficial)</p>	<p>Ano</p>	<p>Não definido.</p>	<p><u>Hipótese teórica</u> Plataformas que operam a mais tempo têm maior quantidade de usuários e de informações, logo, têm maior probabilidade de obter engajamento. <u>Hipótese Wikiescolas</u> Inicialmente o projeto terá como foco a qualidade dos engajamentos e não a quantidade; Terá de manter ações contínuas ao longo do tempo, a fim de não deixar de atender os usuários e manter a confiança.</p>
<p>Instituições envolvidas</p>	<p>Instituições de Ensino Superior Pública Federal;</p>	<p>Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Osório e Campus Farroupilha.  Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.</p>	<p><u>Hipótese teórica:</u> Define a capacidade de interação da plataforma com os diferentes grupos de usuários e as diferentes finalidades de uso. Quanto menor a restrição aos grupos de indivíduos envolvidos na definição da entidade, maior será a facilitação à colaboração.</p>
<p>Propósito da Iniciativa</p>		<p>Mapear colaborativamente as escolas públicas brasileiras, a partir de informações descentralizadas, contribuindo para a busca de informações especialmente contextualizadas</p>	<p><u>Hipótese teórica</u> Quanto mais abrangente o propósito da iniciativa, maior será a possibilidade de atrair maior quantidade de usuários, por conta da maior diversidade de interesses envolvidos.</p>

		pelos sujeitos da educação.	
--	--	--------------------------------	--

Tabela 1 - Características que promovem a ação de colaboração na aplicação WikiEscolas.

Fonte: AS AUTORAS<sup>5</sup>, 2021.

As características organizadas na tabela 1 ajudam a estabelecer critérios para as possíveis ações de colaboração incentivadas pela aplicação WikiEscolas, mas ainda demandam maior estudo e aprofundamento. Especialmente no que tange às possibilidades de funcionamento e a questão da qualidade de dados espaciais inseridos; ou ainda das características que facilitam ou dificultam a prática de colaboração na aplicação. Tais aprofundamentos serão feitos a partir dos testes e *feedbacks* das instituições parceiras (universidade, instituto federal e escolas).

Salienta-se ainda o caráter político do mapeamento colaborativo proposto, pois ao tratar de escolas públicas, contribui para uma forma de escrevê-la, descrevê-la, apresentá-la, que traz concepções do que se entende por educação. E que tem a ver com a posição dos sujeitos envolvidos, neste caso, também relaciona-se com a posição dos sujeitos que produzem possíveis condições de inserir ou não as informações sobre as escolas, como é o caso da aplicação WikiEscolas, cujo desenvolvimento está inserido em instituições, a partir de sujeitos (professores/as e estudantes) que primam por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Nesta perspectiva, a cartografia se insere na aplicação WikiEscolas como linguagem que apresenta os lugares e não apenas os descreve ou representa

---

<sup>5</sup> Baseada no modelo de análise de plataforma de IVG proposto por Elwood et al. (2012) e Gómez-Barrón et al. (2016) apud Bravo e Sluter (p. 1909 e 1910, 2018).



(GIRARDI, 2014). Concebe-se, assim, as escolas sendo mapeadas em suas relações com as comunidades, com as universidades e com os Institutos Federais, por meio da voz e atuação dos diferentes sujeitos inseridos nas relações cotidianas, como professores/as, estagiários/as, estudantes, pais, mães, responsáveis etc.

Entendemos que o mapeamento colaborativo será constante e dinâmico, pois buscamos capturar fluxos, movimentos e encontros estabelecidos nas escolas, por meio de ações, projetos, eventos, estágios, demandas cotidianas etc. O WikiEscolas, portanto, participa desses processos como um potencializador da visibilidade da escola e de seus sujeitos, contribuindo para a produção de outras “políticas espaciais” (MASSEY, 2008) na educação pública brasileira.

### **Desenvolvimento da web aplicação WikiEscolas**

O desenvolvimento da aplicação WikiEscolas está em andamento. Para isso, utilizamos práticas da metodologia Scrum. Scrum é uma metodologia ágil para planejamento e gerenciamento de projetos de software. As metodologias ágeis se diferenciam das metodologias tradicionais, pois são mais flexíveis e voltadas para atender as necessidades dos clientes. Além disso, possibilitam entregas de pequenas partes de software (incrementos), em tempos mais curtos (PRESSMAN, 2011).

Segundo Pressman (2011), a metodologia ágil Scrum é aplicada por meio de padrões de processos, que definem um conjunto de atividades a serem realizadas e se repetem em cada iteração, que chamamos de sprint backlog. Um sprint é um conjunto de requisitos que devem passar pelo ciclo completo de desenvolvimento, isto é, análise, projeto, codificação, testes e manutenção. Além disso, diversas outras atividades são realizadas durante a aplicação da metodologia, chamadas de cerimônias. O objetivo destas cerimônias é tornar o desenvolvimento do projeto de software o mais flexível e adaptável possível.

Alinhados ao cenário do Scrum, realizamos reuniões para levantamento de requisitos de software, definição, entrega e avaliação de sprints, em conjunto com os colaboradores do IFRS Campus Farroupilha e UFRGS Campus Porto Alegre, que simbolizam os clientes do projeto. Tais reuniões ocorrem com certa periodicidade, de acordo com o andamento das cerimônias, definidas pela metodologia Scrum.

Após realizarmos o levantamento de um conjunto de requisitos (sprint), nos reunimos entre a equipe de desenvolvedores do WikiEscolas, analisamos e projetamos os próximos passos para o desenvolvimento de incrementos de software. Esse ciclo se repete continuamente e inclui novas funcionalidades à aplicação web em evolução. Consideramos que a utilização da metodologia Scrum facilita, não apenas a organização do projeto, mas a comunicação entre equipe de implementação e clientes, facilitando também o processo de codificação, uma vez que, com entregas incrementais de software, evitamos o retrabalho.

Na etapa de implementação do software, que ocorre continuamente, como já citado, a codificação da aplicação é obtida através do software de código aberto e multiplataforma Node.js, responsável pela execução de códigos Javascript, realizando desta forma, a conexão da interface com o servidor. A linguagem de programação Javascript é considerada uma das linguagens de maior uso na atualidade, segundo a pesquisa StackOverflow 2020 Developer Survey (STACKOVERFLOW, 2020).

Através da utilização do Express, *framework* de maior popularidade suportado ao Node.js, a interface da aplicação é desenvolvida, compreendendo-se às estruturas de arquitetura *Model, View, Controller* (MVC), responsáveis pela organização de desenvolvimento em camadas. O propósito principal do MVC é criar uma ponte entre o modelo mental do usuário humano e o modelo digital existente no computador (POP; ALTAR, 2014).

Desta forma, o projeto é arquitetado de uma forma clara para diversos desenvolvedores e, flexibiliza, também, as configurações necessárias para que os usuários tenham permissões adequadas para realizar as ações de criação, alteração, atualização e exclusão de dados, de acordo com seu perfil de usuário. Para possibilitar essa manipulação de perfis de escolas e usuários, utilizamos o banco de dados não relacional MongoDB, adotado devido sua grande integração ao Node.js e facilidade de manuseio.

Com a utilização das tecnologias citadas acima, estamos no processo de desenvolvimento da web aplicação WikiEscolas, que se encontra, atualmente, em seu segundo sprint backlog. Ao final de cada sprint, os clientes testam e aprovam as

funcionalidades desenvolvidas. Desta forma, podemos nos assegurar melhor acerca da usabilidade da aplicação.

### **Considerações finais**

Até o presente momento, trabalhamos na fase inicial e base do projeto, referente ao desenvolvimento da plataforma. Possuímos protótipos da interface, bem como a base de navegação e visualização de páginas. Atualmente, atuamos na conexão com o banco de dados, sendo previamente modelado a partir de requisitos e funcionalidades determinados por nossos clientes em reuniões anteriores ao início da codificação, sendo ainda necessário o maior passo para a finalização desta etapa: a integração com a interface de programação de aplicações disponibilizada pelo projeto OpenStreetMap.

Para um bom uso da aplicação e preservação das informações obtidas por meio do mapeamento colaborativo, consideramos essencial que os usuários estejam familiarizados com o nosso programa. Para isso, pretendemos, após a finalização do desenvolvimento da web aplicação, elaborar e ofertar oficinas à comunidade, a fim de inteira-lá em relação ao funcionamento e utilização do WikiEscolas.

O WikiEscolas, como um programa que visa a comunicação entre a rede escolar e a comunidade, busca a integridade de informações fornecidas advindas de práticas do mapeamento colaborativo. Por isso, consideramos que, apesar da importância que a fase de implementação da web aplicação apresenta, estarmos alinhados às expectativas e necessidades dos nossos clientes<sup>6</sup> e, por meio destas, desenharmos de forma correta nossas concepções sobre o mapeamento colaborativo, é o ponto chave para o sucesso deste programa.

### **Referências**

BRAVO, J.V.M.; SLUTER, C.R. O Mapeamento Colaborativo: seu surgimento, suas características e o funcionamento das plataformas. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 11, n. 05, p. 1902-1916, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/rbgfe/article/view/236797>. Acesso em 10 mar. 2021.

---

<sup>6</sup> Quando nos referimos a clientes, estamos tratando de uma linguagem alinhada à metodologia Scrum, na qual o cliente é a figura que requer o sistema e auxilia no mapeamento dos requisitos de software.

CANTO, T. S. **A cartografia na era da cibercultura**: mapeando outras geografias no ciberespaço. Rio Claro: UNESP, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1558/jsrnc.v4il.24>. Acesso em 20 fev. 2020.

COSGROVE, D. Cultural Cartography: maps and mapping in cultural geography. **Annales de géographie**, v 2, n. 660 - 661, p. 159 - 178, 2008. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-Annales-de-geographie-2008-2-page-159.htm>. Acesso em 02 fev. 2021.

GIRARDI, G. Modos de ler mapas e suas políticas espaciais. **Espaço e Cultura**, [S. l.], v. 0, n. 36, p. 85-110, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/espacoecultura.2014.19960>. Acesso em 10 jun. 2020.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

O'REILLY, T. What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. **Communications & Strategies**, v. 65, n. 1, p. 17-37, 2007. Disponível em: <http://www-public.imtbs-tsp.eu/~gibson/Teaching/Teaching-ReadingMaterial/OReilly07.pdf>. Acesso em 02 fev. 2021.

POP, D.; ALTAR, A.. **Designing an MVC Model for Rapid Web Application Development**. Elsevier Ltd., 2014. Disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187770581400352X>> Acesso em 01 mai. 2021.

PRESSMAN, R. S. **Engenharia de Software: uma abordagem profissional**. 7a. ed. Porto Alegre: AMGH Bookman, 2011.

STACKOVERFLOW. **2020 Developer Survey**. Disponível em: <<https://insights.stackoverflow.com/survey/2020>> Acesso em 20 abr. 2021.

## **AUTOMATIZAÇÃO DA AQUISIÇÃO DE DADOS DA COVID-19 POR WEB SCRAPING E ATUALIZAÇÃO DE MAPAS ARCGIS ONLINE UTILIZANDO PYTHON**

Martim Kowalczyk Presser<sup>1</sup>  
Ricardo de Sampaio Dagnino<sup>2</sup>  
Eliseu José Weber<sup>3</sup>

### **Introdução**

Em meados de março do ano de 2020, a pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV-2, causador da doença Covid-19 (BRASIL, 2020), chegou ao Brasil acompanhada pela desinformação no que diz respeito aos efeitos no corpo humano e à transmissão do vírus. Na tentativa de esclarecer e fornecer dados de casos, óbitos e algumas análises estatísticas atualizadas para a população, várias iniciativas de monitoramento e análise de dados surgiram aqui no estado do Rio Grande do Sul, como o Painel Coronavírus RS (SESRS, 2020) e o CORONAVIS (INF-UFRGS, 2020). Dentre tantos, destaca-se o Projeto SIG Litoral da UFRGS (DAGNINO et. al, 2020), que criou uma plataforma com mapas e estatísticas atualizadas diariamente, relacionadas a todos os municípios do estado e disponíveis gratuitamente e de forma acessível em <https://www.ufrgs.br/sig>.

Dentro da parte relacionada ao Covid-19 do Projeto SIG Litoral, os mapas foram criados usando o ArcGIS Online, que é uma Plataforma de Mapeamento e Análises (ARCGIS, 2021a) do tipo SIG (Sistema de Informações Geográficas), que pode ser definido como “um sistema que processa dados gráficos e não gráficos (alfanuméricos) com ênfase a análises espaciais e modelagens de superfícies” (INPE, 2006). Na plataforma, dentro do ArcGIS Online, a atualização dos dados é feita a partir de uma tabela referente aos municípios do Rio Grande do Sul e os dados que lhe são atribuídos. A alteração dos dados era inicialmente feita à mão, célula por célula, pelos colaboradores do projeto, o que demandava tempo significativo

---

1 Graduando em Engenharia de Computação (UFRGS). [martimkpresser@hotmail.com](mailto:martimkpresser@hotmail.com)

2 Geógrafo (UFRGS), Demógrafo (UNICAMP) e Professor do Departamento Interdisciplinar do Campus Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). [ricardosdag@gmail.com](mailto:ricardosdag@gmail.com)

3 Doutor em Fitotecnia/Agrometeorologia. Professor Adjunto, Licenciatura em Geografia, Departamento Interdisciplinar, UFRGS - Campus Litoral Norte. [eliseu.weber@ufrgs.br](mailto:eliseu.weber@ufrgs.br)

durante um dia de trabalho que poderia ser focado em outras atividades ou na melhoria da própria plataforma. Este fato, somado ao aumento da média do número de casos diários e do aparecimento da doença em novos municípios, deixou o trabalho manual mais cansativo e longo. Optou-se por buscar uma alternativa que fizesse a automatização do processo de coleta, preenchimento e envio de dados, com intuito de otimizar o tempo de execução. O projeto promoveu uma chamada pública para pesquisadores voluntários, utilizando as redes sociais e se valendo de uma série de contatos em diversas universidades do Rio Grande do Sul para realizar a divulgação. A equipe cresceu em junho de 2020 com a entrada de pesquisadores externos e bolsistas voluntários de diversos cursos dando início ao trabalho proposto.

### **Desenvolvimento**

O processo de automatização pode ser desmembrado em três fases que levaram em torno de cinco semanas de trabalho. Desde o começo, sabia-se que os processos manuais de aquisição e processamento dos dados poderiam ser automatizados, porém a ausência de um pesquisador ou bolsista com formação na área de computação dificultava a criação de um código. A partir da entrada de um bolsista desta área, o código foi sendo desenvolvido e modificado conforme necessário. As fases do desenvolvimento foram: análise de bibliotecas; análise da estrutura dos locais a coletar e inserir os dados; e finalização do código. No começo da primeira fase, foi decidido que o programa seria um script em Python que é uma linguagem interpretada, orientada a objetos e que contém inúmeras extensões e bibliotecas, que podem ser adaptadas e agregadas para atender múltiplas finalidades (STOA, 2011). Após aproximadamente duas semanas verificando quais bibliotecas se encaixavam e lendo sua documentação, as principais utilizadas foram: Pandas, que é voltada para fazer análises de dados reais de forma prática (PANDAS, 2021); Geopandas, que dá suporte a dados geográficos para objetos do tipo “pandas” (GEPANDAS, 2021); Arcgis, que faz a integração da linguagem Python com a plataforma do ArcGIS Online (ARCGIS, 2021b); e BeautifulSoup, que é uma biblioteca para retirar dados de arquivos do tipo *HyperText Markup Language* (HTML) e *Extensible Markup Language* (XML) (BEAUTIFUL SOUP, 2021).

A segunda fase, que teve seu início com intermitência entre a primeira, durou uma semana e foi o processo de analisar mais a fundo o código fonte do site Painel Coronavírus RS da Secretaria de Saúde do estado (SESRS, 2020) em HTML, e pegar os identificadores certos para cada tabela e informações a serem tiradas de lá. Esta prática é conhecida como *web scraping* (raspagem de dados), e consiste em adquirir dados de códigos-fonte de sites por meio de programação automatizada. É importante ressaltar que devemos levar em conta alguns fatores na hora de pensarmos em fazer *web scraping* pois isso pode levar a algumas limitações como:

Web scraping pode contrariar os Termos de Serviço (ToS) de um web site; Falta de certeza em volta da base legal do web scraping; Páginas web são frequentemente atualizadas, portanto mudanças na sua estrutura podem quebrar seu script. Pode dar muito trabalho manter seu código, especialmente se você o disponibiliza a outros; Alguns web sites podem ser avançados o suficiente para restringir ou barrar a procura a seus conteúdos; O web scraping, e as ciências sociais computacionais em geral, dependem da configuração do seu computador. (MCDONNELL, 2020)

Temos também algumas implicações éticas que devemos manter cuidado, sendo elas: Ter aprovação ética por parte da sua instituição; Cada requisição de acesso ao site consome recurso computacional seu e do site e, requisições frequentes e contínuas podem sobrecarregar o sistema, podendo causar a derrubada do site; Alguns indivíduos e/ou organizações podem contar com algum web site para retirada de informações vitais e frequentes e causar a derrubada desse web site pode levar a implicações sérias no mundo real (MCDONNELL, 2020).

Uma das buscas que fizemos foi com o identificador do número de casos totais do dia, indicado como “Confirmados”, utilizou-se a ferramenta “Inspecionar” do Google Chrome e assim foi possível encontrar quais partes do código se referem ao dado. A Imagem 1 mostra a captura da tela do navegador com a ferramenta “Inspecionar” ativada com a qual é possível, ao mesmo tempo, verificar a página HTML (à esquerda) e seu código (à direita).

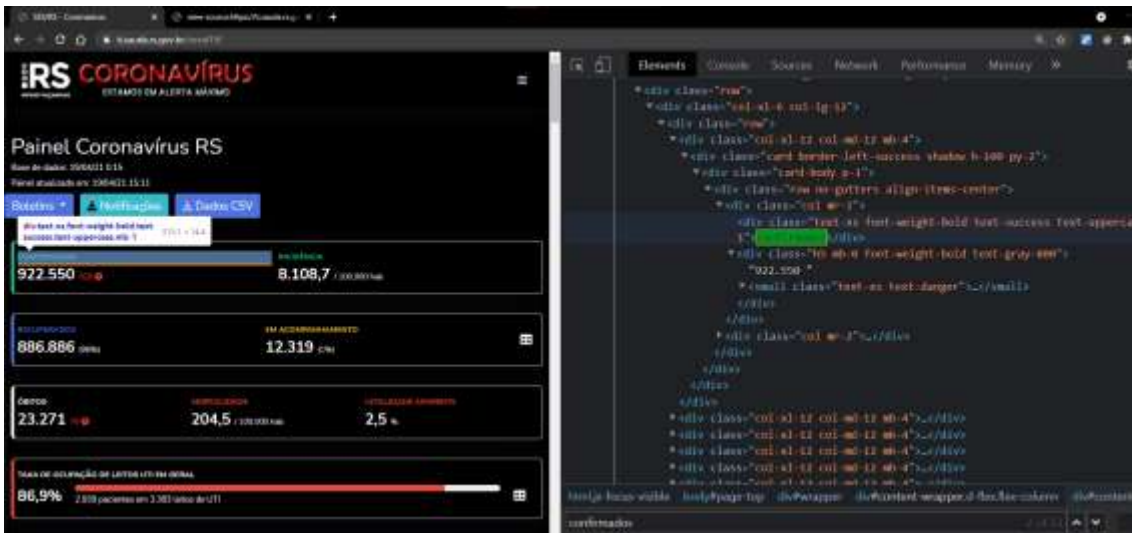


Imagem 1: Código-fonte do site Painel Coronavírus RS. Fonte: <https://ti.saude.rs.gov.br/covid19/>, 2020.

Na terceira fase temos o desenvolvimento, polimento e finalização do código em si. As principais questões levantadas para a formulação foram: “Como pegar os dados do site de forma correta?”; “Como fazer o código conectar com o ArcGIS Online a partir de login e senha informados?”; “Como atualizar a tabela e camada dentro do ArcGIS Online de forma correta?”. Estas perguntas foram respondidas aos poucos, se valendo da documentação das bibliotecas utilizadas e da expertise do programador. O código completo conta com diversos métodos/funções, algumas classes e tem cerca de 690 linhas de código e comentários, uma das partes pode ser vista na Imagem 2:

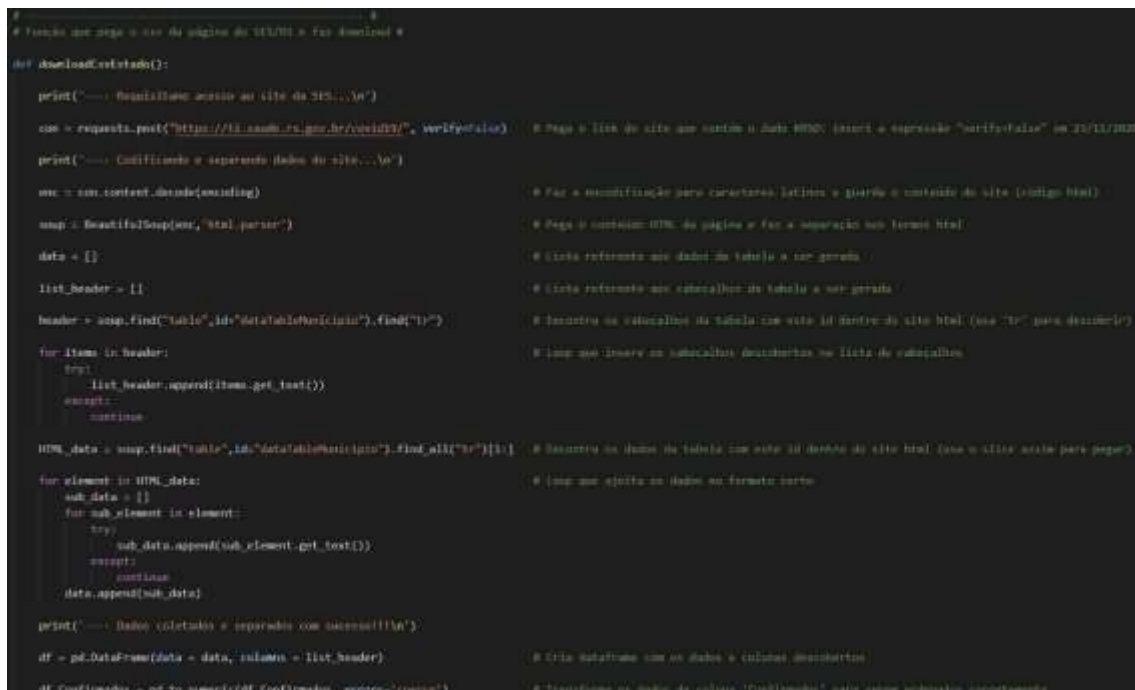


Imagem 2: Recorte do código-fonte do programa criado. Fonte: Projeto SIG Litoral, 2020.



Com esse procedimento, utilizando o script em python que realiza *web scraping* no site da Secretaria Estadual de Saúde e atualiza as camadas do ArcGIS Online, conseguimos realizar muito mais rapidamente a atualização dos dados nos dashboards (painéis de monitoramento) do ArcGIS Online (Imagem 3).

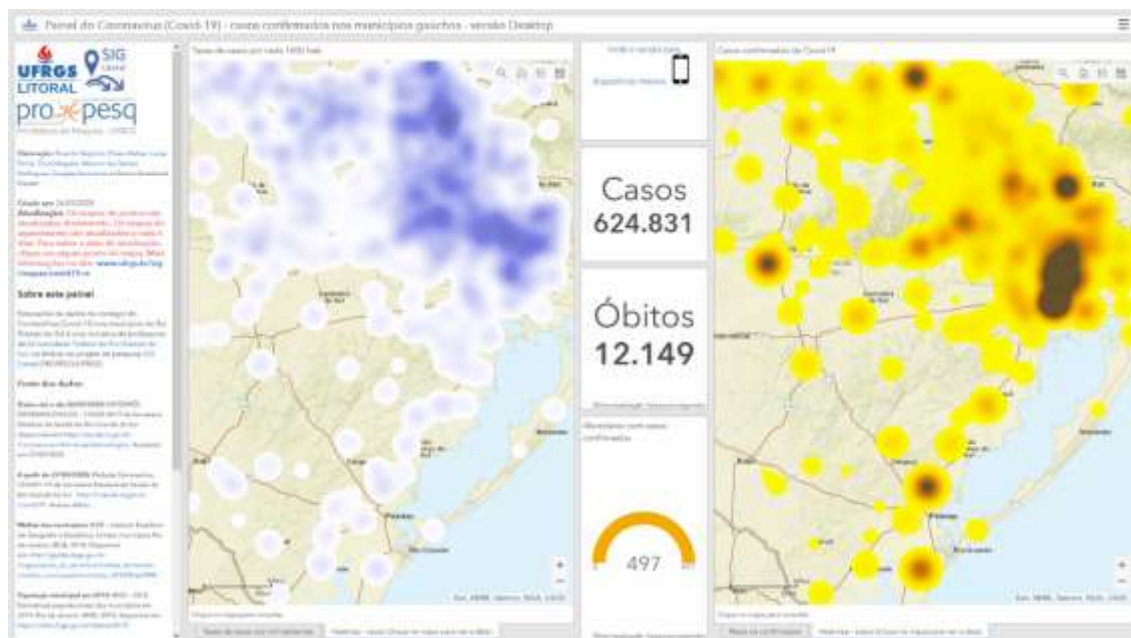


Imagem 3: Captura de tela do aplicativo do ArcGIS Online: Painel de Monitoramento (Dashboard) Covid-19 no Rio Grande do Sul - [https://bit.ly/covid19\\_desktop](https://bit.ly/covid19_desktop)

### **Avaliação do desempenho do script**

No período que antecede o término do programa, a média diária de casos estava em torno de 500 casos e o tempo necessário para a atualização manual era em média 1 hora. Após a finalização do programa, esse número estava próximo de 2500 casos diários e o mesmo processo de atualização passou a durar em média apenas 10 minutos. Para verificarmos a eficiência da automatização, criamos dois cenários de comparação em relação ao tempo automatizado: o primeiro seria o crescimento linear do tempo seguindo o crescimento linear dos casos; e o segundo seria a permanência do tempo de atualização em 1 hora. Demos o nome de “Manual Linear” e “Manual Estável” respectivamente, e o tempo referente à automatização como “Automático”. Este comparativo pode ser visualizado no Gráfico 1. Nele podemos verificar que: (1) após a automatização o tempo de atualização se manteve

em 10 minutos; (2) no modelo Manual Estável o tempo necessário para atualizar 500 ou 2500 casos seria sempre de 60 minutos; (3) no modelo Manual Linear o tempo iria aumentando proporcionalmente ao número de casos, assim para cerca de 500 teríamos 60 minutos e para 2500 gastaríamos 281 minutos.

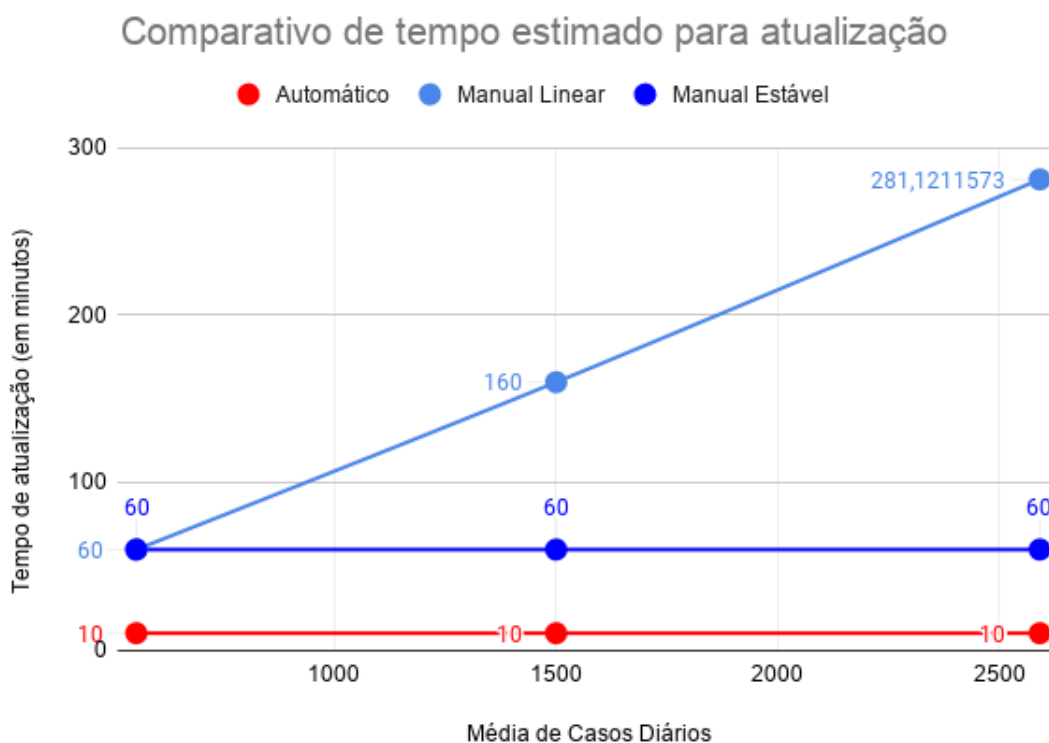


Gráfico 1: comparativo de tempo estimado para atualização. Fonte: Projeto SIG Litoral, 2021.

A partir dos dados representados neste gráfico, calculamos a porcentagem de ganho do cenário Automático em relação aos outros, e obtivemos os seguintes resultados: em comparação ao cenário Manual Estável houve uma redução de 83,3% no tempo gasto; e para o cenário Manual Linear foram expressivos 97,2% de redução no tempo gasto.

Outra análise feita foi a medição de quanto tempo em horas de trabalho foi economizado a partir da utilização do programa desenvolvido. O cenário foi o seguinte: contamos o número de dias desde o início do monitoramento da Covid-19 por parte do Projeto SIG Litoral até o dia anterior à utilização do programa desenvolvido, dando um total de 153 dias, e usamos a estimativa do cenário Manual Estável, ou seja, que levávamos 1 hora em média para a atualização durante esses dias. A mesma análise foi feita para 153 dias após o início do uso do programa, levando

em conta o tempo do cenário Automático, de apenas 10 minutos para a atualização.

A tabela 1 compara essa economia de horas de trabalho:

Indicadores	Até 10/08	De 11/08 a 10/01/2021
Casos somados	84034	396446
média de casos diários	553	2591
Dias	153	153
Média de tempo (em minutos) gasto por dia	60	10
Tempo gasto acumulado (em minutos)	9180	1530
Tempo gasto acumulado (em horas)	153	25,5
	<b>TOTAL HORAS</b>	<b>127,5</b>

Tabela 1: cálculo da economia de tempo. Fonte: Projeto SIG Litoral, 2021.

A partir desta análise, notamos que o tempo gasto foi criticamente reduzido, e tem proporção de redução igual à relação dos tempos de atualização, ou seja, de 60 minutos de atualização passamos para 10 minutos, que correspondem a um sexto do tempo, igualmente ao valor que temos de 153 horas para 25,5 horas, que corresponde a um sexto também.

Importante mencionar que ao final da elaboração do script foi criado um documento em forma de manual de utilização para ser usado por todos os pesquisadores do projeto SIG Litoral da UFRGS e guiar o processo de extração e análise de dados de Covid-19 no site da Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul e posterior publicação nos aplicativos do ArcGIS Online. Esse manual foi disponibilizado aos pesquisadores em duas versões: uma com disponibilidade irrestrita contendo os procedimentos gerais (PRESSER; DAGNINO, 2020a) e outra com disponibilidade restrita, apenas para circulação interna, pois contém dados sensíveis como senha e login de acesso ao ArcGIS Online (PRESSER; DAGNINO, 2020b).

### **Considerações finais**

Considerando o processo de construção e as análises feitas neste trabalho, identificamos a necessidade urgente da implementação de processos automatizados sempre que possível, e alguns dos fatores que suportam essa ideia são: a facilidade ao acessar informações; reduzir custos para o projeto; gestão mais segura e eficaz; e

otimização do tempo de trabalho (NEGRI, 2018). Além dos benefícios citados acima, especificamente ao Projeto SIG Litoral, os ganhos foram principalmente pela otimização de tempo, uma vez que foi possível focar em outras aplicações tanto do painel relacionado ao Covid-19, e dentre outras. Já pela parte da programação em si conta com o conceito da modularidade, que é a programação baseada em módulos, ou funções, que cada uma tem seu propósito específico, assim facilitando a correção e detecção de erro, conhecido como *debugging*, aumenta a reusabilidade e a legibilidade do código, entre outros benefícios (BARROS, 2020), nos proporcionando pedaços de códigos que podem ser reutilizados tanto dentro do próprio programa como em programas futuros.

## Referências

ARCGIS - **Sobre o ArcGIS**. Visão geral sobre o ArcGIS, 2021a. Disponível em: <<https://www.img.com.br/pt-br/arcgis/visao-geral/visao-geral>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ARCGIS - **ArcGIS API for Python**. Guide with documentation and basic features of ArcGIS API for Python. Overview of the ArcGIS API for Python, 2021b. Disponível em: <<https://developers.arcgis.com/python/guide/overview-of-the-arcgis-api-for-python/>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BARROS, Italo. Cleaning, Refactoring, and Modularity: The “Must” Foundations to Improve your Python Code and Career. TDS – towards data science, 2020. Disponível em: <<https://towardsdatascience.com/cleaning-refactoring-and-modular-the-must-foundations-to-improve-your-python-code-and-carrer-65ef71cdb264>>. Acessado em: 15 abr. 2021.

BEAUTIFUL SOUP - **Beautiful Soup Documentation**. Website containing all documentation for the Beautiful Soup Python library. Disponível em: <<https://www.crummy.com/software/BeautifulSoup/bs4/doc/>>. Acesso em 17 mar. 2021

BRASIL. **Sobre a doença**. O que é COVID-19. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

DAGNINO, R.; WEBER, E.; PANITZ, L.; MEGIATO, E.; RODRIGUES, M.; SARMIENTO, D.; PRESSER, M. UFRGS. **Covid-19 no Rio Grande do Sul**: Painel de casos de coronavírus (Covid-19) confirmados nos municípios do Rio Grande do Sul. (Página publicada em 27 de março de 2020 e atualizada diariamente pela equipe do projeto). Tramandaí: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/sig/mapas/covid19-rs/>>. Acesso em: 28 set. 2020.

GEOPANDAS - **GeoPandas**. Biblioteca para Python que dá suporte ao tratamento de dados geográficos para a biblioteca pandas (ver PANDAS), 2021 Disponível em: <<https://geopandas.org/about.html>>. Acesso em: 17 mar. 2021

INF-UFRGS - Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **CORONAVIS - Análise visual dos dados do coronavírus**. Porto Alegre: Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavis/>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **Introdução ao Geoprocessamento**. Website com tutorial sobre conceitos de Geoprocessamento, Manual do SPRING - Sistema de Processamento de Informações Georreferenciadas. São José dos Campos: Divisão de Processamento de Imagens do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, 2006. Disponível em: <[http://www.dpi.inpe.br/spring/portugues/tutorial/introducao\\_geo.html](http://www.dpi.inpe.br/spring/portugues/tutorial/introducao_geo.html)>. Acessado em: 17 mar. 2021.

NEGRI, Patrick. O que é automação e quais os benefícios para as empresas? IUGU – **Iugu** - Plataforma de soluções financeiras, 2018. Disponível em: <<https://www.iugu.com/blog/o-que-e-automacao>>. Acesso em: 15 abr. 2021

MCDONNELL, Diarmuid. Web-scraping for Social Science Research: Websites as a Source of Data. UK Data Service. 2020. Disponível em: <[https://ukdataservice.ac.uk/media/622652/web\\_web scrapingwebsites23apr20.pdf](https://ukdataservice.ac.uk/media/622652/web_web scrapingwebsites23apr20.pdf)> (páginas 8 e 9) Acesso em: 26 fev. 2021.

PANDAS - **pandas**. Biblioteca para Python que dá suporte à análise de dados de forma eficiente, 2021. Disponível em: <<https://pandas.pydata.org/about/>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

PRESSER, M. K.; DAGNINO, R. S. Manual para utilização do script python para automação do processo de coleta, análise e publicação de dados de Covid-19. Tramandaí: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sig/publicacoes/notas/covid19-rs-notas/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

PRESSER, M. K.; DAGNINO, R. S. Manual para utilização do script python para automação do processo de coleta, análise e publicação de dados de Covid-19: versão confidencial com script incluído. Tramandaí: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020b.

SESRS - Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul. **Website Coronavírus - Covid-19 RS**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <<http://ti.saude.rs.gov.br/covid19/>>. Acesso: 30 jul. 2020.

STOA - Disponível em <[http://wiki.stoa.usp.br/Linguagem\\_Python](http://wiki.stoa.usp.br/Linguagem_Python)>. Acesso em: 17 mar 2021.



## **ESTUDO COMPARADO DOS CUSTOS DE PRODUÇÃO CULTURAL ENTRE MUNICÍPIOS DO LITORAL NORTE GAÚCHO E PORTO ALEGRE**

Vanessa Gafforelli Manzoni <sup>1</sup>  
Márcio Rogério de Olivato Pozzer <sup>2</sup>

### **Introdução**

A produção artística e cultural, assim como qualquer processo social complexo, é resultante da sedimentação de outros diversos processos históricos que levam até a emergência de tais manifestações e que se encontram em permanente transformação, influenciando e sendo influenciadas por outras tantas dinâmicas sociais, políticas e econômicas.

A análise de como se dão tais processos, de como eles se firmam ou não, ganhando protagonismo e institucionalidades, carecem de dados e informações que nos auxiliem em suas interpretações. Este é o caso, por exemplo, das dinâmicas econômicas envolvidas na produção artística e cultural, que envolvem a contratação de serviços e equipamentos que impactam diretamente na qualidade artística (estética) das apresentações, bem como nos seus custos financeiros envolvidos.

Assim, para compreender o motivo pelo qual algumas cidades possuem, comparativamente, um grau elevado de institucionalidade de suas políticas públicas culturais em relação a outras, que se mostram distantes dos mesmos quesitos, com mais atrações artísticas, mais projetos etc., é fundamental compreender os custos envolvidos, analisando o porquê dos valores serem praticados de maneira tão desiguais nos grandes centros e nos pequenos municípios. Seria apenas a “lei da oferta e da demanda” ou existem outras questões que precisam ser elucidadas?

A definição por parte das forças políticas e sociais de certa comunidade em fazer um investimento vultoso em uma determinada infraestrutura pode ativar o mecanismo de retornos crescentes em que os incrementos realizados às atividades vinculadas a esta “melhoria” tendem a produzir maiores benefícios

Nesta perspectiva, os investimentos realizados por determinadas comunidades para erigir equipamentos culturais em suas cidades podem ser

apontados como exemplos de tomada de decisões que criam infraestruturas com potencial para ativar tais mecanismos de retornos crescentes. Ou seja, ao se construir um teatro, por exemplo, dinamiza-se a economia da cultura do teatro, incentivando a criação e manutenção de grupos de teatro, a montagem de peças e o incremento de toda a cadeia produtiva envolvida na produção, circulação e fruição das artes cênicas e da teatral em especial.

Evidentemente, a produção teatral, para se manter no mesmo exemplo, não se restringe a localidades que disponham de equipamentos culturais, no caso o teatro. Contudo, a construção deste equipamento, que representa a tomada de decisão política, social e, até mesmo, econômica de se realizar um investimento de valores substanciais, indicam a existência de uma prioridade, que, naquele momento histórico, se deu em torno da arte teatral. E faz com que as cidades que dispõem deste equipamento tenham um custo unitário “menor” sempre que quiser contratar um espetáculo, uma vez que as cidades que não o possuem, terão que contratar palcos, iluminação, som etc.

Desta maneira, após a realização dos altos investimentos na construção dos teatros, sejam eles públicos ou privados, a cadeia produtiva do teatro ganha centralidade na dinâmica local, com seus “insumos” tendendo a ser demandados com maior frequência e em crescentes quantidades, incentivando a retroalimentação deste ciclo em que se cria uma tendência de se seguir investindo na mesma opção artística. Neste sentido, o custo marginal de produção é decrescente, com cada peça teatral, com cada apresentação artística produzida, sendo relativamente mais barata que as anteriores, ou seja, produzindo “mais” com menos recursos financeiros e ampliando a viabilidade econômica dos empreendimentos teatrais.

Além disso, se constitui um efeito de aprendizagem, na medida em que as pessoas que fruem a apresentação teatral, os “consumidores”, passam a desenvolver a habilidade e os enquadramentos cognitivos particulares para lidar com tal manifestação artística, de maneira que os “ganhos obtidos” com a vivência de tais experiências tendem a gerar incentivos para a demanda recorrente da mesma experiência. Em outras palavras, desenvolve-se um processo de formação de público, que passará a demandar peças teatrais, fomentando, portanto, tal cadeia produtiva.



Com isso, os “empreendedores” culturais, sejam eles públicos ou privados, pessoas físicas ou jurídicas que promovam apresentações artísticas, com as mais diversas finalidades, também geram um mecanismo de retornos crescentes uma vez que, adotam métodos indutivos de definições baseados nas experiências passadas, desenvolvendo o que os economistas chamam de expectativas adaptativas. Assim, ofertando “mais do mesmo” diminuem-se os riscos, maximizando as chances de satisfazer as expectativas do público.

Tal dinâmica não se restringe, obviamente, ao teatro e pode ser verificada na música, literatura, dança, audiovisual etc. Ou seja, faz-se necessário identificar quais são as infraestruturas presentes na região para se avançar na análise e, conseqüentemente, na oferta, circulação e consumo de bens artísticos e culturais.

### **Objetivos**

O objetivo geral da pesquisa é compreender como os custos envolvidos nas produções artísticas e culturais variam entre os pequenos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul e um grande centro urbano, no caso Porto Alegre. São objetivos específicos: Ter um diagnóstico dos serviços de produção cultural ofertados no Litoral Norte gaúcho; Realizar um levantamento dos custos dos serviços de produção cultural desempenhados na região e em Porto Alegre; Ter uma análise comparada dos custos de produção cultural em pequenos municípios (Litoral Norte do RS) e nos grandes centros urbanos (Porto Alegre).

### **Metodologia**

A pesquisa contaria com revisão bibliográfica sobre produção cultural, licitações e custos financeiros. O trabalho de campo seria efetuado por meio de entrevistas semiestruturadas com artistas, produtores culturais, gestores públicos municipais e empresários que atuem no Litoral Norte do Rio Grande do Sul a fim de identificar as características, especificidades e as falhas de mercado existentes na economia da cultura do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, em especial nas cidades de Osório, Capão da Canoa, Tramandaí, Imbé, Xangrilá e Maquiné.

Além disso, estas informações estariam contrastadas com os dados levantados por meio de pesquisa junto aos Diários Oficiais, Editais Públicos e outros tipos de chamamentos sobre as licitações, contratos e convênios firmados por estes municípios para fins artísticos e culturais e comparados com os valores praticados em Porto Alegre, desenvolvendo uma análise comparada dos custos e qualidade dos serviços adquiridos.

Entretanto, para adequação a COVID-19 – foi preciso reestruturar essa metodologia, visto que, a relação com os artistas e o poder público ficou comprometida principalmente porque o setor artístico foi um dos setores mais prejudicados pela pandemia. Conversamos com a Professora Agnes Schmeling, artista e professora no IFRS-Campus Osório, onde podemos reduzir em partes essa reestruturação.

## **Resultados**

Contamos com dois resultados: O primeiro é a pesquisa bibliográfica sobre os custos de produção através realizada na plataforma “google acadêmico” em que ficou evidente a carência de produção acadêmica acerca de custos de produção cultural, uma vez que não foi encontrado nenhum material que falasse especificamente dos custos na área pesquisada. O segundo é uma “pré definição” do que envolve os custos de produção cultural através do levantamento empírico, a saber: Iluminação, sonorização e os respectivos técnicos de som, luz e montagem, mestre de cerimônia e infraestrutura para o espaço físicos, tal como palco, banheiros químicos e placas de sinalização. Outras necessidades são segurança, equipe de limpeza, assistentes de palco e assessoria de imprensa.

## **Conclusão**

A pandemia de Covid19 representou uma dificuldade importante para o andamento da pesquisa, uma vez que, com a política de distanciamento social, as atividades artísticas e culturais foram reduzidas a praticamente zero, estancando os processos licitatórios de contratação de serviços e infraestruturas para os fins pesquisados, comprometendo o levantamento de dados e informações por meio de

editais e diários oficiais. Ainda assim, pode-se verificar que os fatores envolvidos nas contratações analisadas são um limitante para a oferta de bens e serviços artísticos e culturais para a população dos pequenos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Porém, não podemos ter um diagnóstico objetivo e comparativo neste momento, apontando a necessidade de que a pesquisa encontre continuidade após o término da pandemia e a retomada da vida cultural.

## MODELOS DIDÁTICOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: RELAÇÕES EFETIVAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Douglas Velmud Perinazzo (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)<sup>1</sup>  
Daiana Bortoluzzi Baldoni (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)<sup>2</sup>

### Introdução

Uma das grandes preocupações dos professores é a de promover alternativas ou metodologias que estejam comprometidas com uma aprendizagem que proporcione a compreensão do conteúdo de forma mais eficaz e significativa (MOREIRA, 2006).

A disciplina de ciências está entre as disciplinas consideradas como mais difíceis entre os alunos. O contexto de ensino/aprendizagem aborda assuntos que nem sempre se encontram constantemente no cotidiano dos alunos. Neste cenário, as utilizações de modelos didáticos mais acessíveis dão uma visão mais aproximada e concreta do conteúdo estudado, além de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se uma ótima opção entre os recursos didáticos (GIORDAN; VECCHI, 1996).

O uso de modelos demonstrativos permite a manipulação pelos alunos. Os mesmos podem ser confeccionados com materiais simples, de baixo custo e de fácil acesso a todos, onde proporcionam uma melhor interação entre os conteúdos, despertando um maior interesse dos alunos para uma metodologia nova e explorando suas habilidades e competências a serem desenvolvidas (KRASILCHICK, 2004).

Nesta perspectiva, este estudo propõe uma ação pedagógica por meio da elaboração de modelos didáticos, de células eucariontes e procariontes, bem como a representação e identificação de suas respectivas organelas, tornando-se um recurso

---

<sup>1</sup> Graduando em Gestão Ambiental (UERGS – Campus São Borja). [douglas-perinazzo@uergs.edu.br](mailto:douglas-perinazzo@uergs.edu.br)

<sup>2</sup> Bacharel em Ciências Biológicas (UNIPAMPA) e Licenciada em Ciências Biológicas (ULBRA), Mestre e Doutora em Ciências do Solo (UFSM). [daiana-baldoni@uergs.edu.br](mailto:daiana-baldoni@uergs.edu.br)

didático-pedagógico facilitador da aprendizagem, permitindo que o aluno tenha contato tátil e a presença física de uma célula e suas organelas.

## **Metodologia**

Os recursos didáticos e a própria tecnologia assumem uma grande importância na relação de ensino/aprendizagem dentro da sala de aula, nas mais diversas disciplinas do currículo escolar. No ensino de Ciências o uso de imagens, tais como fotos, tabelas, e até mesmo materiais concretos podem ajudar os professores na realização de atividades teóricas e práticas, além de, serem situações prazerosas, levando estes alunos a uma melhor compreensão de um determinado conteúdo.

Nesse contexto, a metodologia aqui descrita propõe a confecção de modelos didáticos para o ensino da citologia básica de procariotos e eucariotos.

A compreensão dos aspectos relacionados à citologia está de acordo com as recomendações dos parâmetros e orientações da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2018). O embasamento teórico possibilitou a construção dos modelos didáticos, a fim de proporcionar aos alunos a manipulação e ao docente a elaboração da atividade didática como facilitadora do processo de aprendizagem. A cor das células foi de opção dos pesquisadores, não interferindo no propósito do trabalho. Para a elaboração dos modelos foram utilizados materiais de fácil acesso e de baixo custo como (lã; miçangas; retalhos em EVA; botões; canudos de refrigerante; garrafa pet; isopor; jornal; tesoura; cola; rolo de papel higiênico e fita). A confecção de cada modelo didático necessitou de em torno de três dias para ser finalizado. O custo médio para a confecção das células foi de aproximadamente R\$ 20,00.

## **Resultados**

Os resultados apresentados a seguir se referem à confecção dos modelos didáticos propostos, destinados para a utilização em sala de aula (imagem 1, 2 e 3).



Imagem 1: Modelo Didático – Célula Eucarionte Vegetal. Fonte: Autores.



Imagem 2: Modelo Didático – Célula Eucarionte Animal. Fonte: Autores.



Imagem 3: Modelo Didático – Célula Procarionte. Fonte: Autores.

Atualmente, o ensino das ciências depara-se com um mundo incerto, que se caracteriza por rápidas e complexas alterações, o que provoca grandes desafios para a alfabetização científica (BOLACHA *et al.*, 2006).

A elaboração e utilização de modelos tridimensionais são recursos didáticos muito utilizados nos diferentes níveis do Ensino. Segundo Guimarães; Ferreira (2006), a produção de modelos pode dar ao professor um grande aporte pedagógico para

trabalhar no ensino de Ciências, tornando o aprendizado facilitado, significativo e adequado com a realidade de cada profissional. A partir disto, esta ação tem se mostrado muito promissora, pois fornece uma visão tridimensional do conteúdo estudado.

### **Considerações finais**

Deve ser destacado o potencial explicativo dos modelos didáticos além de representar uma alternativa de novas possibilidades e/ou caminhos para a aprendizagem significativa. O professor no ensino tradicional está baseado somente em sua fala, fazendo com que os alunos passem a se desmotivar pelos conteúdos programáticos, principalmente, nas áreas afins das Ciências devido à falta de interação.

As novas tecnologias nos proporcionam cada vez mais métodos de estudos diferenciados com a utilização, reutilização e confecção de materiais lúdicos, facilitando o ensino de Ciências e suas áreas afins. Além disso, torna os professores mediadores do saber, motivando a participação integral dos alunos, acreditando no processo de ensino e de aprendizagem diferenciado.

Destas discussões, as possibilidades de trabalhos futuros estão associadas à verificação das contribuições do Ensino de Ciências e Biologia através de modelos didáticos, comparando as concepções dos alunos antes e após a utilização destes modelos, promovendo o aprendizado e mostrando que com materiais simples e de fácil manipulação podemos tornar as aulas de Ciências cada dia mais interessantes e motivadoras.

### **Referências**

- BOLACHA, E. *et al.* Modelação Analógica de Fenómenos Geológicos. **APG - Associação portuguesa de geólogos**, Universidade de Lisboa, n. 20, p. 33-56, novembro de 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-ciencias-da-natureza>>. Acesso em: 18 de set. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-ciencias-da-natureza-e-suas-tecnologias>>. Acesso em: 18 de set. de 2020.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. 2ª Edição. Porto Alegre: Editora Artes Méicas, 1996.

GUIMARÃES, E. M.; FERREIRA, L. B. M. O Uso de Modelos na Formação de Professores de Ciências. **2º Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia, 3ª Jornada de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC**, Florianópolis, v. 2, p. 0-4, novembro de 2006.

KRASILCHICK, M. **Práticas de ensino de biologia**. 4ª Edição. São Paulo: Editora EDUSP, 2004.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. 2ª Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.



## LITERATURA EM VÍDEO

Elis Regina Terra de Souza Arnoldo<sup>1</sup>  
Dudlei Floriano de Oliveira<sup>2</sup>  
Mateus da Rosa Pereira<sup>3</sup>

### Introdução

O Literatura em Vídeo é um Projeto de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Osório, criado em 2018 que tem como objetivo principal expandir os debates sobre literatura e cinema para além das salas de aula do curso de Letras ofertado pelo *campus*. Inicialmente, o projeto foi idealizado com o intuito de promover aos alunos de Letras da comunidade interna e externa do *campus*, assim como demais interessados, um contato com diferentes manifestações literárias através de suas adaptações cinematográficas ou outras obras audiovisuais por elas inspiradas.

### Discussão

Apesar de haver uma quantidade significativa de disciplinas de Literatura no curso de Letras, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), neste sentido, é centrado nas literaturas de Língua Inglesa e Portuguesa, assim como não possui disciplinas que abordem especificamente a relação entre a literatura e o cinema, portanto, nota-se uma carência tanto de literaturas de diferentes línguas, como de disciplinas que explorem as particularidades de adaptações cinematográficas inspiradas em obras literárias. Diante disso, achou-se pertinente proporcionar aos estudantes de Letras um espaço que instigasse debates e, por conseguinte, um maior letramento literário e multimodal, sobre o assunto em questão, uma vez que “o consumo de filmes (...) faz parte da formação cultural de cada indivíduo” (DUARTE, 2002, p. 2).

Desta forma, além de gerar o envolvimento de participantes de outras instituições, este projeto tem representado uma contribuição significativa para lidar

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Português e Inglês (IFRS – Campus Osório). [elisreginaarnoldo@hotmail.com](mailto:elisreginaarnoldo@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduado em Letras Português e Inglês (FURG), Mestre em Letras (UFRGS), Doutorando em Letras (UFPEL). [dudlei.oliveira@osorio.ifrs.edu.br](mailto:dudlei.oliveira@osorio.ifrs.edu.br)

<sup>3</sup> Graduado em Letras Português e Inglês (FURG), Mestre em Inglês Estudos Linguísticos e Literários (UFSC), Doutor em Letras (UFRGS). [mateus.pereira@osorio.ifrs.edu.br](mailto:mateus.pereira@osorio.ifrs.edu.br)

com questões que não são aprofundadas em sala de aula devido a diversos fatores, possibilitando, desse modo, um olhar e conhecimento além do superficial sobre o assunto, que vão ao encontro das demandas atuais de nossa sociedade.

Sendo assim, o projeto tem como objetivos específicos: (a) propor discussões sobre os processos de tradução intersemiótica, adaptação e apropriação; (b) possibilitar, através da presença de diferentes professores, olhares múltiplos sobre as obras literárias e suas respectivas adaptações para obras audiovisuais; além de (c) debater possibilidades de utilização das obras debatidas em contextos educacionais, já que o curso de Letras do Campus Osório se trata de uma licenciatura.<sup>4</sup>

### **Os encontros presenciais**

O projeto teve início em 2018 e contou com oito encontros ao longo do ano. Destes oito encontros, quatro foram ministrados por professores oriundos de outras instituições, assim como contou-se com a participação tanto da comunidade interna do *campus* como da externa, permitindo, com isso, uma pluralidade de experiências e diversidade de apontamentos durante os debates.

Devido ao êxito do projeto em seu primeiro ano de atuação, deu-se continuidade ao mesmo no ano de 2019. O acolhimento do público com relação à proposta do projeto continuou o mesmo, e o número de bolsistas voluntárias aumentou, indo de duas em 2018 para cinco em 2019, todas discentes do curso de Letras do *campus*.

Em 13 de março de 2020, as atividades presenciais do *campus* foram suspensas através da Portaria número 281, em razão da classificação do novo Coronavírus como pandemia por parte de autoridades e órgãos nacionais e internacionais de saúde pública. O projeto, que já estava cadastrado para ter sua continuidade, foi reelaborado por sua equipe, a fim de atender às circunstâncias atuais. Diante dessa situação, o uso de plataformas digitais para a realização dos encontros mostrou-se a solução mais viável para o prosseguimento do projeto, uma vez que a educação a distância, por meio de seus múltiplos recursos tecnológicos, tem sido considerada a

---

<sup>4</sup> Confira mais informações sobre o curso superior de Licenciatura em Letras Português e Inglês do IFRS - campus Osório em <<https://ifrs.edu.br/osorio/curso-superior-de-licenciatura-em-letras-portugues-ingles/>>.

alternativa mais adequada para atenuar os impactos causados pelo distanciamento social utilizado como principal medida de combate ao vírus (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 19).

Desta forma, se antes os encontros abordavam obras literárias e cinematográficas específicas, de forma presencial no *campus*, a partir de sua adaptação, optou-se por palestras que girassem em torno da literatura, cinema, e arte em geral.

### **Os encontros online**

Ao longo do ano de 2020, o projeto contou com nove palestras mediadas por professores de diferentes universidades que abordaram temas relacionados ao cinema, à literatura e às demais manifestações culturais. A essência das discussões se deu através do compartilhamento entre os palestrantes convidados e o público sobre a relação entre teorias, práticas educacionais e as vivências dos participantes enquanto consumidores de obras literárias e audiovisuais.

O convidado que abriu os encontros do projeto foi o professor Guilherme Copati, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Ituiutaba, no mês de maio, com a temática: “Literatura Pós-Moderna”, seguido pelo professor Eduardo Marks de Marques, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), que abordou no encontro realizado no final do mês de maio uma temática mais ampla: “A arte nos torna melhores?”. O terceiro encontro, realizado em junho, contou com a participação do membro da Academia Brasileira de Cinema, professor e *youtuber* Waldemar Dalenogare Neto, que estuda e reside atualmente nos Estados Unidos, com a palestra “Existe cinema isento?”. O quarto encontro aconteceu em junho e contou com a presença de Filippo Pitanga, curador, crítico de cinema e professor da Academia Internacional de Cinema, sendo o título de sua palestra “O Papel da Crítica Cinematográfica”.

Em sete de agosto, o projeto retornou com o seu quinto encontro, ministrado pelo professor Ian Alexander, da Universidade de Sidney e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a palestra intitulada “Pensando o cânone a partir do sul do mundo”, seguida pela sexta palestra do projeto ministrada pela professora Rosângela Fachel, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que aconteceu no final do mês de agosto, intitulada “O meio é a mensagem: tecnologias e a arte de contar histórias”. Em setembro, a sétima palestra, intitulada “Deuses e Heróis da Poesia Homérica”, contou com a participação do professor Rafael Brunhara, da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em novembro, o projeto retornou com o seu oitavo e penúltimo encontro, intitulado “José de Alencar e o Rio Grande do Sul: Mitos políticos no Romantismo brasileiro”, ministrado pelo professor Jocelito Zalla, do Colégio de Aplicação e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A última palestra do projeto no ano de 2020 ocorreu em trinta de novembro e foi ministrada pela professora Jaqueline Bohn Donada, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que abordou a temática “Para Além de Frankenstein: ficção científica, gótico e distopia na obra de Mary Shelley”.



Imagem 1 - Cartaz de divulgação do penúltimo encontro.  
Fonte: Os autores (2020).



Imagem 2 - Cartaz de divulgação do último encontro.  
Fonte: Os autores (2020).

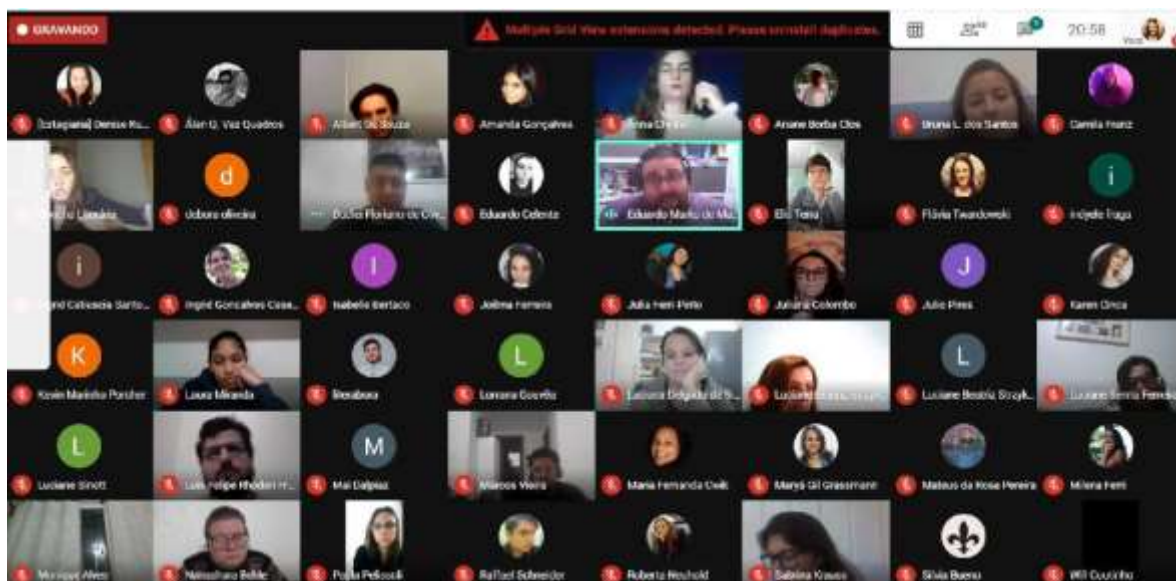


Imagem 3 - A palestra “A Arte nos Torna Melhores?”, com o Prof. Dr. Eduardo Marks de Marques (UFPel), ocorrida em 29 de maio de 2020, contou com a participação de mais de 50 pessoas. Fonte: Os autores (2020).

### Considerações finais

Através da adaptação do projeto, foi possível proporcionar ao público interno e externo diferentes discussões que iam ao encontro da proposta inicial do projeto Literatura em Vídeo. A partir dos encontros realizados, foi possível dar continuidade às atividades extensionistas do projeto e à aprendizagem dos estudantes de Letras durante a quarentena, que se prolonga até a data atual.

Um dos pontos positivos na realização do projeto a distância foi a possibilidade de contar com a participação de professores convidados de diferentes universidades e estados, bem como com um público igualmente diversificado e expressivo, proporcionando, desta forma, novos olhares sobre as temáticas abordadas. Se, por um lado, a situação de distanciamento social privou a comunidade escolar do contato presencial com os palestrantes convidados, por outro, foi possível contar com a participação destes professores e estudantes que, em atividades presenciais, dificilmente poderiam ter participado desses eventos. Sendo assim, o projeto cumpriu sua missão extensionista, uma vez que não se restringiu ao ambiente interno do Campus Osório do IFRS, perpassando a comunidade externa, que contribuiu de forma bastante ativa e satisfatória.

Portanto, tendo em vista os bons resultados gerados pelo projeto num todo e, especialmente no ano de 2020, a equipe executiva, professores e bolsistas

voluntárias, esperam a continuidade do projeto neste novo formato enquanto perdurar a situação atual.

### **Referências**

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19). **Boletim de Conjuntura (Boca)**. Boa Vista, Vol. 2, n. 5., pág. 15-24, maio de 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/OliveiraSouza>. Acesso em: 28 abr. 2021.

## PROPOSTA DE CARTILHA FORMATIVA PARA AS COOPERATIVAS INCUBADAS PELO PROGRAMA “INCUBADORA DE REDES E EMPREENHIMENTOS ECONÔMICOS SOLIDÁRIOS E INOVAÇÃO NO SERVIÇO PÚBLICO – IFRS CAMPUS OSÓRIO”

Ana Clara Jardim da Silva (IFRS – Campus Osório)<sup>1</sup>  
Scheila Borba de Almeida (IFRS – Campus Osório)<sup>2</sup>  
Isabel Cristina Tedesco Selistre (IFRS – Campus Osório)<sup>3</sup>

### 1. Introdução

Empreendimentos econômicos de caráter solidário, isto é, organizações que têm como princípios norteadores a cooperação, a autogestão, a propriedade coletiva do capital e o direito à liberdade individual de seus cooperados, vêm se desenvolvendo no Brasil, sobretudo, nas últimas duas décadas. A ascensão de tal modelo produtivo pode ser explicada pela emergência da população em conceber alternativas para geração de renda e melhoria na qualidade de vida em meio a um sistema econômico com profundas desigualdades sociais e que, constantemente, se encontra em crise, como a deflagrada pela pandemia da Covid 19 que se enfrenta no momento presente.

Dentre os empreendimentos solidários, aqueles que mais se destacam são as Cooperativas, as quais, de acordo com a Aliança Cooperativa Internacional (ACI, 1995), podem ser entendidas como:

*uma associação autônoma de pessoas que se unem, voluntariamente, para satisfazer aspirações e necessidades econômicas, sociais e culturais comuns, por meio de uma empresa de propriedade coletiva e democraticamente gerida.*

Nesse sentido, percebe-se que os membros de tais organizações não estão buscando suprir apenas suas carências financeiras, mas, também, sociais e culturais,

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras – Português/Inglês (IFRS – Campus Osório). E-mail da autora. [amaclarajardim.acj3@gmail.com](mailto:amaclarajardim.acj3@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda em Letras – Português/Inglês (IFRS – Campus Osório). E-mail da autora: [scheilaborba.sab@gmail.com](mailto:scheilaborba.sab@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciado em Letras – Português/Inglês (UNISINOS), Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS) e Doutora em Letras (UFRGS). E-mail do autor. [isabel.selistre@gmail.com](mailto:isabel.selistre@gmail.com)

visto que a Economia Solidária preza pela educação, formação e desenvolvimento dos cooperados.

Conquistando adesão por uma expressiva parcela da população, sobretudo a do campo, essas cooperativas necessitam de apoio, recursos e parcerias, uma vez que existe uma marcante carência de políticas públicas direcionadas a esse público. Considerando essa realidade, as Incubadoras Tecnológicas se apresentam como aliadas essenciais. Um exemplo dessa relação colaborativa é a Incubadora de Redes e Empreendimentos Solidários e Inovação no Serviço Público do IFRS - Campus Osório (IRES), localizada no litoral norte do Rio Grande do Sul, oferta incubação de caráter externo e auxilia, atualmente, duas cooperativas (uma de agricultura familiar e outra de reciclagem de resíduos), além de ofertar auxílio também ao setor público do município sede.

Como supracitado, as cooperativas apresentam diversas carências prementes, sendo uma delas a formação de seus membros em relação à economia solidária e ao cooperativismo, pois esses, em sua maioria, não estão familiarizados com um modelo de gestão que rompe totalmente com a ideia de uma hierarquia e relação de trabalho vertical. Tendo em conta esta realidade, o objetivo deste trabalho é apresentar alternativas de formação para cooperados e, de modo mais específico, propor uma cartilha orientadora.

## **2. Fundamentação Teórica**

Os principais conteúdos teóricos que fundamentam a proposta são: economia solidária, cooperativismo e educação popular.

### **2.1 Economia Solidária**

A Economia Solidária é um modelo de produção que surgiu no século XIX, na Inglaterra, em um contexto de crise econômica durante a Primeira Revolução Industrial, e tem por princípios básicos a autogestão, a propriedade coletiva do capital e o direito à liberdade individual (SINGER, 2002).

No Brasil, esse modelo começa a aparecer no final do século XX, ganhando força com a ascensão de governos de "esquerda".



*A economia solidária se desenvolveu no país a partir da articulação de diversos sujeitos sociais – tradicionalmente relacionados à “esquerda” brasileira – em atividades reunidas no I Fórum Social Mundial (FSM). A partir deste Fórum, foi formado o Grupo de Trabalho de Economia Solidária, que culminou, no III FSM, com a criação do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES). A criação do FBES coincidiu, todavia, com o momento da criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), em 2003. A criação da SENAES, vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego, foi um marco importante para o movimento (CARVALHO, 2011, p. 2).*

O amparo ao desenvolvimento desse modelo produtivo e a criação de secretarias, fóruns e redes de Economia Solidária renderam ao Brasil, até o momento, mais de 22 mil empreendimentos econômicos solidários espalhados pelo território, correspondendo aos mais comuns, aqueles voltados à agricultura (SIES, 2013).

É preciso destacar que os principais aspectos da Economia Solidária são a interação e a participação social - elementos que promovem a ruptura com o modelo capitalista, que é totalmente excludente.

## **2.2 Cooperativismo**

Desde os primórdios da humanidade, o ato cooperativo é utilizado pelas civilizações como forma de garantir a sobrevivência. Já no Antigo Egito, as inúmeras vantagens da cooperação para caçar, pescar, plantar eram reconhecidas.

Ao longo dos anos, essa forma de organização se disseminando cada vez mais, até que, em 1844, após a queda dos tecelões na Inglaterra, foi criada a primeira cooperativa formal de trabalhadores (SINGER 2002). Com a evolução do conceito, em 1941, deu-se início a estruturação da Corporação Cooperativista Mondragón:

*Trata-se provavelmente do maior complexo cooperativo do mundo, que combina cooperativas de produção industrial e de serviços comerciais com um banco cooperativo, uma cooperativa de seguro social, uma universidade e diversas cooperativas dedicadas à realização de investigações tecnológicas (SINGER, 2002, p. 98)*

Destaca-se, principalmente, por ser uma cooperativa que incorpora em sua organização o princípio da autogestão.

Observa-se que o movimento cooperativista traz em sua gênese muitas lutas de classes, pois é a partir das cooperativas que surge a primeira central sindical, com uma forte crítica operária ao Capitalismo.

Na contramão do Capitalismo, que se constitui a partir da heterogestão, vem a economia solidária, que se organiza de forma democrática e emancipa os sujeitos.

A maior expressão da Economia Solidária em nosso país se dá através das cooperativas (SIES, 2013), sendo essas organizações baseadas em princípios antagônicos às empresas capitalistas.

*O Cooperativismo nada mais é que uma associação de pessoas unidas a fim de cooperar umas com as outras, visando à solução de problemas econômicos por meio da solidariedade humana. É um sistema econômico e social que busca, através das cooperativas, a organização e a distribuição de riquezas (SANTOS, CEBALLOS, 2006, p. 1144).*

### **2.3 Formação baseada nos princípios da Educação Popular**

A expansão dos movimentos cooperativista e de economia solidária acontece devido a urgência de criar melhores condições de vida para aqueles que se encontram excluídos pelo sistema capitalista, ou, ainda, por aqueles que se indignam contra tal sistema. Ao falar sobre “indignação” não podemos deixar de citar Paulo Freire, escritor e militante brasileiro, que dedicou grande parte de sua vida à construção de uma teoria educacional libertadora capaz de instruir e capacitar as classes populares a lutarem contra o capitalismo opressor (MACIEL, 2011). Freire é, por isso, considerado o principal autor da Educação Popular, a qual:

*pauta-se na cultura popular como elemento fundamental para a emancipação da classe trabalhadora. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, mostra-se (...) a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido que ultrapassa as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais. (MACIEL, 2011, p. 326,)*

Assim, percebe-se a necessidade da construção de saberes baseado na realidade e na visão de mundo dos sujeitos pertencentes as classes populares, pois o conhecimento não se restringe apenas ao conhecimento científico e ao ambiente

institucional, mas é constituído, também, em espaços de convívio e de troca de experiências, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (inspirada em Freire) aponta:

*A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 2000, p.9).*

A Educação Popular atenta para a formação cidadã, preocupa-se em como o conhecimento adquirido será utilizado; o questionamento "para que aprender?" é fundamental durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, uma educação libertadora conduz os indivíduos a uma reflexão crítica em torno de suas realidades, buscando resgatar o sonho, a utopia e a esperança em relação a uma sociedade igualitária em que os recursos estejam ao alcance de todos.

Ainda, "não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 1987, p. 130).

Nas seções que seguem, fundamentadas nos princípios da educação popular, no que diz respeito a igualdade (seja de raça, gênero, renda) e democratização com vistas à inclusão social, serão elencadas alternativas de formação e será descrito o processo de produção de uma delas: a cartilha formativa.

### **3 Propostas formativas**

A proposição de materiais formativos deve ser pautada pelo perfil dos seus usuários para que, a partir de suas características e possibilidade de acesso, possam ser delineadas as ferramentas e selecionados os conteúdos mais adequados. No caso deste projeto, observou-se a realidade e as demandas de dois diferentes empreendimentos: a Cooperativa Mista de Agricultores Familiares de Itati, Terra de Areia e Três Forquilhas (COOMAFITT) e a Cooperativa de Trabalho Central de Coleta e Beneficiamento (Cecobe), as quais são assessoradas pela IRES – Campus Osório.

Levando em consideração, além da teoria da Educação Popular, o desenho de metodologias ativas de ensino, foram pensadas propostas para o desenvolvimento de competências e habilidades as quais instrumentalizassem os alvos para um melhor

aproveitamento de suas atividades, tanto para a realização do trabalho quanto para o crescimento humano e social.

No quadro abaixo, encontram-se resumidas as principais atividades planejadas pela incubadora para seus incubados.

Atividade	Tipo do público	Recursos utilizados	Objetivo
Curso de formação no Ambiente Virtual de Aprendizagem do IFRS - Moodle	Individual	a) PDFs de livros, resumos, resenhas e artigos; b) vídeos e imagens acerca das cooperativas incubadas; c) questionários de avaliação.	Disponibilizar um curso gratuito e acessível, não somente aos membros das cooperativas incubadas, mas à toda comunidade.
Vídeos pedagógicos ilustrados no YouTube	Os vídeos podem ser aproveitados tanto individualmente, quanto em reuniões, oficinas e assembleias.	a) vídeos curtos, informativos, dinâmicos, com ilustrações e outros recursos lúdicos; b) vídeos produzidos nas cooperativas e entrevistas com cooperados.	Promover um conteúdo de fácil acesso e entendimento, possibilitando a reflexão dos cooperados que são protagonistas do próprio aprendizado.
Cartilha para distribuição (impressa e e-book)	Individual	a) linguagem objetiva, coloquial e dinâmica; b) Infográficos e ilustrações; c) hiperlinks; d) exercícios e desafios.	Possibilitar o aprendizado através de um material teórico-prático, visto que os leitores poderão interagir com a cartilha ao compartilharem suas experiências nos espaços indicados.
Aba específica à formação no site do programa IRES	Individual	a) local para disponibilizar a cartilha, hiperlinks dos vídeos do YouTube, informações sobre legislações e políticas públicas.	Facilitar o acesso à informação e unificar todo o material do projeto em um único ambiente.
Minicurso/ Seminário Regional de Cooperativismo e Economia Solidária - online	Grupo	a) salas de vídeo na plataforma Google Meet; b) dinâmicas de interação; c) apresentação de vídeos lúdicos e explanação de conceitos utilizando slides; d) momento para debater e tirar dúvidas.	Promover espaço de diálogo entre as cooperativas do litoral norte gaúcho, articulando os arranjos produtivos locais.
Oficinas Temáticas - online	Grupo	a) salas de vídeo na plataforma Google Meet; b) oficinas com duração de 4h abordando, a cada encontro, um tema diferente (meio ambiente, economia solidária, alimentação saudável, etc)	Compartilhar de forma interativa, saberes e técnicas que auxiliarão nas atividades produtivas das cooperativas.

Quadro 1 - Possíveis propostas de formação para cooperados (AUTORAS, 2020)

Dentre os materiais apontados no quadro 1, a cartilha formativa foi o primeiro item produzido pelo programa IRES através do projeto “Assessoria na elaboração,

diagramação e revisão de material formativo”, o qual foi desenvolvido durante o segundo semestre do ano de 2020.

#### **4. Desenvolvimento da Cartilha Formativa**

Decidiu-se iniciar pela produção de uma cartilha em razão desse instrumento se configurar como um recurso didático que apresenta conceitos teóricos introdutórios sobre determinado assunto, o que é pertinente quando se pensa em formação inicial. Ademais, considerando que os membros das duas cooperativas incubadas pelo Programa IRES, nosso principal público-alvo, são, em sua maioria, moradores da zona rural ou estão em situação de vulnerabilidade, entendeu-se que a utilização da internet como principal ferramenta de acesso à formação não seria um processo viável e inclusivo.

O trabalho foi realizado em três etapas: (1) seleção e elaboração de conceitos referentes a Economia Solidária em outras cartilhas disponíveis na web; (2) definição da estrutura da cartilha; (3) redação e diagramação da cartilha.

##### **4.1 Seleção e elaboração de conceitos**

Primeiramente, selecionou-se 6 cartilhas (Imagem 1) encontradas na web através da busca pelas palavras-chave cartilha, economia solidária, cooperativismo e formação. Os critérios para a escolha foram: composição de 30 a 60 páginas (textos muito extensos não servem ao propósito de formação objetiva); apresentação do maior número de conceitos relacionados à Economia Solidária (autogestão, cooperação, sustentabilidade, redes, desenvolvimento local, etc.); organização espacial dos conteúdos visualmente atrativa (de forma a servir de modelo para o material a ser produzido).



Imagem 1: Cartilhas utilizadas como referência. Fonte: Elaborado pelas autoras.

Coletadas as cartilhas, passou-se à uma primeira leitura, buscando identificar os elementos conceituais (o conteúdo em si), visuais (*layout, design, diagramação*) e pedagógicos (linguagem utilizada, divisão dos conteúdos). Na sequência, realizou-se uma segunda leitura, visando extrair os principais conceitos pertinentes ao material proposto.

Observou-se, então, os conteúdos que se repetiam em todas as 6 cartilhas, ou na maioria delas. A partir disso, uma planilha Excel foi criada e os conceitos foram dispostos lado a lado, a fim de realizar análises comparativas. Essas análises consistiram em identificar quais termos mais se repetiam em cada versão para determinado conceito para que, posteriormente, fosse possível elaborar um conceito próprio a partir destes referenciais.

Vale ressaltar que uma dificuldade encontrada nessa etapa foi o fato de que de muitos materiais disponíveis na web focalizavam apenas um dos aspectos/conceitos da economia solidária visados pela pesquisa. Por essa razão, não foi possível coletar de forma simétrica todos os conceitos mesmo nas 6 cartilhas selecionadas.

Uma estratégia utilizada para encontrar conceitos “escondidos” no texto, isto é, que não estavam delimitados por uma seção específica, foi a utilização do recurso “Ctrl + F”, que possibilita a pesquisa de expressões, direcionando para o local do

texto em que estas são encontradas. Assim, foi possível localizar os termos ao longo dos textos.

## 4.2 Definição da estrutura da cartilha

Nesta etapa, decidiu-se a ordem na qual os conceitos estariam dispostos na cartilha, tendo como base a ordem em que eles apareciam nas obras de referência, bem como a relação hierárquica dos conceitos, iniciando pelo mais abrangente. No sumário (Imagem 2), é possível verificar que o primeiro tópico abordado é "Desenvolvimento Regional e Territorial", que explica como ocorre o crescimento das regiões pela atuação dos agentes locais, ao cooperarem para o "Trabalho e Economia Solidária", segundo tópico tratado. Esse tratamento foi aplicado para avaliação do restante do conteúdo.

<b>AUTORAS</b> Ana Clara Jardim de Silva   anacclarajardim@gmail.com   IFRS - Campus Osório Licenciada em Letras - Português/Inglês Sibelle Almeida de Borja   sibellaborja.sab@gmail.com   IFRS - Campus Osório Licenciada em Letras - Português/Inglês <b>REVISÃO LINGÜÍSTICA</b> Sibelle Cristina Tedesco Seliere   sibellecseliere@osorio.ifrs.edu.br   IFRS - Campus Osório Doutora em Letras <b>REVISÃO DE CONTEÚDO</b> Adriana Pancotto   adriana.pancotto@osorio.ifrs.edu.br   IFRS - Campus Osório Mestra em Administração <b>PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO</b> Mara Ferroná Civid dos Santos   maraferrona@gmail.com   IFRS - Campus Osório Licenciada em Letras - Português/Inglês <b>AGRADECIMENTOS</b> Agradecemos ao Deputado Federal Elton Bin Garo pela valiosa orientação, via e-mail, para a elaboração e edição desta cartilha. Também agradecemos à equipe de trabalho do Programa "Iniciadora de Redes, e Empreendimentos Solidários e Inovação no Serviço Público (IPSE)" pelo compartilhamento de saberes solidários e pelo apoio na elaboração deste material.	<b>Sumário</b> APRESENTAÇÃO ..... 4 1 DESENVOLVIMENTO REGIONAL E TERRITORIAL SUSTENTÁVEL ..... 6 1.1 Entenda como as regiões e territórios crescem e se desenvolvem ..... 6 1.2 Você também pode ser um agente de mudança e desenvolvimento na sua região e território ..... 7 2 TRABALHO E ECONOMIA SOLIDÁRIA ..... 10 2.1 Um pouco da história do trabalho ..... 10 2.2 Descubra as diversas formas de relações de trabalho ..... 12 2.3 Economia Solidária: uma nova alternativa ..... 15 2.4 Conheça os princípios básicos da organização solidária ..... 17 2.4.1 Autogestão, autonomia e divisão coletiva para gerar o empreendimento ..... 17 2.4.2 Competição já está! Conheça o princípio da cooperação ..... 19 2.4.3 Sustentabilidade: um novo modo de produzir e consumir ..... 20 2.4.4 É possível trabalhar e gerar renda de forma solidária ..... 23 3 COOPERATIVISMO ..... 27 3.1 Cooperativas: um movimento social e de independência ..... 27 3.2 Aprenda como você ou se associar a uma cooperativa na sua região ..... 30 3.2.1 Invista numa cooperativa ..... 30 3.2.2 Na cooperação e a legislação brasileira ..... 32 3.2.3 Identifique os ramos do cooperativismo ..... 33 4 COOPERATIVAS, INCUBIDORES E PARCERIAS ..... 35 4.1 A importância das políticas públicas que o cooperativismo ..... 35 4.2 Incubidores locais como agentes de assistência ..... 43 4.3 O papel das Incubadoras Tecnológicas ..... 43 4.3.2 A importância dos Institutos Federais no desenvolvimento local ..... 46 5 REDES E ARRANJOS PRODUTIVOS SOLIDÁRIOS ..... 50 5.1 Como as cooperativas da sua região podem se apoiar e se desenvolver juntas ..... 50 5.2 A importância dos redes e dos arranjos produtivos para o desenvolvimento regional ..... 51 Referências ..... 57
--	--

Imagem 2: Folha de rosto e Sumário da cartilha. Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao todo, decidiu-se por 5 capítulos, constando em cada um deles um tópico mais geral com algumas subseções, a fim de trazer clareza e fluidez à leitura do material. Além disso, também se optou pela inclusão de um exercício de reflexão ao fim de cada seção, com vista a levar os cooperados a colocarem em prática o que aprenderam, refletindo e compartilhando suas vivências, o que é fundamental em um modelo de educação popular freiriana.

Salienta-se que, em vista das duas organizações incubadas pelo programa pertencerem a diferentes ramos do Cooperativismo, a cartilha não apresenta capítulos direcionados às atividades fim e processo produtivo específico, mas, sim, conhecimentos fundamentais ao funcionamento de qualquer empreendimento solidário, como autogestão, sustentabilidade, cooperação e democracia.

#### **4.3 Redação e diagramação da cartilha**

Com os tópicos e a estrutura definidos, iniciou-se o processo de escrita, revisão, edição e diagramação. Essas etapas foram realizadas em 2 meses, sendo a autoria de responsabilidade das bolsistas, a revisão linguística da orientadora, Doutora em Letras, e a revisão de conteúdo de uma convidada e colaboradora do projeto, Mestre em Administração, e, por fim, a edição e diagramação sob responsabilidade da bolsista do setor de Marketing do Programa IRES.

A redação de cada capítulo partiu dos conceitos selecionados inicialmente com base nas 6 cartilhas analisadas. A partir deles, acrescidos de outras referências, como o livro *Introdução à Economia Solidária* (SINGER, 2003), os parágrafos foram desenvolvidos, sempre com a preocupação em adaptar todo o conteúdo ao público-alvo (linguagem dinâmica, utilização de exemplos a partir das vivências das cooperativas incubadas e da região do litoral norte gaúcho e convite para reflexões). Após as revisões e correções, a cartilha foi enviada para o setor de Marketing.

A diagramação foi realizada na plataforma Canva, um editor gráfico disponível gratuitamente na web. As especificações e identidade visual da cartilha ficaram decididas como as seguintes:

- a) Título: Organizações Cooperativas: uma forma de Economia Solidária
- b) Formatos: livreto impresso e ebook (virtual)
- c) Cores para a identidade visual: verde, branco, vermelho e grafite.
- d) Tamanho da fonte: 15
- e) Dimensões da capa (livreto): 30cmx21cm
- f) Dimensões das páginas: 14cmx21cm
- g) Número de páginas: 58



Após a diagramação, a cartilha finalizada (Imagens 3 e 4 ) foi enviada para a Biblioteca do IFRS - Campus Osório, onde foram elaboradas a ficha catalográfica e a folha de rosto da obra.



Imagem 3: Capa. Fonte: Elaborado pelas autoras.



Imagem 4: Capítulo 1. Fonte: Elaborado pelas autoras.

A versão impressa da cartilha, que neste momento encontra-se em produção na gráfica, contará com 400 exemplares que serão distribuídos, inicialmente, a cada um dos cooperados da COOMAFITT e da CECOCBE. Em caso de cartilhas excedentes, as mesmas serão distribuídas a membros da comunidade local interessados em Economia Solidária.

Além da versão impressa, o material foi produzido como ebook, o qual será disponibilizado pelo Programa IRES, no site do IFRS *Campus Osório* e divulgado em grupos nas redes sociais identificados com o Cooperativismo e a Economia Solidária.

Após a distribuição da cartilha, contando 4 meses, pretende-se aplicar um formulário de avaliação para possíveis ajustes no conteúdo.

#### 4. Considerações Finais

A realização deste trabalho, focado nos cooperados de empreendimentos econômicos solidários, objetivou, sobretudo, apresentar possibilidades para apropriação de conceitos fundamentais que embasem a participação consciente e efetiva desses sujeitos nas relações de gestão dentro das suas organizações. Buscou-se pensar em propostas que propiciassem a internalização de conhecimento acerca dos processos produtivos solidários, os quais se organizam a partir da autogestão, para aqueles que não estão habituados a esse modelo econômico sobreposto pelo

capitalismo, como referido ao longo do texto. Ressalta-se que essa oferta formativa observou os aspectos socioeconômicos e culturais nos quais os sujeitos-alvo encontram-se inseridos.

Visando atender um público em vulnerabilidade e, em sua maioria, habitantes da zona rural, na produção da cartilha - um dos itens de formação proposto – optou-se por uma abordagem dinâmica com o intuito de despertar nos cooperados a vontade de colocar em prática o que apreenderem do material.

Ainda, como dito inicialmente, é sabido que, em muitos cenários, os cooperados acabam por não se apropriar do modelo autogestionário ou de seu papel enquanto cooperado por estar habituado a um modelo hierárquico e vertical, em que um chefe toma as decisões e ela se estende a todos os demais. No entanto, é necessário ter em mente que, para a maioria deles, esse modelo foi o único existente e apresentado durante toda a vida. Estamos inseridos em um modelo capitalista forte e consolidado, tornando-se difícil a prática autogestionária. Assim, tem de haver um cuidado especial no momento de fornecer instrumentos orientadores aos cooperados.

Pretende-se dar continuidade do trabalho, produzindo mais opções de formação (descritas no quadro 1), contribuindo para relações trabalhista e social menos autoritárias e mais democráticas, almejando bem-estar social e qualidade de vida àqueles que optam por fazer parte deste modelo produtivo alternativo.

## Referências

BONDÍÁ, J. L. **Texto Notas sobre experiência e o saber da experiência**, Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782002000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 20/01/2021.

CARVALHO, K. L. I Circuito de Debates Acadêmicos, 2011, Brasília. **Economia solidária como estratégia de desenvolvimento: uma análise crítica a partir das contribuições de Paul Singer e José Ricardo Tauile [...]**. [S. l.: s. n.], 2011.

ESCOBAR, Arturo. **La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo**. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang (Org.). **Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na Trajetória da Educação Popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Secretaria Nacional de Economia Solidária – Fórum Brasileiro de Economia Solidária - Grupo de trabalho de Formação em Economia Solidária. **Relatório Final da II Oficina Nacional de Formação/Educação em Economia Solidária**. Brasília: 2007.

PRESNO, N. **As cooperativas e os desafios da competitividade**. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, 2001, p. 119-144. Disponível em: <file:///C:/Users/Compaq/Downloads/201-Texto%20do%20artigo-502-1-10-20131207.pdf> Acesso em: 25/01/2021.

SANTOS, C. C. M.; CEBALLOS, Z. H. M.; **A importância do cooperativismo**. Disponível em: <[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2006/inic/inic/06/INIC000027ok.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/inic/inic/06/INIC000027ok.pdf)> Acesso em: 26/01/2021.

SINGER, P. **Introdução a Economia Solidária**. Editora Fundação Perseu Abramo, 1ª ed., 2002.

## SE REINVENTANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: LIBRAS E A BIBLIOTERAPIA

Débora de Souza Ferreira (UERGS)<sup>1</sup>  
Stefani da Silva Ribeiro (UERGS)<sup>2</sup>  
Ana Maria Bueno Accorsi (UERGS)<sup>3</sup>

### Introdução

A Biblioterapia trabalha, acima de tudo, com a pesquisa de campo. O pesquisador, neste caso, possui contato direto com o objeto de estudo, ou seja, neste caso seu público-alvo. A presente pesquisa se enquadra como indutiva observacional, de acordo com (GIL, 2010), por partir de uma providência para que algo ocorra (neste caso, a contação de histórias e a leitura, provendo, a priori, o entretenimento) e da observação de fatos ou fenômenos que se desejam verificar (adesão do grupo à dinâmica e ao estado de humor). Para tanto, se priorizará a vivência direta para as atividades propostas.

Segundo Barros, Goulart e Accorsi (2018), o termo biblioterapia, deriva do grego “biblion”, que significa todo o tipo de material bibliográfico ou de leitura e “therapein”, que designa tratamento, cura ou restabelecimento. Nesse sentido, a prática biblioterápica pode ser conceituada como a utilização da Literatura por intermédio da formação de leitores, contribuindo para o desenvolvimento destes, além de fortalecer e manter a saúde mental pela prática literária, no leitor e no ouvinte. Desse modo, a biblioterapia oferta o efeito lenitivo e curativo ao proporcionar aos sujeitos-leitores ou não, narrativas que estimulem a alegria, o prazer e a descontração além de elementos necessários ao bem estar do leitor (BARROS; GOULART; ACCORSI, 2018; CALDIN, 2002, p. 32).

Ao nos remetermos à Literatura e à formação do leitor, geralmente e grosso modo, percebe-se um silenciamento em relação ao surdo-ouvinte.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UERGS – unidade universitária em Porto Alegre). E-mail: [debora-ferreira@uergs.edu.br](mailto:debora-ferreira@uergs.edu.br)

<sup>2</sup> Graduanda em Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UERGS – unidade universitária em Porto Alegre). E-mail: [stefani-ribeiro@uergs.edu.br](mailto:stefani-ribeiro@uergs.edu.br)

<sup>3</sup> Orientadora; Doutora e Mestre em Linguística e Letras; Professora Adjunta do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UERGS – unidade universitária em Porto Alegre). E-mail: [ana-accorsi@uergs.edu.br](mailto:ana-accorsi@uergs.edu.br)

Conseqüentemente, infere-se que temas como surdez e linguagem bem como o impacto da falta de um sistema de representação de signos linguísticos que promovam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança surda têm sido objetos de debates por diversos pesquisadores da área de Linguística/Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras (GOLDFELD, 2001; MOURA, 2013). Nesse sentido, conforme o referencial teórico utilizado para a composição do presente percebe-se que para o desenvolvimento da linguagem da criança ou jovem surdo, requer que estes desenvolvam a capacidade de compreender e utilizar formas e estruturas linguísticas, de modo e domínio gradativo de uma enciclopédia de mundo. No entanto, as crianças e jovens que se encontram nas fases iniciais do desenvolvimento de linguagem podem apresentar limitações na aquisição de suas capacidades linguísticas e de comunicação, necessitando, assim, de suportes humanos que possam auxiliá-los para exercer e manter interações de comunicação que contribuam para o seu desenvolvimento e inclusão social (VON TETZCHNER et al. 2005; VON TETZCHNER, 2009).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua de sinais oficialmente reconhecida na Constituição Brasileira como meio de comunicação entre indivíduos participantes das comunidades surdas do Brasil, sendo a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 o instrumento legal que a mantém oficial até os dias de hoje. Mas nem sempre a Língua de Sinais foi reconhecida diante da população ouvinte, pois por décadas a comunidade surda foi proibida de sinalizar e obrigada a utilizar de aparelhos auditivos para a oralização forçada. Contudo essa realidade se transformou graças há muitas lutas de movimentos de surdos em busca dos seus direitos essenciais, porém, a comunidade surda brasileira continua lutando para que a inclusão seja cada vez mais efetiva e tenha uma maior amplitude de locais para que possam se comunicar plenamente, como ocorre com os ouvintes com a Língua Portuguesa. Assim, a Libras está sempre e constantemente passando por modificações e atualizações de sinais, ajustando e atualizando seus próprios parâmetros linguísticos.

## **Desenvolvimento**

No contexto da criança surda, a contação de histórias e representação por meio da literatura se faz necessária e imprescindível para formação humana da criança. Nesse sentido, essa atividade deve ser valorizada e desenvolvida no âmbito escolar e extra-escola com a finalidade de potencializar a linguagem, a atenção, a memória, o gosto pela leitura e outras habilidades necessárias ao desenvolvimento humano. Desse modo, a partir desses construtos, contribuirá no processo de aprendizagem e socialização da criança surda.

A preocupação do educador com recursos metodológicos para a alfabetização e o aprendizado da criança surda é clínica. Portanto, a contação de histórias é uma ferramenta que o professor pode utilizar como estratégia em sala de aula para abstrair a atenção da criança surda, com recursos visuais e concretos que visem a facilitar o processo de ensino-aprendizagem (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

As crianças e jovens surdos, quando imersas no universo do desenvolvimento de atividades de contações e mediações de histórias que promovam o desenvolvimento interativo e inclusivo deles, sentem-se estimulados à participação do lúdico. Nesse sentido, por meio de mediações que respeitem suas limitações e potencialidades, têm a imaginação estimulada por construtos cognitivos que os permitem avançar na aquisição da linguagem (SILVA; MANZINI; DELIBERATO, 2009; OBELAR, 2011).

Por conseguinte, segundo o referencial teórico, constata-se que crianças e jovens surdos melhoram suas interações comunicativas quando estimulados pelas narrativas oferecidas por mediadores de leituras e contadores de histórias. Consequentemente, tal apreensão se ancora no fato de que as leituras e narrativas utilizadas nas contações atuam como “estratégias que auxiliam na aquisição e no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos usuários surdos por meio da mediação de um interlocutor oportunizada em língua de sinais” (NUNES et al. 2003; VON TETZCHNER, 2003; GUARDA; DELIBERATO, 2006; PONSONI, 2010; DELGADO, 2011; MEDINA; DELIBERATO, 2014; LACERDA; LODI, 2006; HACHIMINE, 2006).

Para as crianças surdas, a Literatura Surda é algo com que podem se identificar como sujeitos, ou seja, quem são e do que gostam. O que eles nos dizem todos os dias e, mais importante, o que eles não nos dizem para ampliar na criança o gosto

pela literatura. (HEINZELMANN; 2015). Sendo assim, a utilização da língua de sinais, enquanto uma atividade mediadora durante a contação de histórias é um recurso potencial para a construção de conhecimentos. O uso da dramatização, das expressões faciais e corporais caracteriza esse desenvolvimento que transcende e constrói trocas de alteridade inclusivas com os alunos (SILVA; MEDEIROS; LORENSI, 2010).

Em tempos de Covid-19, professores, pesquisadores e bolsistas voluntários do projeto de pesquisa em Biblioterapia do curso de Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) precisaram se reinventar para poderem continuar as formações científicas diante do distanciamento social necessário. Logo, a partir de reuniões científicas realizadas todas as semanas no ambiente remoto pela plataforma *Google Meet*, *Moodle Uergs/Núcleo Biblioterapia* e *Google Drive*, os pesquisadores escolhiam uma obra (pré-texto) e estabeleciam um período para a leitura (texto).

Após a leitura (texto), estabeleciam uma data para fazer a discussão (pós-texto) sobre a história, aos moldes do que ocorre em um clube do livro, sempre com *feedbacks* em grupo. As audições ocorridas durante as formações eram gravadas para que pudessem ser realizadas as correções de entonações e ênfases. O material produzido em mídia audiovisual (vídeos) e áudio (*podcast*) foi armazenado na ferramenta *Google Drive* para fins de acervo e utilização no projeto e extensão universitária *Fabulando Escolas: Conta também*.

Diante de todo o contexto da pandemia no ano de 2020 e, posterior, no ano de 2021 foi inserida também a Tradução e Interpretação em Libras dentro das linhas de atuação e pesquisa do projeto de pesquisa de Biblioterapia e do grupo de contadores de histórias “*Fabulando*”. Assim, durante os novos encontros síncronos *online* e nos momentos assíncronos de produção de conteúdo midiático foi inserida a janela de interpretação. Dessa maneira, fora dado início a uma ressignificação de compartilhamento de experiências entre a área de interpretação em Libras e a área de formação de leitor e contação de histórias.

É preciso ressaltar que no ano de 2020, a partir de um convênio com o Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, das Promotorias de Justiça da Capital e da Brigada Militar, estes órgãos fariam a doação de máquinas caça-níqueis, HDs e tablets

apreendidos para serem utilizados pelo projeto, sendo que após a tramitação legal, estes equipamentos seriam ressignificados e reformulados com o auxílio das Engenharias de Computação/Guaíba e Engenharia da Automação/Porto Alegre, por meio de engenharia reversa, atingindo de modo virtual o público que está, momentaneamente, distante em virtude da pandemia.

### **Conclusão**

Assevera-se que todo o material produzido durante as formações tem como objetivo, além da pesquisa propriamente dita – que visa à formação do leitor pela migração do conteúdo literário em livros para o ambiente digital, além de aferir a recepção estética do material em mídia - também aperfeiçoar a interpretação em Libras, registrando as percepções dos bolsistas para que o material gravado chegue ao contato do público-alvo da pesquisa. Necessário se faz inferir que as crianças e jovens que eram, pré-pandemia, beneficiados pelo projeto Biblioterapia, encontravam-se hospitalizados na pediatria do Hospital materno-infantil Presidente Vargas, na cidade de Porto Alegre. Contudo, diante do aludido evento da Covid 19, as crianças e jovens beneficiados anteriormente, de modo presencial pelos pesquisadores do projeto, agora, devido ao distanciamento social necessário, serão acolhidas e incluídas igualmente pelo projeto, porém, de modo digital. Entrementes, depois de produzido o material em vídeos das contações de histórias, a bolsista tradutora e intérprete em Libras, além de traduzir e interpretar as histórias colocava à disposição da comunidade surda o material produzido para que pudessem ser utilizados, dentre eles, língua de sinais, datilologia, mímicas, gestos e leitura labial.

Assim, somente pela união dos sujeitos-pesquisadores do projeto, foi possível diante de todo o novo normal instalado pelo coronavírus, que o projeto conseguisse passar pela metamorfose de se reinventar durante este período tão intenso de pandemia, ressignificando-se como um grupo de contadores de histórias focados tanto na inclusão quanto na contação em si. Logo, as experiências vivenciadas nas formações científicas *online* ao longo do ano de 2020 possibilitaram também a apropriação de assuntos como Linguística afeta à Língua Brasileira de Sinais e Formação de Leitores Surdos, portanto, proporcionando uma metamorfose acadêmica individual, focada na inclusão equitativa, promovendo a literatura



universal, assegurando, assim, o objetivo nº 4 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

## Referências

ALVES, M. H. H. A aplicação da Biblioterapia no processo de reintegração social. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 15, n. 1/2, p. 54-61, jan./jun. 1982.

BARROS, A. R.; GOULART, J. B. da S.; ACCORSI, A. M. B. Biblioterapia e literatura infantojuvenil: uma proposta de humanização do espaço hospitalar a partir da formação de leitores. **Revista Extensão & Cidadania**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 15, 2019. DOI: 10.22481/recuesb.v6i11.5873. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/view/5873>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 41** de 13 de outubro de 1995 sobre os direitos das crianças e adolescentes hospitalizados. Brasília, 1995.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 25 abr. 2002. p. 23. s/p. Acesso em: 20 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)** [Internet]. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020 fev 4 [citado 2020 mar 4]; Seção Extra:1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 14 mar 2021.

CALDIN, Clarice Fortkamp. “A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças”. **Bibliotecom**. Florianópolis: Encontros Bibli, n. 18, 2002. P. 72-89. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br//index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9n18p72/5474>. Acesso em: 01 mar. 2021.

CALDIN, Clarice Fortkamp. “Biblioterapia: atividades de leitura desenvolvidas por acadêmicos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina.” In: **Blibio**. Vol. 6, núm. 22 (enero-agosto). Lima: Aldana, 2005. P. 13-25. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16102202>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DELGADO, S. M. M. **O papel do interlocutor no processo de interação e comunicação com jovens não- falantes**. In: NUNES, L.R.O.P. et al. (Org.). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011, p. 59- 69.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

GOLDFELD, M. **Sócio- interacionismo e Surdez**. In: GOLDFELD, M. (Org.). **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 44- 112.

GUARDA, N. S.; DELIBERATO, D. **Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante usuário de recurso suplementar de comunicação durante a construção de histórias**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 269-288, 2006.  
HACHIMINE, A. H. F. **O recontar de histórias em Libras por crianças surdas**. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

HEINZELMANN, R. **Cadernos Conecta Libras I**. 1. ed. Editora Arara Azul, 2015.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais**. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 15, n. 85-86, p. 45-53, 2006.

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EduFScar, 2013, p. 13- 26.

NUNES, L. R. O. P. et al. **Narrativas sobre fotos e vídeos e narrativas livres através de sistema gráfico de Comunicação Alternativa**. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003, p. 142-169.

OBELAR, F. A importância da mediação no contexto de uma escola inclusiva. In: NUNES, L. R. O. P. et al.(Org.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011, p. 71-79.

ONU. **Transformando nosso mundo: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em 20 mar 2021.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para estudantes surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf) Acesso em 14 mar 2021.

SILVA, A. N.; MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos sem oralidade**. *Séries – Estudos*, Campo Grande-MS, n. 28, p. 119-134, 2009.

SILVA, A. C.; MEDEIROS, M. C. M.; LORENSI, V. M. **O desenvolvimento do processo de letramento do aluno surdo a partir das experiências visuais proporcionadas pela literatura infantil.** Revista de Educação do Ideau, v. 5, n. 12, p. 1-12, 2010.

## **BIBLIOTERAPIA: RESSIGNIFICANDO A PESQUISA E SEUS PESQUISADORES/PROTAGONISTAS A PARTIR DO ISOLAMENTO SOCIAL**

João Batista da Silva Goulart (UERGS)<sup>1</sup>

Flor Vergínia Blanco Moreira (UERGS)<sup>2</sup>

Gilmar de Azevedo (UERGS)<sup>3</sup>

Ana Maria Bueno Accorsi (UERGS)<sup>4</sup>

### **Introdução**

A COVID-19 mudou drasticamente o modo de vida não só dos brasileiros, mas de todo o mundo. Em dezembro de 2019, a COVID-19 foi detectada em Wuhan, China, e em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o evento se constituía numa Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), pois o número de pessoas contaminadas estava crescendo em larga escala mundial. Assim, no dia 11 de março de 2020, a organização elevou o estado da contaminação à pandemia, causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) (OMS, 2020).

No Brasil, a Portaria MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 e, posteriormente com a promulgação da Lei nº 13.179 de 06 de fevereiro de 2020, medidas de enfrentamento ao vírus da COVID-19 foram normatizadas, visto se tratar de uma situação de “emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019” (BRASIL, 2020). Nesse sentido, os dispositivos elencaram as medidas que deveriam ser adotadas para o enfrentamento da emergência, entre elas o isolamento social, a quarentena preventiva, a determinação de realização compulsória de exames médicos e testes laboratoriais, entre outras. Logo, com o avanço da pandemia, a quarentena e o distanciamento social foram impostos e, por conseguinte, o derradeiro afastamento

---

1 Graduando em Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UERGS – unidade universitária em Porto Alegre). E-mail: [joao-goulart@uergs.edu.br](mailto:joao-goulart@uergs.edu.br)

2 Graduanda em Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UERGS – unidade universitária em Porto Alegre). E-mail: [flor-moreira@uergs.edu.br](mailto:flor-moreira@uergs.edu.br)

3 Coorientador; Mestre em Comunicação Social e Professor Assistente do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UERGS – unidade universitária em Porto Alegre). E-mail: [gilmar-azevedo@uergs.edu.br](mailto:gilmar-azevedo@uergs.edu.br)

4 Orientadora; Doutora e Mestre em Linguística e Letras; Professora Adjunta do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UERGS – unidade universitária em Porto Alegre). E-mail: [ana-accorsi@uergs.edu.br](mailto:ana-accorsi@uergs.edu.br)

das pessoas as quais se ama tornou a situação extremamente estressante e desgastante, gerando ansiedade e um forte sentimento de impotência.

Diante do contexto inevitável tecido pela pandemia e as ações governamentais decorrentes dela, nas Instituições de Ensino Superior, pesquisadores continuaram com suas pesquisas e os docentes e discentes precisavam continuar com suas aulas de modo remoto. Embora diante do imbricado contexto, as linhas de pesquisa, por meio de seus pesquisadores, mantiveram-se ativas, atentas à realidade e alinhadas aos acontecimentos, produzindo ciência, informação e conhecimento. Assim, ainda que distantes, os pesquisadores se propuseram a encontrar meios pelos quais se mantivessem próximos e interligados por meio das plataformas digitais de ensino remoto (*Google Meet e Moodle*).

A produção científica é um processo complexo que envolve variáveis humanas (docentes e discentes), materiais (estrutura física, laboratórios), quantitativas (horas de dedicação) e qualitativas (testes, erros e acertos). Logo, buscar novas metodologias e olhares diante de um resultado inesperado e avaliá-lo por outro viés, recomeçando e reaprendendo a ler o que se descobriu, são constantes que não podem ser ignoradas, mas sim, motor de desafios diuturnos, que subsistem por muito tempo. Assim, todo esse conjunto de fatores, aliados à grande insegurança imposta pela COVID 19 e suas consequências - que de algum modo refletiriam em suas vidas e seus estudos - tornou árdua a tarefa do pesquisador.

Desse modo, esse trabalho propõe uma discussão sobre a importância da biblioterapia como possibilidade a ser considerada por pesquisadores (discentes e docentes) do projeto de pesquisa "Biblioterapia: Humanização dos espaços hospitalares do Hospital materno-infantil Presidente Vargas", em tempos de COVID-19, ao explorarem, no ambiente remoto, como as ferramentas de interação virtual que as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs) podem auxiliar como recursos metodológicos na manutenção da saúde mental do grupo de pesquisa. Nesse sentido, vislumbra-se aferir, mesmo diante da pandemia, ao reduzir o distanciamento discente-discente e discente-docente, o que foi proporcionado acerca de produção de conhecimentos, ciência e informação advindos da utilização dos recursos multimodais digitais, bem como se a realização de práticas de leitura

terapêutica mostrou-se enriquecedora aos pesquisadores, principalmente, em relação às suas subjetividades e ao olhar e ouvir o Outro.

Assim, inicialmente este artigo parte da conceituação e de um breve histórico da Biblioterapia. Na sequência, segue-se a discussão acerca das alternativas que o método biblioterápico, a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e de variáveis qualitativas observacionais, pôde oferecer para aliviar frustrações, logo, agindo de maneira positiva no rendimento dos pesquisadores em meio à pandemia. Por fim, finaliza-se com os resultados alcançados pelo grupo de pesquisa em biblioterapia e todo o acervo de materiais digitais (vídeos e áudios) produzidos para a contação de histórias que serão incorporados na fase 3 do projeto de pesquisa, a saber: “Biblioterapia: Humanização dos espaços hospitalares do Hospital materno-infantil Presidente Vargas – Fase 3: A metamorfose a partir das fantásticas máquinas contadoras de histórias”.

Portanto, embora afastados do ambiente de pesquisa, conclui-se que a Biblioterapia se constituiu como uma janela de possibilidades que, depois de aberta pelo grupo de pesquisa durante as formações científicas, efetivou sua eficácia ao ser aplicada em diferentes situações emocionais, principalmente, aquelas do agora, enfrentadas por todos em todo o mundo e perpassadas, *in loco*, pelos próprios pesquisadores como doravante sujeitos da pesquisa. Enfim, ainda que distantes e enfrentando a pandemia, espera-se que a leitura deste artigo, a partir das narrativas de nossas experiências resignificativas e enquanto contribuição científica seja inspiradora no tocante à esperança em meio à adversidade e reflexiva em relação aos dilemas perpassados pela humanidade.

### **Biblioterapia: para início de conversa, conceituar e historicizar...**

O termo biblioterapia, segundo Barros, Goulart e Accorsi (2018), deriva do grego “biblion”, que significa todo o tipo de material bibliográfico ou de leitura e “therapein”, que designa tratamento, cura ou restabelecimento. Embora possa ter uma história recente, suas raízes - enquanto uma busca da cura do corpo e da mente por meio de histórias - é bastante antiga. Hodiernamente, a prática biblioterápica pode ser conceituada como a utilização de recursos literários por intermédio da formação de leitores que contribui para o desenvolvimento da maturidade, além de

fortalecer e manter a saúde mental, operando, pela prática literária, no leitor e no ouvinte, o efeito lenitivo e curativo ao proporcionar aos sujeitos-leitores ou não, narrativas que estimulem a alegria, o prazer e a descontração além de elementos necessários ao bem estar do leitor (BARROS; GOULART; ACCORSI, 2018; CALDIN, 2002, p. 32).

Conforme Caldin (2002, p. 37), a terapia, por meio da leitura de textos literários, é possível e potencializa-se quando se enrobustece por comentários e reflexões adicionais à leitura advindas de seus sujeitos-leitores-ouvintes. Esse movimento é denominado pela autora de “identidade em movimento” ou “identidade dinâmica”, que são capacidades geridas pela subjetividade do ser humano em identificar-se com a história contada ou lida, proporcionada pelo encontro entre o leitor e seu ouvinte a partir do livro escolhido.

Segundo Ângela Ratton (RATTON, 1975, p. 199-200), a biblioterapia engloba também a “seleção e prescrição de livros de acordo com as necessidades dos sujeitos”, conduzindo o momento biblioterápico com comentários sobre a leitura e avaliação dos resultados. Ferreira (2003), do mesmo modo, aduz que a biblioterapia “se constitui então num processo interativo de sentimentos, valores e ações” que resultarão em equilíbrio, harmonia e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo biblioterápico, dialogando com seus sentimentos de modo que eles possam refletir sobre a maneira pela qual enxergam o mundo (FERREIRA, 2003, p. 38).

Enquanto indivíduo e cidadão, territorializado pela sua humanidade e desterritorializado pelas adversidades histórico-sociais, o ser humano volve a sua natureza justamente pelo reconhecimento de que a História e as histórias foram, são e serão contadas em algum momento para que possa continuar sua trajetória humana. Nesse contexto, há muito tempo, quando os nossos antepassados começaram a dominar o fogo, eles também sentiram a necessidade de se encontrar à luz de uma fogueira para partilharem histórias que, após, ganhavam formas por meio de pinturas rupestres desenhadas nas paredes de cavernas. Em torno da fogueira, dentro das cavernas, vislumbrando a arte desenhada a partir das narrativas, nossos ancestrais liam ou contavam aos demais, ou a si mesmo, as aventuras e desventuras de comunidades virtuais de seres reais e imaginários, que lhes ampliava imaginação, assim, capacitando-os a perceber as emoções alheias, formar laços,

difundir informação social e partilhar emoções, logo, apaziguando os conflitos da vida quotidiana pré-histórica (BARROS; GOULART; ACCORSI, 2018).

As civilizações antigas (egípcios e gregos) e medievais (romanos e muçulmanos) já percebiam também a importância da literatura como um instrumento social transformador em suas culturas. No antigo Egito, a biblioteca do Faraó Ramsés II era adornada em sua fachada com a frase “Remédios para a alma” (SEITZ, 2006). Já os gregos utilizavam a literatura como forma de tratamento médico e espiritual, concebendo suas bibliotecas como um espaço no qual poderia ser exercida, por meio da leitura, “a medicina da alma”, justamente pelo conceito cunhado por Aristóteles denominado *catarse* – purgação dos sentimentos pela apreciação da tragédia, tendo como fulcro de que a leitura seria a conexão do corpo e da mente, limpando a alma - (ALVES, 1982).

Por conseguinte, o enciclopedista e médico romano Aulus Cornelius Celsus, no século I, associou ao tratamento médico a recomendação de leituras de grandes oradores como “recurso terapêutico no desenvolvimento da capacidade crítica de seus pacientes” (FERREIRA, 2003, p.36). Alves (1982) cita que na biblioteca da Abadia de St. Gallen, Suíça, que é reconhecida por dispor da maior coleção de livros do início da Idade Média (160 mil livros), além de uma das mais antigas do Mundo, a frase “Tesouros dos remédios da alma” encontrava-se inscrita no frontispício durante a idade das trevas. E, por fim, na cultura muçulmana, médicos do Complexo Médico de Al-Mansur Qalawun no Cairo, Egito, no ano de 1272, recomendavam a leitura de trechos específicos do Alcorão como adjuvante no tratamento médico, além de um hall com uma biblioteca e instrumentos musicais que os pacientes em convalescença poderiam utilizar (BARROS; GOULART; ACCORSI, 2018).

Desse modo, segundo Caldin (2002), percebe-se que essas culturas antigas admitiam a biblioterapia como função terapêutica a partir da leitura literária, além dela proporcionar “pacificação e serenidade às emoções”. Logo, depreende-se que são os suportes literários e imagéticos presentes nas narrativas literárias, ou seja, os elementos ficcionais que estimulam o leitor pelo conteúdo conotativo, cognitivo e poético durante o ato de leitura são pressupostos de perspectivas terapêuticas, estimulando, assim, o lúdico permite ajustes subjetivos ao indivíduo, “tanto em



relação aos seus conflitos íntimos como em conflitos com os outros” (CALDIN, 2002, p.3).

Em um avanço histórico-temporal, mister se faz inferir que a utilização de livros em hospitais como terapia para pessoas que sofriam de doenças mentais e distúrbios psicológicos se institucionalizou no século XVIII em alguns países europeus, principalmente, na França (Hospital Pinal), Inglaterra (Hospital Tuke) e Itália (Hospital Chiaruru), com o intuito de humanizar esses lugares e seus sujeitos, a partir da leitura de clássicos, com a presença de bibliotecas para serem utilizadas pelos pacientes (McCULLISS, 2012, p.24, *apud* LEITE, 2009).

Na América do Norte, em meados do século XIX, o médico e educador Benjamin Rush foi um dos primeiros norte-americanos a recomendar o uso da biblioterapia como método de apoio à psicoterapia para portadores de conflitos internos, depressão, medos ou fobias e, também, para idosos. Seu contemporâneo, o médico John Minson Galt, II, foi o primeiro norte-americano a escrever um artigo também sobre a biblioterapia, no qual assevera que a leitura era considerada uma das melhores medidas terapêuticas no tratamento de pacientes, sugerindo que os “hospitais fornecessem jornais e periódicos, além de indicar as obras de Sir Walter Scott, Lord Byron, Charles Dickens, Jane Austen entre outros autores e autoras que gozavam de grande popularidade” (BARROS; GOULART; ACCORSI, 2018; ROSA, 2006; ALVES, 1982; WEIMERSKIRCH, 1965 *apud* FERREIRA, 2003).

Seitz (2006) infere que, por sua natureza interdisciplinar, foi somente na primeira década do século XX que a biblioterapia passou a ser considerada como um ramo da ciência da biblioteconomia. E, a partir da década de 1930, ela se consolidou como campo de pesquisa científica em virtude dos trabalhos das biblioterapeutas Isabel Du Boir e Emma T. Foreman. Assim, nas décadas seguintes do século XX, muitos avanços ocorreram no campo de pesquisa científico-biblioterápica os quais foram explorados por estudantes e profissionais de diversas áreas, como: Medicina, Enfermagem, Psicologia, Biblioteconomia, Educação, Assistência Social, entre outras. Nestas áreas, pode-se destacar: Ilse Bry, Caroline Shrodes, Tweffort, Kenneth Appel e Rosenblatt, Sofie Lazarsfeld, Esther A. Hartman e John Pardeck (LEITE, 2009).

No Brasil, as discussões iniciais sobre o assunto iniciaram a partir de 1975, sendo a precursora a pesquisadora Ângela Maria Lima Ratton, com o texto intitulado: "Biblioterapia", publicado na Revista da Escola de Biblioteconomia, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo seguida após por um rol de pesquisadores influentes, dentre os quais se destacam: Clarice Fortkamp Caldin, Eva Maria Seitz e Edna Gomes Pinheiro, Marília Amaral Mendes Alves, Manuela Bravo Leite, Danielle Thiago Ferreira, Juliane Marlei Trein, entre outros (LEITE, 2009).

Portanto, o desenvolvimento do campo de pesquisa científica em biblioterapia, no cenário mundial, propiciou diversos projetos de pesquisa e iniciativas laborais que auxiliaram milhares de pacientes. Assim, tal imersão destes profissionais fez com que surgissem novas pesquisas e, conseqüentemente, novos métodos para aferir sua eficácia entre os sujeitos das pesquisas, contudo, sempre mantendo a tríade-raiz (RLP), a saber: o Restabelecimento da pessoa por meio da Leitura e da Palavra (escrita e falada) (FERREIRA, 2003).

### **Biblioterapia: no caminho, a pandemia; e para continuar, há de se ressignificar...**

A complexidade da situação sanitária do período com o enfrentamento de várias adversidades, ao passo que impactou num primeiro momento os pesquisadores docentes e discentes devido à busca de respostas para a continuidade da pesquisa de campo no ambiente hospitalar, diante do contexto de pandemia, também representou um momento transformador, pois a angústia deu espaço a reflexões necessárias no processo de amadurecimento acadêmico e humano. Logo, compreender a importância de se ter dúvidas e indagações sobre retomadas diante de desafios impostos que necessitam não mais do processo de escolha individual, mas do coletivo, auxiliaram na construção de questões que nortearam as escolhas do grupo de pesquisa no processo de metamorfose, de ressignificá-las a partir da inversão dos objetivos previstos, transformando, então, pesquisadores em sujeitos da pesquisa.

Nesse contexto, o que antes era objeto de reflexão sobre o desconforto causado pelo processo de internação hospitalar, ou seja, o *corpus* que se justificava pela necessidade de analisar e compreender sobre o papel que a promoção da prática biblioterapêutica, por meio de atividades lúdico-literárias, desempenhava para

contribuir na melhora da qualidade de vida das pessoas internadas, tornou-se o *objeto de pesquisa reverso*, a saber: analisar e compreender sobre o papel que a promoção da prática biblioterapêutica, por meio de atividades lúdico-literárias, no ambiente remoto, desempenhava para contribuir na melhora da qualidade de vida dos pesquisadores, sujeitos da pesquisa, durante a pandemia de Sars-Cov 2. Portanto, a pesquisa tem como *corpus* o fenômeno da mudança emocional registrada pelos sujeitos da pesquisa, por meio da intervenção da experiência literária no ambiente remoto de ensino durante as formações biblioterápicas.

Embora sem os encontros presenciais, o grupo de pesquisa passou semanas se preparando e planejando o retorno das formações científicas, que aconteceram no ambiente remoto (*Google Meet*) em agosto de 2020. A novidade impeliu uma nova percepção às formações que precisaram ser adaptadas do modelo presencial para o remoto, de modo gradativo, à medida que os pesquisadores docentes e discentes fossem se apropriando dos recursos tecnológicos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (MORAN, 2004). Portanto, diante da situação em que docentes e discentes isolados em suas residências e sem poder ir ao hospital realizar a pesquisa, a saída foi buscar dados disponíveis na rede e debruçar-se sobre essas informações, a fim de estudá-las e colocá-las em prática, reinventando-se nesse período. Assim, por meio de uma intensa pesquisa bibliográfica e documental, o grupo de pesquisa realizou reuniões científicas focadas na formação de leitor, técnica vocal, áudio e vídeo para a aquisição de conhecimentos e prática focal dos pesquisadores e dos bolsistas voluntários.

Professores e bolsistas, a partir das reuniões científicas realizadas todas as semanas no ambiente remoto pela plataforma *Google Meet*, *Moodle Uergs/Núcleo Biblioterapia* e *Google Drive*, programavam atividades em que narrativas literárias eram escolhidas e planejadas suas leituras. Após, de forma conduzida e controlada, estabeleciam uma data para fazer a discussão sobre a história, aos moldes do que ocorre em um clube do livro, contudo, com o direcionamento biblioterápico (TEWS *apud* ALVES, 1982).

Nesse contexto, foi proposto ao grupo que se reinventassem, a fim de mostrar para seus colegas uma aplicação das técnicas adquiridas durante a formação, relacionando-as ao ambiente virtual. O pesquisador treinado para aplicar a

biblioterapia, por exemplo, gravaria um vídeo com uma contação de histórias ou áudios (*podcast*) fazendo a leitura de poemas ou poesias para diferentes públicos que seria postado na plataforma *Google Drive*. Conseqüentemente, os momentos de trocas de diálogo que se seguiram após a exposição das mídias em audiovisual foram muito importantes, pois, por meio deles, se permitiu vislumbrar outras faces da narrativa que possam ter passado despercebidas pelos pesquisadores. Desse modo, a bagagem emocional, cultural e social que cada professor e bolsista carrega fez com que fossem percebidas múltiplas leituras de uma mesma obra e a interpretação pessoal feita por cada um dos sujeitos gerasse um texto paralelo ao original, intimamente relacionado às suas experiências e vivências pessoais, tornando-se, assim, um texto diferente para cada leitor (FERREIRA, 2003, p. 42). Esta percepção também é corroborada por Marcinko (1989), ao afirmar que:

A biblioterapia pode ser tanto um processo de desenvolvimento pessoal quanto um processo clínico de cura, que utiliza literatura selecionada [...] com discussões guiadas por um facilitador treinado com o propósito de promover a integração de sentimentos e pensamentos a fim de promover auto-afirmação, autoconhecimento ou reabilitação (MARCINKO, 1989, p.2, tradução nossa).

Hynes (*apud* FERREIRA, 2003) compartilha dessa definição ao asseverar que a biblioterapia é uma técnica que promove a integração de valores e ações dos sujeitos que se submetem ao seu processo terapêutico, podendo, assim, ser utilizada para o desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, Ferreira (2003, p. 38), vai além e define biblioterapia como um processo terapêutico baseado na leitura de narrativas literárias, que se utiliza de diversos materiais selecionados (materiais impressos, criação própria e mídia eletrônica) “com o objetivo de provocar o *insight* e a catarse através de discussões e reuniões orientadas de um grupo constituído de forma homogênea<sup>5</sup>”. Portanto, a biblioterapia se constitui nesse amplo processo interativo

---

<sup>5</sup> Hynes (1987) estabelece fases cognitivas envolvidos na Biblioterapia, a saber: a) identificação - expressão das impressões e opiniões sobre o comportamento da personagem (o que agradou ou desagradou); b) projeção (consciente e inconsciente) dos motivos pessoais (superposição de um ponto de vista moral, dedução de valores e explicação das conseqüências) que foi representada pelas personagens em conjunção com a própria vida; c) catarse (processo emocional de identificação que significa limpeza e purificação que serão projetadas a partir de atitudes como culpa, ansiedade,

de sentimentos, valores e ações que resulta em um processo harmônico e equilibrado de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Entrementes, todos os vídeos e áudios produzidos estão arquivados na biblioteca de pesquisa, a fim de consubstanciar um acervo que será destinado aos projetos de extensão do curso de Letras da UERGS que laboram na alfabetização e na escolarização com contações de histórias. Por fim, estes vídeos serão exibidos na enfermaria infantil do Hospital Materno-infantil Presidente Vargas/POA, local da pesquisa, nos equipamentos disponíveis (máquinas caça-níqueis apreendidas e reestruturadas) que estão sendo adquiridos como doação do Tribunal de Justiça e do Ministério Público do Rio Grande do Sul, os quais, após a reestruturação por engenharia reversa<sup>6</sup>, providenciada pela interdisciplinaridade<sup>7</sup> dos Cursos de Engenharias da Automação e Computação da UERGS, transformar-se-ão nas “Fantásticas Máquinas Contadoras de Histórias”<sup>8</sup>.

### **Biblioterapia: ao ressemear significados no trajeto, colhem-se resultados ressignificados**

Foi através das telas nas formações remotas que ocorreu o reencontro dos olhares dos pesquisadores (docentes e discentes) e que foi possível perceber um novo sentido para o trabalho biblioterápico no contexto da pandemia. Compreender

---

tensão, expressão da raiva); e, d) *insigth* (autorreconhecimento na situações apresentadas e incorporação de novos conceitos à personalidade) (HYNES apud FERREIRA, 2017, p. 41).

<sup>6</sup> Para que o intento do projeto se realize, por meio da interdisciplinaridade dos Cursos de Letras, Engenharia de Automação e Engenharia da Computação, ambos os cursos da região 1 da Uergs, utilizar-se-á a lição de Fazenda (1979), a qual infere que a interdisciplinaridade busca entrelaçar saberes de forma compartilhada, por meio de um grupo composto de pessoas que com diferentes domínios do conhecimento (humanas e exatas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

<sup>7</sup> Engenharia Reserva, conforme Pressman (2006), é a reestruturação e a reformulação do software existente nas máquinas caça-níqueis, a partir de um “o processo de análise do programa, a fim de representá-lo em um novo código-fonte”, para que possam ser utilizadas e ressignificadas em seu projeto de dados, arquitetura e reconstrução do aplicativo. Por meio da adaptação da metodologia de análise de código existente na máquina, no seu ambiente operacional, apresentada por Vênere (2009, p.118-143), espera-se produzir um modelo comportamental do sistema que permita descartar, de forma cabal, a prática de jogo de azar ou outras fraudes nesse tipo de equipamento, ressignificando-o para a prática do bem, dando-lhe outra razão de aplicabilidade.

<sup>8</sup> No ano de 2020, o grupo de pesquisadores conseguiu sensibilizar o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul e o Ministério Público do Rio Grande do Sul ao apresentar a proposta de ressignificação de máquinas caça-níqueis apreendidas pela polícia a fim de transformá-las em “fantásticas máquinas contadoras de histórias”, tão logo ocorra o trânsito em julgado das ações criminais que envolvem a retirada das máquinas de seus respectivos proprietários e destinação delas ao projeto de pesquisa.

a necessidade vital e conseguir criar estratégias necessárias e possíveis para o momento de exceção é o que fez a pesquisa em biblioterapia ser considerada vital para o grupo de pesquisa. Através dele, que parte da vida que fica de um lado das telas de *notebooks* e celulares, é que se encontra com aquele Outro que carece de vida do outro lado. O trabalho biblioterápico alimentou a vida por meio da sementeira de música, da arte e da literatura e do riso.

E o que colhemos? Trocas, diálogos, percepções e discussões em grupo que aproximaram os pesquisadores, embora fisicamente distantes. As formações em ambiente remoto foram uma alternativa para o corpo de pesquisadores do biblioterapia em tempos de isolamento social, pois se tinha uma esperança remota, no início da pandemia, que se pudesse retornar às pesquisas de campo no Hospital. Assim, a escolha cuidadosa de um livro, bem como se colocar a disposição de discuti-lo, após a leitura, em uma videoconferência foi uma forma de aproximar tanto docentes-discentes quanto discentes-discentes.

Desse modo, a leitura enquanto acontecimento solitário na preparação para a formação e, após, como a leitura coletiva, permitiu o compartilhamento de leituras plurais de um único livro escolhido democraticamente, além da apresentação de trechos significativos de livros diferentes. Esse compartilhamento, de acordo com Caldin (2002), é constituído de saberes construídos na pluralidade das subjetividades dos sujeitos, no espaço aberto a interpretações a partir dos comentários, momento em que a linguagem se faz em movimento e propõe escolhas de pensamentos e comportamentos, é aí que se constitui o processo biblioterapêutico.

Portanto, a imaginação não intervém para substituir uma experiência real por algo fictício, pois não estaríamos levando em conta a realidade vivificante de imaginação. Logo, ela nos proporciona a experiência real que não desmembra este para nos oferecer visões sempre insuficientes e incertas do mesmo; pelo contrário: propicia a imaginação criativa que cura por intermédio da leitura, respeitando a complexidade e analisando-a sem a dissolver diante de um real, não raras vezes, tal qual vivemos: pandêmico, epidêmico, distópico, triste, contudo, catártico, que alivia e pacifica as emoções (POUILLON, 1972, p.36-37). Assim sendo, ainda que imersos num contexto desafiador e improvável, por vezes inacreditável, estarmos isolados socialmente, em nosso “sertão”, nos ensina, como nosso João Guimarães Rosa tão

bem escreveu que: “Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura” (ROSA, 2019).

### **Considerações finais, porém, não sem finalizar, pois o projeto é um eterno recomeço...**

Estamos em março de 2021, justamente um ano após o primeiro caso do novo coronavírus ser confirmado no Brasil e, infelizmente, o vírus continuou se disseminando pelo país e logo se espalhou, provocando a segunda maior marca mundial em número de vítimas. Ainda que as pandemias sejam eventos pouco frequentes, elas testam a capacidade de pesquisadores na busca de soluções, a coesão das sociedades e a liderança de políticos. No mundo inteiro, vislumbram-se "luzes no final do túnel". Contudo, o que ressoa dentro deste são ecos de uma sociedade composta por todos os povos terrestres que se desnudou e mostrou suas vulnerabilidades e instabilidades emocionais, morais e éticas. E, infelizmente, “cega e disjunta”, ainda discute uma possível volta à normalidade (MORIN, 2011).

Na pediatria do Hospital Materno-infantil Presidente Vargas segue-se adotando um protocolo rigoroso e responsável, especialmente quanto ao uso dos equipamentos de proteção individual disponibilizados a todos os profissionais. No entanto, ainda não podemos participar de modo efetivo com a pesquisa, pois existe ainda a tensão e o medo, implacáveis variáveis que amparam o afastamento social. Porém, estamos nos preparando para a fase 3 do projeto de pesquisa "Biblioterapia: humanização do espaço hospitalar para crianças e adolescentes da internação pediátrica do Hospital Materno-infantil Presidente Vargas/POA – fase 3/As fantásticas máquinas contadoras de histórias”, pois, com a experiência adquirida nas fases 1 e 2, a jornada vai se organizando e criando uma base sólida, e, assim, possível de que seja estabelecida uma nova rota vital para sequência do Projeto.

Assim sendo, a pandemia de coronavírus trouxe, e ainda trará, inúmeras implicações e consequências para a população brasileira e mundial, principalmente, em relação às subjetividades e do modo que elas atuaram e ainda atuarão sobre os sentimentos e as narrativas de cada sujeito diante do contexto de isolamento social. Contudo, embora a realidade nos apresente um panorama de crise sanitária, econômica, social - ímpar em alcance territorial e díspar em alcance pessoal -

pesquisadores precisam continuar produzindo racionalmente meios de alcançar seus sujeitos de pesquisa, inclusive sendo os próprios sujeitos dela. Logo, a fim de conseguir manter a saúde mental, a regularidade de atividades que possam produzir um alento ao espírito que distanciem o pânico e a aflição da vida das pessoas e que construam pontes - ainda que virtuais -, é que as práticas biblioterápicas devem ser experimentadas como uma reflexão dialógica com trocas agregadoras. Enfim, “tudo que já foi, é o começo do que vai vir”, e que seja pela Literatura que possamos tornar nossas vidas e as das pessoas mais significativa e feliz, seja na trilha de uma nova normalidade, seja no “sertão” de um afastamento social (ROSA, 2019).

## Referências

ALVES, Maria Helena Hees, A aplicação da Biblioterapia no processo de reintegração social. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 15, n. 1/2, p. 54-61, jan./jun. 1982.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo; Almedina Brasil, 2016.

BARROS, A. R.; GOULART, J. B. da S.; ACCORSI, A. M. B. Biblioterapia e literatura infantojuvenil: uma proposta de humanização do espaço hospitalar a partir da formação de leitores. **Revista Extensão & Cidadania**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 15, 2019. DOI: 10.22481/recuesb.v6i11.5873. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/view/5873>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 41** de 13 de outubro de 1995 sobre os direitos das crianças e adolescentes hospitalizados. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)** [Internet]. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020 fev 4 [citado 2020 mar 4]; Seção Extra:1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 14 mar 2021.

CALDIN, Clarice Fortkamp. “A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças”. **Bibliotecom**. Florianópolis: Encontros Bibli, n. 18, 2002. P. 72-89. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9n18p72/5474>. Acesso em: 01 mar. 2021.

CALDIN, Clarice Fortkamp. “Biblioterapia: atividades de leitura desenvolvidas por acadêmicos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa



Catarina.” In: **Blibio**. Vol. 6, núm. 22 (enero-agosto). Lima: Aldana, 2005. P. 13-25. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16102202>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CANDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, p. 107-126, 1989.

COELHO, Nelly Novaes **Literatura Infantil: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Pierópolis, 2000.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, Danielle Thiago. Biblioterapia: uma prática para o desenvolvimento pessoal. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 4, n. 2, p. 3, 2003. p 35-47. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4856320.pdf>. Acesso em: 14 mar 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, Ana Cláudia de Oliveira. Biblioteconomia e biblioterapia: possibilidades de atuação. **Revistas de Educação**, São Carlos, v. XII, n. 14, p. 23-37, 2009.

MARCINKO, Stephanie. Bibliotherapy: practical applications with disabled individuals. **Current studies in Librarianship**, v. 13, n. 1/2, p. 1-5, 1989. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2013v18n36p231/24527>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MORAN, J M (Org.). **Os novos espaços de atuação do educador com as novas tecnologias**. 2004. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>>. Acesso em: 10 mar 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 120 p.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Novo coronavírus (2019-nCoV): Relato de situação - 22 [Internet]. Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2020. Disponível em: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200211-sitrep-22-ncov.pdf?sfvrsn=fb6d49b1\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200211-sitrep-22-ncov.pdf?sfvrsn=fb6d49b1_2). Acesso em 14 mar. 2021.

ONU. **Transformando nosso mundo: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

POUILLON, Jean. **O tempo no romance**. Trad. de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, EdUSP, 1972.

PRESSMAN, Roger S. **Engenharia de Software**. 6ª ed. São Paulo: McGraw-Hill. 2006

RATTON, Ângela Maria Lima. Biblioterapia. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 198-214, 1975.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas. “O diabo na rua, no meio do redemoinho”**. 22ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEITZ, Eva Maria. Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínicas médicas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 11, n. 1, p. 155-170, 2006

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Porto Alegre: Aletria, 2012.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.

VÊNERE, Guilherme. (2009). **Engenharia Reversa de Código Malicioso**. São Paulo: Escola Superior de Redes/Rede Nacional de Pesquisa.

## A EXPERIÊNCIA VIRTUAL NOS 10 ANOS DA FEIRAS DAS CIDADES

Carolina Gouvea Dornelles (Instituto Federal do Rio Grande do Sul)<sup>117</sup>

### Introdução

O Projeto Olhares sobre as Cidades: Experiências de Viagem traz como propósito basilar a compreensão do complexo universo cultural e global atual mediante a aproximação de diferentes olhares sobre as cidades do século XXI, alicerçado em experiências de viagens, propiciadas pela facilidade do deslocamento humano pelo globo. Para tanto, promove, desde 2011, a realização do evento Feira das Cidades a fim de ampliar a perspectiva cultural e linguística dos participantes, considerando o contato com a alteridade, proporcionando trocas culturais entre as comunidades interna e externa, fortalecendo as práticas de integração e desenvolvendo novos meios de aprendizagem.

Conforme SENNETT, as relações entre os corpos humanos no espaço é que determinam suas reações mútuas, como se vêem e se ouvem, como se tocam ou se distanciam. Vivenciando o difícil momento apresentado pela pandemia de Covid-19, foi necessário repensar a realização da Feira das Cidades no ano de 2020, considerando que o calendário acadêmico do IFRS Campus Canoas manteve-se pausado a fim de garantir a saúde e segurança de todos, assumindo as medidas de isolamento social que já estavam sendo praticadas globalmente.

Diante da rotina acadêmica e da comodidade a qual a sociedade estava acostumada, a pandemia pode ser vista como uma adversidade, propondo de maneira compulsória um novo estilo de vida, com tantos encaixes a serem feitos durante o processo, potencializando o estresse, ao levar em conta as medidas de prevenção exigidas, impactos econômicos, políticos, psicossociais, além das inúmeras perdas humanas, estas irreparáveis. É necessário citar o protagonismo exercido pelo homem neste momento, indivíduos interação social, influenciados pelas relações culturais e sociais. Desde sua origem, o homem entende evincula-se a valores, normas e regras evidenciados no meio em que vive.

---

<sup>117</sup> Graduando em Matemática (IFRS – Campus Canoas). E-mail: caroll.gd@hotmail.com

Em vista disso, é evidente que o isolamento pode trazer impacto na vida das pessoas (Hale & Webster, 2020), há prejuízos por todos os lados: permanecer em casa, isolar-se de colegas de trabalho ou de escola, de amigos, das relações e por vezes deparar-se com uma chuva de informações, as quais quando isolados não possibilita diálogos. Para a angústia do isolamento e o medo de contaminação, as soluções introduziram-se ao passo que a tecnologia mostrou-se útil, não só para o mundo profissional e acadêmico mas, também para o entretenimento.

## **Objetivos**

Os objetivos específicos do Projeto associam-se com a proposta de formação integral do educando tanto técnica quanto culturalmente:

- Estabelecer novas relações com o complexo universo cultural e global a sua volta;
- Proporcionar o contato com a alteridade;
- Refletir sobre os temas cidade e viagem;
- Repassar os valores culturais;
- Desenvolver a criatividade; o gosto por músicas e danças folclóricas, as habilidades de pesquisa, como também a linguagem oral e escrita;
- Conhecer o outro respeitando sua singularidade.

Esse trabalho alinha-se com os propósitos apresentados desde 2011 pelo Projeto Olhares sobre as Cidades e evidencia a realização da décima edição da Feira das Cidades por novos caminhos desenhados a partir da experiência virtual:

- Demonstrar a importância dos projetos de extensão dentro da academia;
- Dialogar sobre as experiências de viagens, em um momento tão restrito a essas práticas e ao mesmo tempo tão necessário de ser revivido e/ou compartilhado;
- Exercitar a memória a partir da escrita memorialística;
- Treinar a escuta do outro, habilidade perdida no século XXI;
- Receber convidados em trânsito ou de diferentes locais do mundo a partir da utilização das ferramentas digitais;
- Aprender e buscar alternativas a serem utilizadas para enfrentar a pandemia de

Covid-19;

- Repensar o modelo do evento, antes apenas presencial para um formato híbrido, considerando a adesão do público em meio digital;
- Considerar desafios futuros ao enfrentamento do isolamento social.

### **Motivações e Metodologia**

Seguindo os objetivos do Projeto “Olhares sobre as cidades: Experiências de Viagem” e observando a importância da realização dos eventos extensionistas, bem como os eventos voltados ao entretenimento, foi determinado que a realização da décima feira das cidades virtualmente teria tamanha importância quanto às demais feiras já realizadas presencialmente. De modo a ter como motivação o árduo trabalho executado pelos organizadores, voluntários e apoio técnico para realizá-la e, também, a necessidade de dialogar sobre as experiências de viagens valorizando os momentos passados, da mesma maneira que se deve desfrutar do isolamento social para a reflexão proporcionando real aprendizado perante os desafios que surgirão após o enfrentamento da pandemia de Covid-19.

Visto que, evento é uma atividade programada e estruturada que favorece ao relacionamento interpessoal e pode ser dividido em duas partes: o software (planejamento e implementação de programas (...)), e o hardware (exposição física e materiais utilizados(...)) (BARCELLOS, Marcos).

Após muitas reuniões e treinamentos junto dos servidores do TAE do IFRS – Campus Canoas, foi avaliado que a melhor alternativa para a realização do evento seria a utilização do programa OBS para transmissão ao vivo via YouTube e para as atividades não transmitidas seriam realizadas pelo GoogleMeet com inscrições prévias.

O programa Open Broadcaster Software (OBS) permite a transmissão e transição de telas em diversas plataformas de transmissão online, principalmente no YouTube, plataforma de compartilhamento de vídeos, onde a “Feira das Cidades - IFRS” possui um canal ativo há 2 anos. O isolamento social também proporcionou visibilidade ao Google Meet, ferramenta de comunicação por vídeo criada pelo Google.

A décima feira das cidades priorizou manter a estrutura do evento presencial dos anos anteriores com atividades similares: apresentações artísticas de música e dança, painel com renomado escritor brasileiro, mesa-redonda com representantes de consulados, bate-papo com brasileiros que moram no exterior, debate sobre experiências de viagens com convidados, oficinas de literatura, pintura e culinária, entre outras temáticas, bem como atividades relacionadas à promoção da leitura e da aprendizagem de idiomas.

A fim de proporcionar espaço à comunidade e preservar a modalidade mais frequente da Feira, os relatos de experiências de viagens transformaram-se em “cards”, os quais também adequaram-se à estratégia de divulgação do evento e permitiu interação prévia com o público. Para esta transformação, foram elaborados um formulário e templates para embasamento dos cards.

O formulário configurou-se como a base da divulgação do evento no site do IFRS e sendo enviado para os participantes de outras edições da Feira, ele continha as seguintes questões: “Qual a importância das viagens em sua vida?”, “Que falta fazem/fizeram as viagens durante a pandemia de Covid-19?”, “Quais as suas perspectivas para as viagens no futuro próximo?”, “Você tem viajado de outra forma que não espacialmente?”. Considerando a importância das experiências de viagens para o Projeto Olhares, podemos afirmar que “a análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados” (Moraes & Galiazzi, 2006, p. 118).

Portanto, “o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo” (Oliveira, 2014, p. 83).

Solicitou-se também aos participantes que enviassem uma foto com legenda relacionada a uma experiência de viagem. As respostas dos formulários foram editadas conforme o template da Figura 1 e encaminhados por e-mail aos respectivos autores e postados no Instagram do evento.



Figura 1: Template utilizado para o card individual para relato de experiências de viagens.  
Fonte: Elaborada pelo autor.

A programação da X Feira das Cidades aconteceu de maneira virtual e totalizou 2 dias e 4 turnos, conforme a figura 2 os dois dias do evento iniciaram-se às 15h e foram finalizados com painéis que começaram às 19h30min e estenderam-se até aproximadamente 21h30min.



Figura 2: Programação completa da X Feira das Cidades.  
Fonte: Elaborada pelo autor.

O dia 11 de novembro iniciou-se com a modalidade Apresentação cultural, na qual a dançarina Carol Fossá presenteou a todos com uma aula de Street Jazz, às 15h, a qual foi transmitida, ao vivo, via YouTube e em seguida a transmissão foi finalizada com o convite para as oficinas que aconteceram via GoogleMeet, somente para os inscritos.

A primeira oficina virtual iniciou-se às 15h30min e ocorreu em parceria com o ProjetoLAR - Laboratório de Arte, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Canoas, sob coordenação da professora de Artes Juliana Mülling, intitulada “Paisagem Líquida” e explorou a percepção dos participantes em torno da paisagem que os rodeava, aplicada pela professora Juliana da Cruz Mülling, auxiliada pela bolsista Isadora Peixoto Hoff e o voluntário Eduardo Seibert Link.

Em seguida, às 17h iniciou-se a oficina “Travessias: passeio por Brasília na Literatura”, ministrada pela professora Dra. Ana Maria Cardoso, a atividade proporcionou aos participantes um passeio pela poesia, arquitetura e canção popular no ambiente de Brasília.

Simultaneamente ocorreu a oficina ministrada pelas idealizadoras do Movimento She Goes, Isabella Corbellini e Jessica Cunha, teve inscrições restritas à mulheres para proporcionar maior liberdade, considerando que a oficina contava com espaço para as participantes comentarem suas experiências de viagem, pois a oficina propunha algumas alternativas para as adversidades apresentadas no contexto atual no que diz respeito à mulheres empoderadas.

Posteriormente, ocorreu das 18h às 19h o “Conversation Meeting” em parceria com o Núcleo de Línguas do Campus Canoas, a atividade possibilitou uma hora de conversação em inglês sobre assuntos diversos, sendo administrado pela professora Cimara Valim de Melo com a ajuda da bolsista Letícia Schardosin Ferreira e da professora Luciane de Oliveira Moreira.

Após a finalização das atividades restritas ao inscritos, às 19h iniciou-se uma nova transmissão no YouTube com a apresentação cultural com o cantor David Arcaide, ex-aluno do IFRS- Campus Canoas, prestigiando o evento com músicas nacionais, David finalizou sua apresentação com a música do Criolo “Não existe amor em SP” trazendo a referência que a Professora Dra. Sheila Staudt ensinou-o em suas



aulas no IFRS - Campus Canoas ao propor a leitura do livro “Eles Eram Muito Cavalos” de Luiz Ruffato, escritor brasileiro que aceitou o convite para participar do painel de abertura oficial da Feira das Cidades às 19h30min na mesma transmissão.

O dia 12 de novembro iniciou-se com apresentação cultural da cantora e aluna do IFRS - Campus Canoas Luísa de Castro às 15h, a qual foi transmitida ao vivo via YouTube uma apresentação com músicas nacionais e internacionais e em seguida a transmissão foi finalizada com o convite para o bate-papo que ocorreu no GoogleMeet, somente para os inscritos.

Às 15h30min, iniciou-se o Bate-papo com 8 brasileiros que moram no exterior e estão passando pela pandemia de Covid-19 em diversos lugares do mundo, entre eles, Itália, Luxemburgo, Colômbia, Alemanha, Portugal. As medidas de prevenção e particularidades de cada país foram as principais pautas e ainda houve espaço para os inscritos perguntarem e interagirem com os convidados. Foi possível perceber as diferentes formas de lidar com a doença em escala macro, ampliando as notícias que ouvimos ou lemos do exterior durante esse período pandêmico pelos convidados que estavam in loco vivendo aquelas experiências.

Em seguida, retornou-se a transmissão no YouTube com uma Mesa-redonda formada por representantes do consulado da Itália e da Alliance Française, que falaram sobre as oportunidades para estrangeiros e brasileiros viverem e estudarem naqueles países. Pela mediação do chat do YouTube, foram selecionadas perguntas e curiosidades para interação do público com os convidados.

Posteriormente, ocorreu das 18h às 19h o “Roda Leitura” em parceria com outro programa de extensão do IFRS *Campus Canoas*, o Núcleo de Línguas e Culturas, sob coordenação da professora Cimara Valim de Melo. A atividade de compartilhamento de leituras teve como temática “geografias literárias”, assunto que vai ao encontro da proposta do evento.

Após a finalização da última atividade restrita, retornou-se às 19h para a última transmissão ao vivo da Feira, inicialmente com apresentação de dança árabe com Ciane Mattee mediação de Maristela Rodrigues. Às 19h30min, os convidados Ale e Duda entraram na transmissão para conversar com a mediadora Carolina Dornelles sobre as suas experiências de viagens dentro de um motorhome pela América do Sul,

es no painel de encerramento da X Feira das Cidades.

## **Resultados**

Para além das inscrições e participações registradas via formulário das atividades, podemos ressaltar também a movimentação a qual ocorreu no Canal do Youtube da Feira das Cidades - IFRS devido às transmissões.

No primeiro dia obtivemos os seguintes registros numéricos:

A primeira transmissão com duração de 39min teve até fevereiro 54 reproduções, 21 picos simultâneos e gerou 34 novos inscritos no canal. Neste vídeo foram anunciadas as oficinas e os demais acontecimentos do evento, teve a apresentação cultural da Carol Fossá, bailarina já conhecida na Feira. A primeira oficina registrou a presença de 23 pessoas e as duas oficinas posteriores aconteceram simultaneamente e totalizaram o registro de 15 pessoas. Em seguida, a atividade em parceria com outro projeto do campus Canoas apontou a presença de 7 pessoas. A segunda transmissão que ocorreu durante o primeiro dia foi a abertura oficial do evento no dia 11 de novembro a partir das 19h e ficou gravada no canal tem duração total de 2h09min, até fevereiro, teve 128 reproduções, 40 picos simultâneos e gerou 21 novos inscritos para o canal.

Com a autorização de todos os participantes foi possível disponibilizar a gravação da oficina She Goes: Mulheres Viajantes entre o primeiro e último dia com duração 1h15min, obteve até então 46 exibições e gerou 1 nova inscrição. Da mesma maneira, foi disponibilizada uma pequena oficina com 9 min 30 seg e 38 visualizações. Para que no segundo dia do evento obtenhamos 3 transmissões.

No segundo dia foram registrados os seguintes desfechos numéricos:

A primeira transmissão do último dia obteve 58 exibições, 23 picos simultâneos e gerou 7 novos inscritos com duração de 33 minutos. Após, a atividade seguinte contabilizou a participação de 22 interessados, além dos 8 convidados. A segunda transmissão do último dia obteve 76 exibições, 26 picos simultâneos e gerou 6 novos inscritos com duração de 1h09min. Em seguida, a atividade em parceria com outro projeto do campus Canoas apontou a presença de 15 pessoas. A terceira transmissão do último dia obteve 197 exibições, 22 picos simultâneos e gerou 5 novos

inscritos com duração de 2h28.

### Contabilização de inscrições e/ou visualizações.

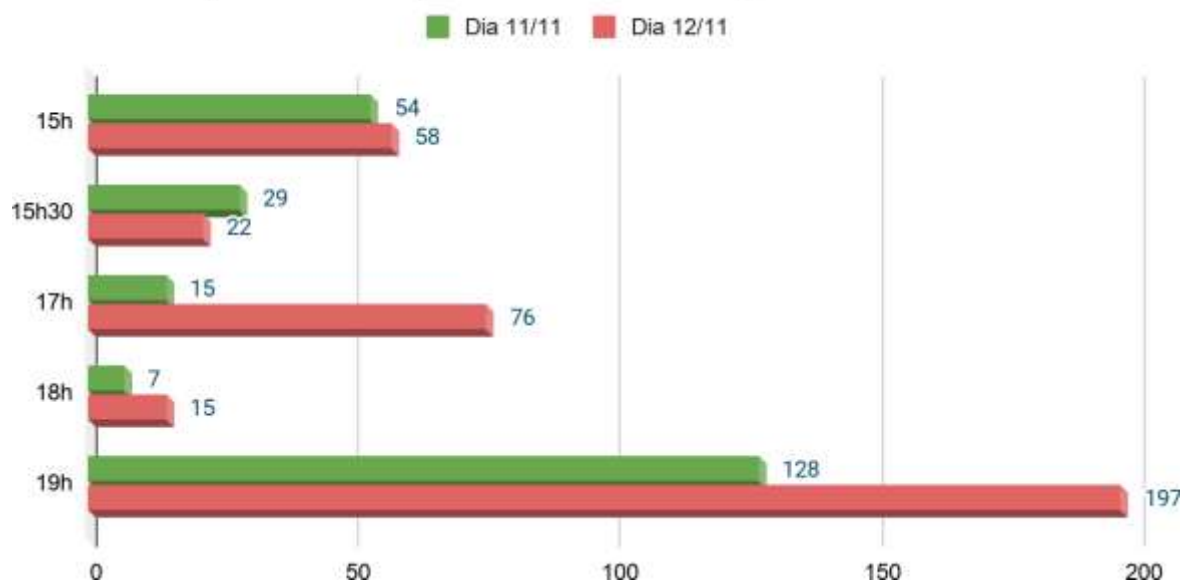


Gráfico 1: contabilização de participações nas atividades com inscrições e/ou visualizações nas transmissões. Fonte: Elaborada pelo autor.

### Considerações Finais

Acredita-se que os números tenham representatividade relevante e que se torna incomparável mediante aos anos anteriores devido ao público interno do campus canoas, pois existe compromisso dos professores e alunos, ao estarem presentes no Campus, fazerem-se presentes no evento, e de certa forma não gera, necessariamente, envolvimento do público para com o evento, a mesma proporção que direciona o evento para os alunos presentes e proporciona disseminação da Feira. Para SENNETT (2003), essa carência dos sentidos tornou-se ainda mais notável nos tempos modernos em que tanto se privilegiam as sensações do corpo e a liberdade de movimentos. Desta forma, é importante ressaltar que o envolvimento presencial no evento acadêmico não está diretamente relacionado ao número do público presente.

Já no evento virtual possui difusão pela própria rede social que direciona automaticamente o público conforme temáticas de gosto pessoais dos usuários. Assim, é possível notar que os presentes no evento, direcionados ou não pelos

algoritmos das redes sociais, acessam e permanecem no evento, pois realmente interessam-se e querem, de modo que não há obrigações no ambiente virtual.

Conseqüentemente, podemos evidenciar a diferença de envolvimento e engajamento.

O envolvimento, ato ou efeito de envolver-se, surge no ambiente virtual tomando-se a relação ou ligação proporcionada por um momento presencial, demandando empenho e comprometimento, ou seja, a presença física sozinha não é suficiente.

Já o engajamento, perpassa pelo mesmo caminho de participação do conceito de “envolvimento”, porém dentro de um ambiente virtual, onde além de colaborar ativamente, estes dados aumentariam a malha algorítmica a qual são formadas as redes sociais.

## Referências

BARCELLOS, Marcos. Eventos 2.0: Presenciais ou Virtuais? Portal Eventos. Junho de 2012 Disponível em:  
<<https://www.revistaeventos.com.br/blog/Tecnologia-em-Eventos/Eventos-2.0:-Presenciais-ou-Virtuais/26508>> Acesso em: 18 fev. 2021.

COMBAT, Gregory. **O desgaste das lives e a banalização da pandemia**. Rio de Janeiro(RJ). Brasil de Fato. Agosto de 2020.  
Disponível em:<<https://www.brasildefato.com.br/2020/08/12/artigo-o-desgaste-das-lives-e-a-banalizacao-da-pandemia>> Acesso em: 16 fev. 2021.

HALE, T. et al.(2020). Rastreador de resposta do governo Oxford Covid-19. Escola de Governo Blavatnik.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. (2006). Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117-128. Recuperado de <https://bityli.com/Mr1f1>.

OLIVEIRA, M. M. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis: Vozes. 2014

SENNETT, Richard. *Carne e Pedra: O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Editora Record, Rio de Janeiro, 2003.

## FORMAÇÃO EM FINANÇAS PESSOAIS 2020

Lucas Krinshi Andriola (IFRS Campus Viamão)<sup>118</sup>  
Danilo Mattes Navarro Filho (IFRS Campus Viamão)<sup>119</sup>

### Introdução

O conhecimento precário sobre finanças, orçamento, produtos financeiros, gestão e controle de recursos podem afetar negativamente o futuro das pessoas, trazendo consequências que ultrapassam a vida financeira e afetam também a saúde emocional, psicológica das pessoas, estendendo-se a danos físicos, em alguns casos. A principal dificuldade do indivíduo é mapear sua condição atual, planejar e executar suas ações para médio e longo prazo. O que facilita a perda do controle da situação atual e dificulta que os objetivos sejam alcançados.

Ter conhecimento teórico e aprender como colocá-lo em prática são os grandes gatilhos de transformação na saúde econômica do indivíduo e por consequência, em sua qualidade de vida. Logo, o projeto tem como sua essência contribuir para elevar o nível de educação financeira da comunidade, apresentando os conceitos básicos em finanças e economia doméstica, estimulando o hábito de práticas e rotinas financeiras saudáveis auxiliando na construção do planejamento financeiro.

### Discussão

O objetivo geral deste projeto é contribuir para elevar o nível de alfabetização financeira da comunidade viamonense e seu entorno. Instruindo as pessoas para tomar melhores decisões financeiras e planejamento com dinheiro. O primeiro passo foi buscar na literatura, embasamento teórico para estruturar os temas que seriam tratados ao longo do projeto. Com isso, adaptar os conceitos financeiros básicos de forma simples e didática para o público. Também buscou-se abordar as vulnerabilidades psicológicas em finanças, trazendo um pouco de conhecimento

---

<sup>118</sup> Graduando em Tecnologia em Processos Gerenciais (IFRS – Campus Viamão). E-mail [krinskilucas1@gmail.com](mailto:krinskilucas1@gmail.com)

<sup>119</sup> Docente de Administração/Finanças no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRS, Campus Viamão. Administrador, Mestre em Finanças EA/UFRGS. E-mail [danilo.navarro@viamao.ifrs.edu.br](mailto:danilo.navarro@viamao.ifrs.edu.br)

sobre finanças comportamentais. E por fim, auxiliar a comunidade em como começar seu planejamento financeiro e estimular a rotina e hábitos financeiros mais saudáveis.

O projeto utilizou-se de materiais bibliográficos, sites, vídeos e pesquisas para a criação dos conteúdos compartilhados nas mídias e utilizados nas aulas de formação da oficina. As maiores referências literárias utilizadas para o projeto foram os livros “Criando riqueza: Um guia prático de investimentos e finanças pessoais para leigos” da autora Olivia Alonso e o “Caderno de Educação Financeira – Gestão de Finanças Pessoais (Conteúdo Básico)” do Banco Central do Brasil. A oficina foi planejada para ocorrer totalmente online, tendo 4 encontros síncronos no período noturno. Para o compartilhamento de conteúdos, foram utilizadas as mídias sociais (facebook e instagram) do grupo ifinancistas: @ifinancistas.

Ao longo do projeto, foram realizadas 15 publicações realizadas nas redes sociais dos ifinancistas, sem contar com 2 publicações de que foram para reforçar as vagas para a oficina. Somando o desempenho de todas as postagens, temos um total de 2.261 pessoas alcançadas<sup>120</sup> e 315 engajamentos<sup>121</sup>. As publicações com melhores desempenho em alcance foram:

1. Tipos de Renda - 244 pessoas alcançadas;
2. Necessidades e Desejos - 216 pessoas alcançadas;
3. Tabela da Pobreza - 206 pessoas alcançadas;

Abaixo temos a relação com todas as postagens realizadas ao longo do projeto:

<b>Desempenho das Publicações Projeto Formação em Finanças Pessoais 2020</b>			
<b>Título</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Pessoas Alcançadas</b>	<b>Engajamentos</b>
<b>Tabela da Pobreza</b>	<b>3-set.-2020</b>	<b>204</b>	<b>73</b>
<b>Dívidas na pandemia</b>	<b>9-set.-2020</b>	<b>172</b>	<b>23</b>
<b>Inflação</b>	<b>16-set.-2020</b>	<b>130</b>	<b>18</b>
<b>IPCA e INPC</b>	<b>23-set.-2020</b>	<b>146</b>	<b>13</b>
<b>Necessidades e Desejos</b>	<b>30-set.-2020</b>	<b>216</b>	<b>33</b>

<sup>120</sup> Pessoas Alcançadas: Número de pessoas que viram a publicação.

<sup>121</sup> Engajamentos: Quantidade de interações na publicação: likes, comentários e compartilhamentos.

<b>Projetos</b>	<b>7-out.-2020</b>	<b>69</b>	<b>13</b>
<b>A lógica do sucesso</b>	<b>14-out.-2020</b>	<b>26</b>	<b>6</b>
<b>Tipos de Renda</b>	<b>21-out.-2020</b>	<b>244</b>	<b>31</b>
<b>Dívidas fora de controle</b>	<b>25-nov.-2020</b>	<b>115</b>	<b>14</b>
<b>CET</b>	<b>3-dez.-2020</b>	<b>74</b>	<b>7</b>
<b>Regra 50/30/20</b>	<b>11-dez.-2020</b>	<b>107</b>	<b>24</b>
<b>5W2H</b>	<b>15-dez.-2020</b>	<b>79</b>	<b>5</b>
<b>7 Ondas</b>	<b>6-jan.-2021</b>	<b>175</b>	<b>13</b>
<b>Divulgação Oficina</b>	<b>13-jan.-2021</b>	<b>175</b>	<b>16</b>
<b>Divulgação Oficina</b>	<b>21-jan.-2021</b>	<b>176</b>	<b>14</b>
<b>Divulgação Oficina</b>	<b>27-jan.-2021</b>	<b>68</b>	<b>4</b>
<b>Reserva de Emergência</b>	<b>25-fev.-2021</b>	<b>85</b>	<b>8</b>

Tabela 1: relação de publicações do projeto nas redes sociais. Fonte: AUTOR, 2021.

A oficina foi realizada totalmente online, contando com quatro eventos síncronos que ocorreram entre os dias 01/02/2021 e 04/02/2021, sempre das 19h às 20h. Inicialmente, foram disponibilizadas 30 vagas para o público externo e vagas ilimitadas para os integrantes do grupo e parceiros. No total, tivemos 31 inscritos, pois criamos um ingresso para a oficina e contamos com 19 pessoas que participaram pelo menos em 1 dos dias. A participação por dia ocorreu da seguinte forma:

<b>Relação de Presenças na Oficina</b>			
<b>Dia 1</b>	<b>Dia 2</b>	<b>Dia 3</b>	<b>Dia 4</b>
<b>17</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>15</b>

Tabela 2: relação de presenças nas aulas da oficina. Fonte: AUTOR, 2021.

Os conteúdos abordados na oficina foram sobre finanças comportamentais, orçamento pessoal, o uso do crédito, dívidas e reserva de emergência. Como materiais de apoio, foram disponibilizados dois modelos de planilhas para controle do orçamento, ensinado como utilizar a calculadora do cidadão do banco central para calcular o CET para analisar e comparar as condições de produtos financeiros e um documento para auxiliar no controle dos gastos diários. Foi ofertado aos participantes uma pasta compartilhada no google drive, onde ao término de cada

aula era colocado o material que foi utilizado no dia. Para coletar os feedbacks dos participantes, foi elaborado um formulário de avaliação para o dia, que era encaminhado ao fim de cada aula. Considerando todos os dias da oficina, tivemos um total de 57 presenças e 18 respostas nos formulários. Um resultado de 31,58% de respostas em relação ao total de presenças.

### Considerações finais

Para avaliar o desempenho e aproveitamento do projeto, escolhemos atrelar os indicadores pelo alcance das publicações nas mídias sociais, adesão da comunidade para a oficina, evasão dos participantes ao longo das atividades síncronas e avaliação pelo formulário de feedback. Com base nesses indicadores, podemos afirmar que o projeto cumpriu seus objetivos, visto que as publicações tiveram um alcance considerável e contribuíram para a adesão na oficina. Em relação à oficina, todas as vagas abertas foram preenchidas. A evasão foi de apenas dois participantes, chegando ao final com 88,24% dos que compareceram na aula 1. Nas avaliações pelos participantes, 100% recomendam a oficina. Quanto às notas, 73,5% (14) deram nota máxima para as aulas e 26,3% (4) deram nota 4 em uma escala de 1 a 5.

### Referências

ALONSO, Olívia. **Criando riqueza: um guia prático de investimentos e finanças pessoais para leigos**. 1º Edição. São Paulo: Empiricus, 2016.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Caderno de Educação Financeira – Gestão de Finanças Pessoais (Conteúdo Básico)**. 1º Edição. Brasília: BCB, 2013.

G1. População recorre a empréstimos durante pandemia do coronavírus; veja dicas para superar dívidas - Disponível em:  
<[https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2020/08/28/populacao-recorre-a-em-prestimos-durante-pandemia-do-coronavirus-veja-dicas-para-superar-dividas.ghtml?fbclid=IwAR3ZehuDbXbAPJw6Jp6LNyB\\_hpBg9xp3278T7adi8UQ64gZSWqOUmLYVvJs](https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2020/08/28/populacao-recorre-a-em-prestimos-durante-pandemia-do-coronavirus-veja-dicas-para-superar-dividas.ghtml?fbclid=IwAR3ZehuDbXbAPJw6Jp6LNyB_hpBg9xp3278T7adi8UQ64gZSWqOUmLYVvJs)>  
Acesso em: 08 set 2020.

CARLA, Joice. CET: O Que É Custo Efetivo Total e Para Que Serve? Serasa Ensina, 2020. Disponível em:  
<[https://www.serasa.com.br/ensina/seu-credito/cet-o-que-e/?fbclid=IwAR3e4alykyin7yL9CR\\_SdCSBe1p4zuTsqKHJBTbz\\_2X2G6-qZGrAZ53hTm3Q](https://www.serasa.com.br/ensina/seu-credito/cet-o-que-e/?fbclid=IwAR3e4alykyin7yL9CR_SdCSBe1p4zuTsqKHJBTbz_2X2G6-qZGrAZ53hTm3Q)>. Acesso em: 08, Set, 2020.



CASTRO, Mirielly. População recorre a empréstimos durante a pandemia do coronavírus; veja dicas para superar dívidas. G1, 2020. Disponível em: <[https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2020/08/28/populacao-recorre-a-em-prestimos-durante-pandemia-do-coronavirus-veja-dicas-para-superar-dividas.ghtml?fbclid=IwAR3ZehuDbXbAPJw6Jp6LNyB\\_hpBg9xp3278T7adi8UQ64gZSWqOUmLYVvJs](https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2020/08/28/populacao-recorre-a-em-prestimos-durante-pandemia-do-coronavirus-veja-dicas-para-superar-dividas.ghtml?fbclid=IwAR3ZehuDbXbAPJw6Jp6LNyB_hpBg9xp3278T7adi8UQ64gZSWqOUmLYVvJs)>. Acesso em: 08, Set, 2020.

Inflação. IBGE, 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/inflacao.php?fbclid=IwAR3c4LYtmMyoPKDZjKq8dYKtj-yllhplAumW8XJJCCZVg4Z7LkmgTjl932g>>. Acesso em: 16, Set, 2020.

KOBORI, José. Entenda como a Economia funciona de forma simples - A Fábula do Estadoda Ilha - 1ª Temporada. José Kobori, 2020. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=RN7naqu3q\\_U&list=PLHIDz2SDupQdM6nRzEn1BiWecX82MkWgP](https://www.youtube.com/watch?v=RN7naqu3q_U&list=PLHIDz2SDupQdM6nRzEn1BiWecX82MkWgP)>. Acesso em: 16, Set, 2020.

Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA. IBGE, 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-amplo.html?t=o-que-e&fbclid=IwARowec7J9-JHNlhEqiYZqoRNcDxGcEIPHLyUQ6JRkkJkTNUMwodEbEXa1Oc>>. Acesso em: 23, Set, 2020.

O que é renda passiva? Nubank, 2020. Disponível em: <[https://blog.nubank.com.br/o-que-e-renda-passiva/?fbclid=IwARooM4SvjZzXIT58CCVxLHIIINByk5\\_vxvv2W\\_a2Z09UqQBnPoSYfvUwhRo](https://blog.nubank.com.br/o-que-e-renda-passiva/?fbclid=IwARooM4SvjZzXIT58CCVxLHIIINByk5_vxvv2W_a2Z09UqQBnPoSYfvUwhRo)>. Acesso em: 21, Out, 2020.

O que é renda passiva? Blog - BTG Pactual digital, 2020. Disponível em: <<https://www.btgpactualdigital.com/blog/financas/renda-passiva-renda-ativa?fbclid=IwARowec7J9-JHNlhEqiYZqoRNcDxGcEIPHLyUQ6JRkkJkTNUMwodEbEXa1Oc>>. Acesso em: 21, Out, 2020.

Regra 50/30/20. Bolg Mobills, 2020. Disponível em: <[https://www.mobills.com.br/blog/regra-50-30-20/?fbclid=IwARoy69P\\_1B1hJ-EmUJdMQP\\_Zo3G1y89moeUq\\_bejLb21n9tZVEDhnhMi5d8c](https://www.mobills.com.br/blog/regra-50-30-20/?fbclid=IwARoy69P_1B1hJ-EmUJdMQP_Zo3G1y89moeUq_bejLb21n9tZVEDhnhMi5d8c)>. Acesso em: 11, Dez, 2020.

NAPOLEÃO, Bianca Minetto. Ferramentas da Qualidade, 2020. Disponível em: <[https://ferramentasdaqualidade.org/5w2h/?fbclid=IwAR1D08aAeHctk9SLG97caaljqqORPG\\_O3sHBCcs9K-CHQo-XsE8CcoVotlTs](https://ferramentasdaqualidade.org/5w2h/?fbclid=IwAR1D08aAeHctk9SLG97caaljqqORPG_O3sHBCcs9K-CHQo-XsE8CcoVotlTs)>. Acesso em: 15, Dez, 2020.

## PROJETO MANIFESTAÇÕES LITERÁRIAS NAS REDES SOCIAIS: INSTRUMENTO DE EMPODERAMENTO DAS MULHERES NEGRAS

Brenda Leites da Silva<sup>1</sup>  
Cleusa Albilá de Almeida<sup>2</sup>  
Marcio Bigolin<sup>3</sup>  
Kellen Andrade de Freitas<sup>4</sup>

### **Introdução do projeto e contexto histórico presente - A mulher negra na literatura e na sociedade**

O perfil no *Instagram* do projeto manifestações literárias, que é um projeto de pesquisa do IFRS - *Campus Canoas*, foi criado com o objetivo de apresentar ao público a arte literária produzida pelos negros, visto que por muito tempo apenas a estética do colonizador branco dominante foi vista como produtora de arte e possuidora de conhecimento. Esse fato é perceptível quando feita uma análise das produções literárias consumidas pelos brasileiros por centenas de anos, pois, nessas obras, os personagens negros são escassos e, muitas vezes, inexistentes. Mas quando os negros aparecem, são retratados como indivíduos negativos, vilões, más influências ou mesmo personagens de pouca importância no enredo.

Isso acarreta consequências que, embora não percebidas, influenciam no racismo estrutural que reside no interior dos brasileiros, já que os livros lidos por eles sempre carregam uma visão negativa e de inferioridade com relação à raça negra. Esse fenômeno social, que é o racismo estrutural, originou-se na colonização portuguesa do território brasileiro, quando o homem branco invadiu a terra habitada pelos indígenas e impôs suas próprias regras. Nesse contexto, os africanos migraram para o Brasil a fim de trabalharem como escravos dos europeus, sendo instalado naquele momento o desprezo e desrespeito pelos corpos e almas negras. Passados mais de 500 anos, esse legado de discriminação para com os indivíduos negros

---

<sup>1</sup>Estudante do IFRS - Campus Canoas - Técnico em Administração. Email: [brendaleites.silva@gmail.com](mailto:brendaleites.silva@gmail.com)

<sup>2</sup>Professora do IFRS - Campus Canoas - Doutora em Ciências da Comunicação pela UNISINOS/RS. E-mail: [cleusa.almeida@canoas.ifrs.edu.br](mailto:cleusa.almeida@canoas.ifrs.edu.br)

<sup>3</sup> Professor do IFRS - Campus Canoas - Doutorando em Informática pela UFRGS/RS. E-mail: [marcio.bigolin@canos.ifrs.edu.br](mailto:marcio.bigolin@canos.ifrs.edu.br)

<sup>4</sup>Estudante do IFRS - Campus Canoas - Técnico em Eletrônica. Email: [kellenandrade@f@gmail.com](mailto:kellenandrade@f@gmail.com)

consolidou-se na sociedade branca e fez com que, atualmente, a população negra ainda sofra com as atrocidades que seus antepassados também sofreram.

Devido a esse contexto, a identidade negra não é representada nas obras literárias, em razão de que estas são escritas por autores brancos que não sentem necessidade de representar essa raça em suas produções, considerando que esses autores também foram influenciados pelo racismo estrutural. Nota-se que existe uma falta de escritoras negras, de mulheres que anseiam por criar personagens negros e se identificar com eles.

Mas, além do racismo presente na literatura, as mulheres negras também foram alvos dos padrões de beleza europeia, trazidos na colonização brasileira. A sociedade legitimou a beleza européia, com sua pele branca, cabelos lisos e olhos claros. Por conta disso, as características das mulheres negras nunca se encaixam nesses padrões, fazendo com que a beleza dessas pretas fosse deixada de lado. Esses padrões trazem a baixa autoestima, autocrítica e desvalorização das mulheres com pele negra, fazendo com que a sociedade e elas mesmas vejam suas características como algo errado e sem beleza.

Ao longo do tempo, as mulheres negras sempre tentaram se encaixar e ser aceitas na sociedade, realizando alisamentos químicos de cabelo, por exemplo. Essas mulheres são levadas a mudar suas características físicas simplesmente para ter sua identidade valorizada na sociedade, quando na verdade o alisamento é responsável por apagar sua identidade negra.

Com base nesses dados, o objetivo do projeto manifestações literárias é fazer um levantamento da literatura afro, escrita por autoras negras com seus locais de fala, seus sonhos e visão de mundo, para mostrar que os negros são protagonistas das histórias e para que estes personagens sejam representados por pessoas que possuem a mesma tonalidade da pele, o que, conseqüentemente, irá representá-los de maneira mais realista e sincera. Com isso os negros serão retratados como figuras positivas, o que pode auxiliar na visão positiva das pessoas sobre essa raça. É fundamental levantar a voz das autoras negras, para que seus discursos possam conscientizar a sociedade e desconstruir o racismo.

Além disso, o projeto também busca acabar com os padrões de beleza, para que as características das mulheres negras sejam devidamente representadas na sociedade e que seja possível inspirar as mulheres negras a admiração de sua identidade, mostrando que elas não devem se modificar para possuir aceitação.

### **Metodologia adotada para entender o percurso da pesquisa**

Um problema social não é alterado rapidamente, em razão de que este já está instalado na sociedade há grande período de tempo. Para sua resolução, requer longo esforço e é necessário trabalhar conceitos, fatos e relatos com a população para formar um pensamento crítico a respeito desse problema. A comunicação auxilia nesse processo, uma vez que através dela podemos compartilhar conhecimentos, estudos, notícias, leituras etc. Foi com esse pensamento em que se chegou à conclusão de que as redes sociais são um instrumento perfeito para isso, pois permitem o compartilhamento de informações para milhares de pessoas de forma rápida.

E assim, foi criado um perfil no *Instagram* para o projeto manifestações literárias, que se encontra disponível como @manifestacoesliterariasifrs, para que os conteúdos antirracistas trabalhados nas discussões do projeto cheguem a um número maior de pessoas, bem como que o objetivo do projeto seja alcançado com maior eficácia. Por meio da capacidade de expandir um conteúdo de forma acelerada e alcançar facilmente milhares de usuários, com viabilidade muito maior do que realizado presencialmente, as redes sociais servem de instrumento para compartilhar temas necessários, como o que é trazido no projeto. Através das publicações, o projeto busca conscientizar a população sobre atos, pensamentos e palavras racistas, potencializando a representação da identidade negra na literatura e na sociedade, além de inspirar positivamente as meninas negras.

As publicações do perfil manifestações literárias são montadas em formato de texto simples, para fácil entendimento de qualquer público, podendo também conter imagens. Geralmente são feitos 2 posts por semana, além de enquetes para interagir com o público. Foram determinados dois tipos principais de posts para serem publicados no perfil, a fim de fomentar o conhecimento dos seguidores a respeito do

tema em pauta: o primeiro é falando sobre problemas sociais como racismo, discriminação e preconceito sobre as mulheres negras, que constantemente afetam de maneira agressiva quem recebe e que, muitas vezes, não são percebidos pela maioria das pessoas; e o segundo é falando sobre escritoras negras e suas principais obras literárias. Mas determinar modelos principais de publicações não impede que outras temáticas, que fujam das duas citadas anteriormente, sejam trabalhadas.

## Resultados

Atualmente o perfil está com 142 seguidores e com 13 publicações, com uma média de 25 curtidas a cada publicação. O público interage frequentemente com os conteúdos, e o projeto permanece trabalhando para conseguir maior engajamento. Para uma melhor visualização do objetivo, seguem abaixo dois exemplos dos principais tipos de posts que são realizados no perfil:

Figura nº 1 - Post Chimamanda Ngozi Adichie.



Fonte: Figura nº 1 Post nº 13 - Acervo da pesquisa.

Trata-se de uma publicação em que apresentamos a escritora Chimamanda Ngozi Adichie, uma importante influência para a literatura afro. Foi elaborado um post em que traz uma pequena explicação sobre sua vida pessoal, sua carreira e local de fala, ressaltando o poder de sua voz na literatura africana que se expandiu para leitores do mundo inteiro. Além disso, também foram citadas algumas de suas principais obras. Essa publicação tem o objetivo de apresentar ao público essa

escritora negra que é um ícone feminista muito importante para a construção do pensamento antirracista, e incentivar a leitura de suas obras. Essa publicação representa o segundo principal tipo de post trabalhado no perfil, em que visa potencializar o conhecimento de autoras negras e da literatura afro.

A seguir tem-se o exemplo do primeiro post da página, falando sobre maquiagens para peles negras, que representa um dos tipos principais de posts que são montados para o perfil, na qual é apresentada a discussão de algum problema racial presente na sociedade.

Figura nº 2 - Post sobre dificuldades de encontrar maquiagem para mulheres negras.



Fonte: Figura nº 2 Post nº 1 - Acervo da pesquisa.

Trata-se de uma publicação que mostra as dificuldades que as mulheres negras encontram em comprar maquiagens para seu tom de pele. Montamos um post, em forma de texto, que explica que mulheres negras têm muita dificuldade para encontrar produtos como base, corretivo e pó para seus tons de pele, pois muitas lojas não oferecem esses produtos, ou se encontram em pouca quantidade e variedade. Esse post carrega um problema que, para muitos indivíduos, pode parecer insignificante, mas para as mulheres negras isso é uma prova de que sua identidade não está sendo valorizada e devidamente representada na sociedade, no que diz

respeito ao ramo de produtos cosméticos. Isso é motivo de muita frustração para as mulheres com pele escura, e que exibe claramente a desigualdade entre a quantidade de tons de maquiagem mais escuros e mais claros, sendo os últimos os mais facilmente encontrados em qualquer empresa de cosméticos.

Além dos exemplos de principais tipos de posts que são publicados no perfil acima, também pode-se destacar um exemplo de post que foge dos dois temas principais, mas que também possui grande importância na construção do pensamento racialmente igualitário.

Figura nº 3 - Post reflexivo.



Fonte: Figura nº 3 Post nº 11 - Acervo da pesquisa.

Nessa publicação é feito um questionamento ao seguidor: O que você pensa sobre a beleza negra? Esse tipo de post tem o objetivo de fazer o público ler essa pergunta e refletir sobre sua resposta pessoal, pensando em como chegou àquela resposta e por que. Seria ideal que os seguidores expressassem sua opinião através dos comentários, para que o projeto tenha uma ideia sobre o pensamento dos seguidores em relação à mulher negra. Porém, basta que o público leia e reflita verdadeiramente sobre sua resposta, podendo até reformulá-la, para que o objetivo do perfil já seja parcialmente alcançado.

Com os exemplos citados acima foi perceptível a temática dos posts criados para o perfil no *Instagram* do projeto Manifestações Literárias, e entender o que queremos transmitir através deles. Esperamos que no decorrer do tempo tenhamos maior interação dos seguidores com as publicações, assim como usar as ferramentas sociais para proporcionar informação às pessoas e o incentivo à leitura afrocentrada, além de inspirar as meninas negras. Acompanhando os conteúdos do perfil, os seguidores poderão absorver e participar dessas discussões, construindo assim levantamento sobre esses assuntos para além dos posts.

### **Considerações finais**

Com base na pesquisa feita até esse momento, as redes sociais são um local que auxilia no compartilhamento de uma ideia ou pensamento e, por isso, são um caminho importante para conscientizar a população sobre o racismo estrutural da sociedade brasileira, que consolidou-se na colonização portuguesa de forma que permanece até os dias de hoje. Por isso, é de extrema importância incentivar a leitura da literatura negra, para destacar a voz de autoras negras que lutam pelo fim do racismo e da opressão de suas identidades. A literatura é capaz de transformar o estereótipo sobre os negros, pelo seu poder de tocar no interior dos leitores.

Agradecimento: Instituto Federal do Rio Grande do Sul e CNPq.

### **Referências**

- EVARISTO, Conceição. **Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória.** Releitura, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, n. 23, p. 1-17, nov. 2008.
- CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em Movimento.** Estudos Avançados. 2003.
- GONZALEZ, Lélia. **Mulher Negra.** In: Guerreiras de Natureza: Mulher negra, religiosidade e ambiente. Nascimento (org). São Paulo: Selo Negro, (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 3) 2008.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** [S. l.]: Cobogó, 2019. *E-book*.
- HOOKS, Bell. *Intelectuais Negras.* Revista Estudos feministas. Nº2/95. vol.3. 1995.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?.** Belo Horizonte: (Feminismos Plurais), Letramento, 2017.



STUART, Hall. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik;  
Tradução Adelaide La Guardiã Resende ...{et al}. Belo Horizonte. Editora UFMG;  
Brasília: Representação da UNESCO no Brasil. 2003.

## **FOI DITADURA SIM, SEU JOAQUIM**

Alexandre Lobo (IFRS – Campus Osório)

### **Introdução**

O presente texto teve origem no minicurso, de mesmo nome, oferecido por ocasião da 10ª Moexp do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul, IFRS, Campus Osório, ocorrida, em sua segunda edição, no mês de março de 2021. A razão de elaborá-lo está no contexto atual. Nesses tempos de revisionismos históricos e negação da ciência, abre-se brechas para processos históricos e sociais que fomentam o enfraquecimento dos princípios democráticos. O período da História nacional de 1964 a 1988 é um exemplo, pois parte de um grupo de direita, incluindo uma parcela da mídia, não admitem o caráter ditatorial. Frente a essa questão, não tenho a pretensão de trazer novos elementos ou questões, mas, ao contrário, a partir de uma conceitualização já consagrada pelo mundo acadêmico, pontuar características do período que o classificam como uma ditadura. Inicialmente, uma breve discussão a respeito dos termos Ditadura e Democracia, a fim de explicitá-los conceitualmente, e em seguida, um apanhado dos acontecimentos históricos.

Sem pretensões e limitado ao espaço, não há um aprofundamento do tema, apenas um panorama histórico que não se dá de forma cronológica, mas temática.

### **Os conceitos de Ditadura e Democracia.**

No senso comum, há um equívoco na compreensão de Democracia. Esta é entendida como a expressão da liberdade do indivíduo, sem levar em consideração as consequências e responsabilidades que este indivíduo deve assumir. Num mundo democrático, o indivíduo seria capaz de fazer, dizer e se comportar como bem entender. Esse entendimento leva a um paradoxo da própria democracia: a liberdade de suprir a liberdade alheia. Assim, é possível classificar sistemas democráticos como sistemas ditatoriais e ditaduras como democracias. Sendo o ponto de partida o eu, o indivíduo, democracia ou liberdade são usadas conforme meu interesse. Num sistema em que racismo ou misoginia, por exemplo, são reprimidos, para o racista ou

o misógino, que tem sua liberdade tolhida, trata-se de uma ditadura. Nessa mesma linha, para quem é branco, patriarca, plutocrático e xenófobo, um sistema que lhe permite reprimir o seu contrário e expressar suas opiniões preconceituosas, é um sistema democrático. É o que ocorre quando manifestantes defendem a volta da democracia numa passeata em que não há qualquer repressão policial, ou quando há a defesa da Ditadura Militar em nome da Pátria, Família e Liberdade.

Acontece que democracia ou ditadura não são termos relativos. Embora possamos pensar em “graus” de democracias de forma comparativa ao nos referimos a um governo ou estado ser mais ou menos democrático em relação a outro, há parâmetros necessários para a classificação. O mesmo pode-se dizer em relação a ditaduras. Há regimes que apresentam mais características democráticas que outros, ou que tem traços ditatórias mais intensos. O primeiro equívoco que permite transformar democracia em ditadura consiste em entender a democracia como derivada do indivíduo, não do coletivo. Enquanto sistema político, a democracia ou a ditadura realiza-se entre os indivíduos, não para um ou um grupo, o que Aristóteles chamaria de aristocracia ou oligarquia. Como veremos mais adiante, a democracia parte do princípio de que todos são iguais.

O termo democracia, assim, torna-se o que Céli Pinto (2019), citando Ernest Laclau, um significante vazio. Na análise de discurso,

“tudo é significado por meio de um processo de articulação, e nada pode ser dito, entendido ou reconhecido fora dele. (...) o conceito de articulação, que ele chama de prática articulatória, ganha centralidade: o sentido se constitui por meio da articulação entre significantes que não trazem implícito nenhum sentido necessário”.  
(PINTO, p 2020).

No discurso político dessa direita que clama por democracia pedindo a volta da ditadura, o problema não é a ausência de relações entre significantes, mas seu excesso. Sem precisão conceitual, o leque referencial de democracia se torna tão amplo que é capaz de eliminar as contradições. Tortura e censura não se tornam contraditórios com liberdade de expressão. Sem clareza de se tratar de um termo

que indica um sistema político, pautado pelas relações entre cidadãos, sem noção de que seja cidadania e embasado em um ideário vago de liberdade individual, a democracia se torna um acontecimento a la carte. É o predomínio do senso comum.

Não se trata aqui de desenvolver um tratado sobre o conceito democracia, mas de buscar um parâmetro conceitual. E, assim, ditadura e democracia não são termos antagônicos somente por um jogo de dualidades, mas por parâmetros conceituais. Um dos pontos distintivos é a questão da relação entre um centro de comando e sua base. Segundo Norbert Bobbio e seu verbete democracia em seu Dicionário de Política (BOBBIO, 1989), entre todos os formatos ditatoriais e democráticos, o que determina a diferença é que numa ditadura o comando ocorre sempre de cima para baixo, do topo para a base, enquanto que numa democracia o princípio deveria ser o poder emanar da base. Outro traço distintivo é em relação a capacidade de convívio com o diferente. Numa ditadura não há espaço para ele, se o outro não é um que veste a mesma roupa que eu, não pensa da mesma forma, tem preferências sexuais distintas ou é de outra etnia, não é um adversário, é um inimigo a ser eliminado. Já nas democracias, o conflito de interesses, justamente por significar a diversidade de interesses, é tido como algo saudável. Ser diferente, em uma democracia, é um direito (RIBEIRO, 2013). A igualdade é um princípio perante o Estado Democrático que deve zelar pelo direito a ser diferente. Nesse sentido, religiões, culturas, opções sexuais diversas devem conviver com a mesma possibilidade de existirem e disputarem espaços, de forma igualitária, de representatividade.

Assim, é necessário analisar o período referido com um devido referencial teórico, recordar suas características estruturais e factuais. No caso, é necessário entender os mecanismos e legislações que fazem parte desse período ditatorial.

## **O Contexto**

Para entender como chegamos a uma ditadura, é necessário entender o contexto em que vivíamos. E o primeiro ponto a destacar é a guerra fria. De um lado, o bloco Socialista, liderado pela URSS e de outro, o bloco capitalista, liderado pelos E. U. A. De um lado, um sistema econômico em torno do livre mercado (embora o

papel do Estado na economia fosse essencial) e na propriedade privada, de outro, um planejamento econômico e na propriedade estatal. Não cabe aqui a discussão se a URSS era realmente socialista ou se era uma real ameaça ao mundo ocidental.

O ponto importante foi a Ideologia da Segurança Nacional, derivada dessa dicotomia. Trata-se de uma Ideologia cujo pilar é a ideia de “guerra total”. Uma inovação em relação a outras guerras, pois agora a batalha seria em todos os campos da sociedade, cultural, político e econômico. A Ideologia da Segurança Nacional criaria seu “espantalho” o vírus comunista. Por uma “lavagem cerebral”, agentes soviéticos infectariam a alma de intelectuais e jovens nacionais. Parte da versão contemporânea é o discurso do “marxismo cultural”, em que intelectuais, professores e parte da mídia, dentro do que Gramsci chamaria de hegemonia, infectam a população com ideias alienígenas em busca de consenso e transformação do ideário marxista em senso comum. Há também a vertente da Escola de Frankfurt, com seu marxismo disfarçado de crítica cultural (COSTA, 2020). Em nome de uma crítica a Indústria Cultural, artistas, jornalistas e professores disseminam o comunismo na mentalidade dos jovens e adultos.

Na ditadura militar, compondo a Ideologia de Segurança Nacional, o conceito de inimigo interno era a justificativa para a tortura. Se até então a função das Forças Armadas era o combate ao inimigo externo, uma vez que o comunismo infectava jovens, intelectuais estes se tornavam agentes do inimigo externo, e, como em uma guerra, poderiam ser exterminados pelas forças armadas por representarem ameaça à soberania nacional. No discurso, tortura-se um, ou mata-se, para salvar muitos. Assim como em uma guerra entre países não um soldado de um país não mata outro de outro país após um julgamento prévio, ele simplesmente mata por que o outro é de um país inimigo, o mesmo o torturador faz com o subversivo.

### **As fases**

Embora não haja um consenso, o período da Ditadura Militar pode ser dividido em 3 fases: uma fase branda, uma linha dura e o retorno da fase branda. É como se houvesse uma fase contrária a tortura e outra favorável, o que poderia amenizar o caráter ditatorial da primeira fase. Independente dessa questão, o fato é que haviam,

no mínimo, dois grupos rivais, de um lado, os alinhados com Castelo Branco, que também entendia os mecanismos repressivos como um mal necessário, e os mais favoráveis a regimes fechados. Na prática, pode-se dizer que o primeiro momento ditatorial, que vai de 1964 a até 1968, embora reprimindo organizações como sindicatos, grêmios estudantis ou Diretórios Centrais de Estudantes, conviveu com uma cultura e pensamento divergente em determinados espaços. A marca disso é a realização de peças de teatro no Teatro Oficina de José Celso Martinez, e os festivais da Canção. Embora não fossem de agrado do governo, esses espaços culturais representavam focos de resistência a um regime que se fechava, mas ainda era possível expressar alguma ideia. Para alguns, este período entre os aliados de Castelo Branco, seria apenas para ajuste do descontrole em que, segundo eles, o país estava vivendo com o crescimento das greves no período de João Goulart. Pretendia-se devolver o país aos civis assim que os movimentos sociais estivessem emudecidos.

Uma segunda fase, já no governo de Costa e Silva, é da linha dura. Até então, como já citado, a estrutura repressiva ainda não havia feito, fisicamente, um grande número de vítimas. Tudo mudou com o AI 5 que permitia a prisão de suspeitos sem necessidade de mandato. Esse período de fechamento mais acirrado vai de 1968 a 1970. É o momento em que a repressão vai atingir não só as organizações de classe como também as manifestações divergentes. Para os militares que estão no comando nesse período, eles vieram para ficar, pois o perigo comunista é constante.

O período posterior, que é o Abertura Lenta, Gradual e Segura, iniciado com o governo do General Geisel em março de 1964 e vai até 1988 com a promulgação da nova Constituição, abrindo espaço para as eleições diretas para presidente que ocorreram em 1989. Durante essa fase, tivemos, em 1979, a Anistia política para todos, torturados e torturadores e volta dos partidos políticos.

O golpe e o regime contaram com o apoio dos governos estadunidenses até meados da década de 70, quando exilados do regime, na Europa, iniciaram campanha de denúncia da ditadura. Com as eleições de Jimmy Carter, do Partido Democrático, em 1977, o próprio governo dos EUA passaram a criticarem o regime instaurado no Brasil.

### **Os Atos Institucionais**

Os Atos Institucionais foram os instrumentos de legalização da ditadura militar. Inicialmente, estávamos na constituição de 1946 em que havia alguns princípios democráticos como as eleições diretas para presidente e demais executivos, como governadores e prefeitos de capitais. O Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964, estabelece que as eleições de 1966 seriam via Congresso Nacional. Entre outras características está a suspensão por 6 meses de garantias constitucionais para servidores públicos. Ele também conferia ao Presidente o poder de cassar mandatos e direitos políticos até 15 de junho do ano corrente. Paradoxalmente, pela Constituição vigente, marcando dessa forma ser o empossamento do militar Castelo Branco, um acontecimento ilegal, um golpe ilegítimo, pois não contou com a expressão da maioria da população, mas sim com a apatia dessa. Para José Murilo de Carvalho (1987), a construção de nosso Estado ocorreu de forma alheia as massas, essas pouco ou nada se beneficiavam com a troca de regimes ou governo, pois as políticas não lhes diziam respeito, não mudavam suas rotinas e condições de vida.

O Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965, dava a Justiça Militar o poder de julgar civis e ao presidente da República o poder de cassar mandatos de direitos políticos até 15 de março de 1967. É por esse ato que os partidos políticos são extintos e são criadas a ARENA, Aliança Renovadora Nacional para dar suporte ao executivo, e o MDB, Movimento Democrático Brasileiro, para manter a aparência de democracia. Este ato contraria o princípio básico de uma democracia elementar ao conferir poder ao executivo de se impor ao legislativo. O Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966 estabelece que as eleições para Governo de Estado serão indiretas e os prefeitos serão escolhidos pelos governadores. O ato Institucional nº 4, de 7 de dezembro de 1966, torna Constitucionais os atos anteriores e amplia o poder ao Presidente permitir-lhe emitir decretos-leis na área administrativa e financeira.

O A. I. 5, Ato Institucional número 5 é a expressão mais visível do caráter ditatorial do período. Decretado em 13 de dezembro de 1968, já no governo Costa e Silva, colocou os poderes do executivo acima das prerrogativas da lei, ou seja, acima

do Estado de Direito. Vale transcrever alguns de seus artigos. Já no segundo artigo, o Executivo se impõe, transformando o Legislativo em mero instrumento de referendo as decisões do Presidente da República:

Art 2º - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República.

A desproporção e autoritarismo do Executivo Federal em relação aos demais poderes também ocorre verticalmente: “Art 3º - O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição.” O Poder concentrado no Presidente da República lhe permite tornar legais seus atos legais, mudando, conforme sua própria vontade, as regras do jogo, concedendo-lhe o poder, em nome da “Defesa da Revolução”, decretar atos complementares. Mas é no artigo 10 em que o caráter ditatorial fica mais explícito: “Art 10 - Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.” E, complementando-o, o “Art 11 - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos.” Aqui, o indivíduo, sem processo, sem direito a qualquer tipo de defesa, perde seus direitos de cidadão, bastando apenas ser suspeito. O precedente para prisões arbitrárias estava dado. Toda ação policial repressiva torna-se uma ação de Governo e de Estado. Não há julgamentos, as prisões não passam por sessões, e, como consequência, o indivíduo não tem direito a defesa.

Houve outros Atos Institucionais, num total de 17, entre 1964 a 1969. Devido a limitação de espaço, não cabe aqui descrever todos. Entretanto, fica a indicação para futuras pesquisas, da necessidade de uma pesquisa a respeito da legislação do período da Ditadura Militar, não só os Atos Institucionais, mas também os decretos feitos à vontade e semelhança do Executivo Federal.

## **A Censura**



A prática de censura não era novidade no Brasil. De forma institucionalizada, tivemos, por exemplo, a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda, criado em 1939 por Getúlio Vargas com o objetivo de controlar o que se publicava e ao mesmo tempo fazer propaganda do Estado Novo. Na ditadura militar, a implantação da censura teve algumas fases. A primeira, em 1967, com a Lei de Imprensa, que regularizava o que era divulgado e reprimia o que poderia ser uma crítica ao governo. Em 1970 cria-se o cargo de censor, que consistia em um agente do governo responsável por liberar ou não um bem cultural, material ou não, como um livro ou um show. Era o que ficou conhecido como censura prévia.

A censura prévia na ditadura militar foi oficializada em 26 de janeiro de 1970, decreto-lei 1077 já no governo do general Emílio G. Médici. Seu primeiro artigo proíbe divulgações que firam “a boa moral e os bons costumes”, já seu artigo 2 estabelece que:

Caberá ao Ministério da Justiça, através do Departamento de Polícia Federal, verificar, quando necessário, antes da divulgação de livros e periódicos, a existência de matéria que infringe a proibição enunciada no artigo anterior (FICO, 2001, p 390)

O ministério então, proibiu e apreendeu materiais considerados subversivos, do ponto de vista dos censores, ou que atentassem ao pudor.

Ao fim do regime, os veículos de comunicação já estavam praticando o que ficou conhecido como autocensura. Desde a abertura política, os próprios jornais, rádios e redes de televisão decidiam o que poderiam lançar em acordo com os desejos do governo.

## **A tortura**

Entre os tipos de tortura praticados, temos o pau de arara, a cadeira do dragão e a geladeira. O pau de arara, mais conhecido, consistia em pendurar o indivíduo em uma barra de ferro que ia embaixo dos joelhos e prendia os punhos amarrados, de forma a produzir dor nas articulações e músculos. O pau de arara era acompanhado de outras torturas como eletrochoque, palmatória e afogamento.

A cadeira do dragão era uma cadeira em que o torturado ficava amarrado,

algumas vezes a correias cobertas por espumas e fios elétricos. O inquisidor usava um bastão com o qual aplicava uma corrente elétrica em sua vítima.

Na geladeira, a vítima, nua, era introduzida em um compartimento menor que sua estrutura, lembrando um frigorífico, em temperaturas baixíssimas. Dentro, o indivíduo, podendo ser na escuridão, escutava ruídos, barulhos fortes e pancadas nas paredes.

Essas são apenas alguns exemplos de técnicas de tortura. Muitas delas, como o pau de arara, tem origem no Brasil Colônia.

### **Os Aparelhos Repressivos**

Loius Althusser (1996) entende que o sistema capitalista necessita, para sua sobrevivência e reprodução, dos Aparelhos Ideológicos de Estado e dos Aparelhos Repressivos de Estado. Os primeiros são os construtores de ideologias, de ideias e visões de mundos que justificam e naturalizam o mundo como ele é. Já os segundos dizem respeito ao sistema violento, ao uso da força para a manutenção do sistema.

Para a difusão ideológica da ditadura militar, foi tornado obrigatória nas escolas de ensino básico a disciplina de Organização Social e Política Brasileira, com o objetivo de estimular a adoração aos hinos e emblemas do país. Também foi criado a Assessoria Especial de Relações Públicas, AERP, em 1968, cujo objetivo era “educar o brasileiro” por meio de campanhas como “O Brasil é um país que vai pra frente” para difundir valores nacionalistas ou o Sugismundo, sobre hábitos de higiene. O militar na propaganda, aparecia como um educador. Essas campanhas não faziam nenhuma referência às personalidades militares, mas criavam um ideário de um país do “futuro”. Desta forma, a AERP fazia propaganda do governo.

Para a repressão física, vários órgãos foram criados, como OBAN, Operação Bandeirantes. Criada em julho de 1969, sob suspeita de auxílio norte-americano (FICO, 2001) a Operação Bandeirantes, ligada ao II Exército, não tinha nenhuma normatização, atuava em Mato Grosso e São Paulo e tinha como objetivo combater as guerrilhas. Para a coleta de informações, inicialmente, usou-se os mesmos

métodos usados em crimes comuns. Na mesma época, criou-se em Porto Alegre a Divisão Central de Informações, o DCI, que ao contrário da OBAN, militar, tinha ligações com a Secretaria de Segurança Pública, era civil. O DCI era investigativo e atuava junto com o DOPS, Departamento de Ordem Pública e Social, este sim de caráter repressivo. Estruturas semelhantes surgiram nos demais Estados da federação. Havia então uma estrutura civil e outra militar atuando nos interrogatórios e torturas de suspeitos de subversão.

Já para a espionagem, coleta e informação de cidadãos que pudessem ser vistos como ameaça em potencial, o Serviço Nacional de Informação, SNI, criado em 13 de junho de 1964, não tinha finalidade repressiva, mas, segundo seu artigo 2º, “superintender e coordenar, em todo o território nacional, as atividades de informação, contrainformação e, em particular as que interessem à Segurança Nacional.”, (FICO, 2004, p 346). Seus agentes eram conhecidos por arapongas, andavam como civis e se infiltraram em escolas e universidades, coletando informações e catalogando cidadãos, mesmo que sem a consciência deles. Em virtude do Estado conter informações de seus cidadãos, informações sigilosas, que a Constituição de 1988 instituiu o Habeas Data. O artigo 5, parágrafo LXXII determina que nenhum órgão público negar ao cidadão qualquer informação ao seu respeito.

### **A sociedade civil**

O envolvimento da sociedade civil, entendida aqui como a parcela da sociedade que não faz parte da sociedade política, ou seja, aquela que não atua diretamente nas instâncias do Estado, teve também um papel fundamental no aparato repressivo. Empresários se organizaram para financiar e até mesmo compor o Comando de Caça aos Comunistas, o CCC. Além disto, a própria imprensa se encarregou de criar fatos para legitimar o golpe de 1964 e a implantação do regime. Num conjunto, grupos civis fomentaram o golpe e sustentaram o regime ditatorial, desde as Marchas com Deus e pela Família, de março de 1964.

A trama do golpe já estava ensaiada. No governo de João Goulart, a imprensa por exemplo, também teve papel ideológico. Como nos diz Juremir Machado da Silva: “A Mídia foi o intelectual orgânico do empresariado da modernização conservadora

brasileira em luta contra o nacionalismo trabalhista que rotulou, para desqualificar, de populista de demagógico” (SILVA, 2014, p 11). Seus editoriais tendenciosos objetivavam criar um consenso da necessidade de derrubada do governo Goulart em prol dos bons costumes e da ordem. Não é atoa que Silva denomina esse período de ditadura midiático-civil-militar, enfatizando que não foi somente os militares os artífices desse período anti democrático. O Jornal Folha de São Paulo, em 27 de março de 1964, incitava as Forças Armadas a deporem o presidente eleito ao acusarem de quebra de hierarquia militar quando participou de uma manifestação de sargentos e cabos. Já no primeiro dia do novo regime, por exemplo, o periódico Jornal do Brasil falava de período de nova legalidade.

Também não podemos esquecer dos Institutos, que tiveram financiamento da FIESP, e até mesmo dos EUA, como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (1958-1963), ou ainda o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, IPES (1961-1972), ambos fundados com princípios “anticomunista”, que atuavam como uma espécie de monitoramento do governo Goulart.

## **Conclusão**

O objetivo deste trabalho foi pontuar as características que demonstram o período militar de 1964 a 1985 ser uma ditadura. Não teve a pretensão de trazer nada de novo, nenhum documento ou perspectiva, entretanto, sua necessidade por estarmos vivendo em uma época de anticiência e revisionismo histórico. Não era objetivo fazer uma longa revisão bibliográfica nem uma outra narrativa. O que se pretendeu foi lembrar fatos que, por si, demonstram o caráter ditatorial pelo próprio aparato estatal. Nesse sentido, é o próprio Estado, com leis e Atos Institucionais que se revela uma ditadura.

É necessário, por vezes, lembrar o óbvio. A inexistência de eleições diretas para o Executivo Federal, Estados e Municípios de Zonas de Segurança já demonstram a ausência de democracia. Entretanto, é no A. I nº 5, na lei de censura e na existência de aparatos de tortura que o caráter ditatorial se mostra mais agudo. Os mecanismos de censura ganham concretude nos aparatos repressivos, como por exemplo a existência da figura do censor. Além disto a própria existência de órgãos

responsáveis pela tortura e os aparatos de vigilância do cidadão, como o SNI, enfatizam a existência de um regime pautado na diversidade, na integridade do indivíduo ante o Estado, características básicas de um Estado de Direito. Quando um indivíduo está a mercê de um Estado que trai seus próprios princípios, de um governo que se apossa do aparato estatal, qualquer outro cidadão não estará seguro.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj. Um mapa da Ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO: Brasil Nunca Mais. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOBBIO, Democracia. In: BOBBIO, Norbet, MATEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. Decreto-Lei no. 869, 12 de setembro de 1969. Disponível em <http://legis.senado.leg.br/norma/524363> acessado em 28/04/2021.

CARVALHO, José Murilo de. Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COSTA, Iná C. Dialética do Marxismo Cultural. São Paulo: 2020.

FICO, Carlos. Como eles agiam. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_, Como eles agiam. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, Juremir Machado. 1964: Golpe Midiático-civil-militar. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PINTO, C. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). In: SOLANO, E. e ROCHA, C. **As Direitas nas Redes e nas ruas. A crise política no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2019. p 15-53.

RIBEIRO, Renato Janine. Democracia. São Paulo: Publifolha, 2013.







**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Rio Grande  
do Sul  

---

Campus  
Osório

ISSN 2526-3250



9 772526 325004