



MOVIMENTAÇÕES PRÁXICAS NO CAMINHO DA INSERÇÃO DA EXTENSÃO NO ENSINO DA UFFS

Organizadores:

Emerson Neves da Silva
Solange Toderó Von Onçay
Consuelo Cristine Piaia
Julie Rossato Fagundes

MOVIMENTAÇÕES PRÁXICAS
NO CAMINHO DA
INSERÇÃO DA EXTENSÃO
NO ENSINO DA UFFS

*Émerson Neves da Silva
Solange Toderro von Onçay
Consuelo Cristine Piaia
Julie Rossato Fagundes
(Organizadores)*





Imagem produzida por Adecir Rodrigues da Silva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>SEÇÃO I: TEXTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS</i>	
CAPÍTULO 1	
EXTENSÃO, CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA SOCIAL: O DESAFIO DE DEMOCRATIZAR A UNIVERSIDADE BRASILEIRA	13
CAPÍTULO 2	
UM ENSAIO SOBRE O CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR: TERRITÓRIO DAS RACIONALIDADES	29
CAPÍTULO 3	
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO II SEMINÁRIO INTEGRADOR DE EXTENSÃO DA UFFS	41
<i>SEÇÃO II: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</i>	
CAPÍTULO 4	
CURSO DE LÍNGUA ESPANHOLA: IMPLEMENTAÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA AÇÃO EXTENSIONISTA	61
CAPÍTULO 5	
PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCATIVOS	79
CAPÍTULO 6	
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESCOLA DA TERRA NO PARANÁ	92
CAPÍTULO 7	
CAMINHOS DA PRÁXIS: CONSTRUINDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	110

CAPÍTULO 8

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO-TEMPO DA ESCOLA, DA UNIVERSIDADE E DA COMUNIDADE 132

CAPÍTULO 9

INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA NO PARANÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFFS-LS 148

CAPÍTULO 10

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DO PROGRAMA DE EXTENSÃO “SEMINÁRIO PERMANENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL” DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) – *CAMPUS ERECHIM* 171

CAPÍTULO 11

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CICLOS FORMATIVOS EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA UFFS, *CAMPUS CERRO LARGO* 195

CAPÍTULO 12

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROGRAMA DE EXTENSÃO MACROMISSIONEIRO DESENVOLVIDO NA REGIÃO DAS MISSÕES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL 208

CAPÍTULO 13

CICLOS FORMATIVOS EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: AVALIAÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE A BNCC 226

CAPÍTULO 14

A BRINCADEIRA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DE SUAS INFÂNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ-SC 247

CAPÍTULO 15	
EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ATIVIDADES TEÓRICAS E PRÁTICAS REFERENTES À LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS CECY LEITE COSTA E VALERIANO UGHINI	261
CAPÍTULO 16	
SEMINÁRIOS REGIONAIS NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO TERRA SOLIDÁRIA: MULTIPLICANDO AÇÕES E SUJEITOS SOCIAIS	280
<i>SEÇÃO III: AÇÕES E REFLEXÕES COM VARIADOS ENFOQUES</i>	
CAPÍTULO 17	
FRONTEIRA EM MOVIMENTO: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM PROPÓSITO DE INTERAÇÃO NA UFFS	294
CAPÍTULO 18	
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E O PNAE: AVANÇOS, LIMITAÇÕES E OPORTUNIDADES NO ALTO URUGUAI CATARINENSE	309
CAPÍTULO 19	
CÍRCULO DE CULTURA: IDENTIDADE ÉTNICA EM MOVIMENTO E A EXPERIÊNCIA DO CINEMA DO TRABALHADOR	329
CAPÍTULO 20	
VIDAS NEGRAS IMPORTAM: HAITIANOS NA UFFS-PR <i>CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL</i>	346
SOBRE OS ORGANIZADORES	364
APOIO ESPECIAL	365

APRESENTAÇÃO

A obra *Movimentações práxicas no caminho da inserção da Extensão no Ensino da UFFS* se consubstancia em um momento de extrema importância para o aprofundamento do debate da Extensão Universitária no país. É, em certa medida, uma tentativa de responder a alguns desafios que a Universidade no século XXI enfrenta e a busca por compreender seu papel e sua função social diante de contextos adversos. Assim, esta obra se destina mais especialmente ao público universitário: pesquisadores, docentes, acadêmicos e a comunidade inserida nesse movimento.

O fio condutor das produções elucida o diálogo do saber produzido na Universidade na relação com as reais necessidades dos territórios e sujeitos que compõem as comunidades circundantes, tendo em vista que desse entrelaçamento brotam novas possibilidades no campo educacional. Ao entender a extensão como espaço formativo que possui enorme potencial emancipador, percebe-se cada vez mais a necessidade de pensar o conhecimento produzido e reproduzido neste espaço, no sentido de torná-lo territorializado, enraizado no saber profundo que permanece vivo no sentir-pensar e no ser-estar dos contextos que o cercam.

Paulo Freire anuncia, no livro clássico “Comunicação ou extensão”, fundamentos de uma extensão que colabora com o aspecto formativo do aprendizado que emerge desses espaços. Concebe a extensão como comunicação. Mais que transmitir ou depositar de forma bancária um conteúdo ou visão de mundo, que chega como invasão cultural a adentrar em um mundo alheio, a universidade precisa trocar conhecimentos, construir e partilhar saberes e vivências, lembrando que os sujeitos não são um abstrato cognoscente, mas indivíduos históricos que objetivam uma prática sociocultural.

Partindo da ideia de reconhecer e significar as muitas ações de extensão e cultura em andamento nos *campi* da UFFS, a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, juntamente com o seu Comitê Assessor de Extensão e Cultura, resgata nesta obra acúmulos do II Seminário Integrador de Extensão (realizado nos dias 13 e 14 de junho e 26 e 27 de setembro de 2018) e do III Seminário Integrador de Extensão (este realizado juntamente à IV Mostra de Extensão e Cultura e ao Encontro Estadual de Educação Popular em Saúde de Santa Catarina, realizado nos dias 18 e 19 de junho de 2019), ambos tendo como sede o *Campus* de Chapecó. Esses encontros tiveram a participação de todos os demais *campi* da UFFS e reuniram mais de 600 pessoas (entre docentes, discentes, técnicos administrativos, movimentos e organizações sociais e demais representantes da sociedade).

Durante os encontros, dirigiu-se um olhar de análise e empoderamento às ações de extensão e cultura que a Universidade vinha realizando. Entendia-se que era imprescindível, como ponto de partida, aprofundar discussões acerca dos processos pedagógicos na graduação e identificar como as ações já existentes poderiam contemplar tal finalidade, constituindo fontes de apoio, a partir das necessidades da realidade concreta, em especial nas áreas temáticas da extensão. Compreendeu-se que esses fatores poderiam incidir concretamente na relação do acesso e permanência nos cursos, numa relação dialógica e capaz de estreitar vínculos com as reais necessidades da presença da universidade enquanto produção de conhecimentos (ensino, pesquisa, extensão) sem deixar de abrir portas ao protagonismo dos estudantes, acolhendo registros de suas ações em forma de relatos e reflexões que a publicação buscou integrar.

Os seminários se configuraram em espaços de discussão da apresentação conceitual das novas diretrizes, como de apresentação e análise de experiências, distribuídas nas linhas temáticas que compõem a Política Nacional de Extensão e a Política de Extensão e de Cultura da UFFS, visando obter trilhas/pistas no caminho da implementação das ações extensionistas nos currículos dos cursos de graduação. No bojo deste

diálogo, os autores foram convidados a sistematizar suas experiências, edificando, assim, esta obra.

Por ter sido produzida por muitas mãos, as seções possuem diferentes temas, aprofundamentos e metodologias, contemplando inclusive, em algumas temáticas, a participação dos sujeitos envolvidos nas ações, bem como estudantes voluntários e bolsistas. O elo que os une é a relação que estabelecem com a extensão. A obra constitui-se de dois volumes, com textos independentes. Este primeiro volume está dividido em três seções: a) Seção I – textos de ordem epistemológica; b) Seção II – textos que tratam de formação continuada de professores; c) Seção III – textos que contemplam ações e reflexões em torno da extensão com variados enfoques, entre eles: criança e infância, PNAE, BNCC, relações étnico-raciais e Círculo de Cultura.

O segundo volume terá duas seções. A seção I agrega escritos que relatam e problematizam as questões relacionadas à saúde. Saúde da mulher, vivências e estágios no SUS, políticas públicas na área da saúde e da cultura como instrumentos de promoção da saúde são algumas das temáticas que estão nesse setor. Na seção II, encontram-se textos representativos de outras linhas temáticas, especialmente, meio ambiente, trabalho, tecnologia e produção.

Pode-se dizer que o leitor encontrará uma riqueza de ações interativas, pesquisas, estudos, temas variados que foram sistematizados, os quais demarcam a expressão de uma postura diagnóstica, dialógica, epistemológica, como também acolhedora em relação aos interesses dos públicos e contextos envolvidos. Incursão que apresenta um olhar vigilante sob o viés prático, que envolve desenvolvimento da ação e a análise, reflexão e recondução do percurso.

Grande parte das ações apresentam um diálogo entre o saber científico (acadêmico) e o conhecimento popular. Encontro fértil de sujeitos, saberes científicos e populares, também sonhos, anseios, produzindo um compromisso, que, de forma orgânica, produz vínculos de envolvimen-

tos para com os discentes (ensino), mas sobretudo leitura de realidade, pertença, ética profissional, valorização do saber popular e científico, mostrando como a extensão pode deixar de ser um terceiro tripé da universidade para ser um método fundamental para a realização do ensino e da pesquisa compromissada.

Esta obra vai ao encontro da (tardia) Resolução CNE/CES Nº 07/2018 anunciada desde 1988, no preceito constitucional (Art. 207), que estabelece o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, retomado como estratégia no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o qual assegura 10% (dez por cento) no mínimo, do total de créditos curriculares, exigidos para a graduação, a serem desenvolvidos na extensão, prioritariamente em áreas de grande pertinência social. É também conquista de uma intensa e legítima luta, de mais de uma década, dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX).

A aprovação da Resolução, que explicita a integração do ensino com a extensão, por si só não era o suficiente, ou seja, não basta apenas que ocorra uma alteração ao formato da grade curricular, é preciso desencadear todo um movimento político-pedagógico institucionalizado. Esse movimento se inscreve na gênese da nossa Universidade e a resolução aprovada, reforça e reafirma nossa opção por uma concepção epistemológica de conhecimento vinculada à prática social, ou seja, entender a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Essa metodologia tem a intenção formativa com claro viés de contribuir com os contextos em interação, com propósito de construir ações e conhecimentos empoderadores e de potencializar ambas as partes, reconhecendo a alteridade e as representações próprias de cada sujeito e de cada contexto.

Dessa forma, considera que a necessidade da extensão se dá, sobretudo, para que possamos fazer pesquisa e fazer ensino na historicidade do real. Como bem nos diz Brandão (2018, p. 22), “Nenhuma ciência, assim como nenhum outro conhecimento, tem o seu mais importante valor

nela mesma: ciência. Nele mesmo: conhecimento. Mas em algo além dela e para além dele”.

Todavia, isso é também um aprendizado a ser apropriado na formação acadêmica. Para isso, é necessária uma prática cuidadosa de planejamento conjunto, gestão, articulação e análise, confrontando diretrizes, princípios e estratégias metodológicas, além de resultados na interface com o requerido e a identidade dos grupos envolvidos. Seguir coletivamente ensinando-aprendendo, edificando-proliferando, com sensível olhar às reais demandas e às convocações latentes que a vida faz à ciência, à extensão e ao conhecimento emancipatório são desafios que se fazem presente. E seremos mais humanos quando formos capazes de *criar do imprevisto a perfeição do programado*.

“Talvez esta seja uma primeira diferença entre a sabedoria e o saber. Outras nos esperam adiante” (Brandão, 2018, p. 11). Os potenciais que emergem da Resolução, dos debates da inserção da extensão nos currículos, certamente, mostrarão rumos, irradiando uma ciência a serviço de um mundo mais humanizado e promotor de vida sustentável.

Desejamos inspiração.

Os organizadores.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. O ambiente, o sentimento e o pensamento: dez esboços de ideias para pensar o trabalho do ambientalista e do educador ambiental. *In*: BATTESTIN, C.; DICKMANN, I. (org.). **Educação Ambiental na América Latina**. Chapecó/SC: Plataforma Acadêmica, 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SEÇÃO I
TEXTOS TEÓRICO-
EPISTEMOLÓGICOS

CAPÍTULO 1

EXTENSÃO, CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA SOCIAL: O DESAFIO DE DEMOCRATIZAR A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

*Emerson Neves da Silva*¹

INTRODUÇÃO

Pensar o mundo vivido. A discussão sobre o papel social da universidade não é algo recente na história do Brasil. Além da produção do conhecimento científico, é reivindicado por vários intelectuais o estabelecimento da interface do conhecimento construído na academia com os saberes populares. Contudo, a nossa tradição acadêmica tem profundas dificuldades para reconhecer e interagir com outras formas de conhecimento. Assim, temos de reforçar a perspectiva epistemológica que centra o “fazer universitário” na reflexão do mundo experimentado no cotidiano.

Com a democratização do país na década de 1980, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior (Forproex) desencadeou a discussão sobre o papel da extensão na universidade brasileira. Nesse debate, foi inserido o tema da formação cidadã dos discentes a partir da aproximação de questões sociais e culturais presentes na sociedade. Nos anos de 1990, a ideia de extensão enquanto ação formativa toma força. Assim, a luta para curricularizá-la passou a sintetizar a estratégia de qualificação da inserção das IES nos diferentes territórios, bem como um

1 Doutor em História. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapéu. E-mail: emerson.silva@uffs.edu.br

eficaz meio de oferecer uma experiência social significativa à constituição do futuro profissional e uma perspectiva de cidadania aos alunos.

Com esse espírito, o texto reflete acerca do caráter da experiência enquanto uma ação de formação. Apresenta o conceito de extensão crítica ligado à trajetória da Universidade da República do Uruguai (Udelar) no processo de curricularização. O capítulo discute inicialmente a interface da experiência social com a formação humana. Em seguida, analisa a necessidade de estabelecermos relação dialógica com (e entre) ciência e saberes populares no fazer acadêmico. E, por fim, reflete sobre a prática extensionista baseada na concepção de extensão crítica enquanto estratégia formativa. Para analisar a constituição da identidade e subjetividade humana é utilizada a concepção da experiência de Thompson, que confere caráter histórico a esse processo.

EXPERIÊNCIA SOCIAL ENQUANTO FORMAÇÃO HUMANA

A experiência humana é responsável pelas alterações qualitativas na cultura, por conseguinte, contribuiu com o processo de constituição de identidade do indivíduo enquanto integrante de grupo social. Para Thompson (1981, p. 204), pela experiência,

Os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesses como antagonismos. Eles tratam essa experiência em sua consciência e cultura e não apenas a introjetam. Ela não tem um caráter só acumulativo, ela é fundamental qualitativa.

Assim, a consciência social é estabelecida de forma dialética. Os conflitos inerentes ao cotidiano das sociedades instigam a alteração da subjetividade do grupo, o que viabiliza mudança das condições de refletir sobre o vivido, ou seja, assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido (Thompson, 1981, p. 17). A experiência está articulada com a

comunidade de interesses na medida em que os indivíduos compartilham o conjunto de valores, regras e normas (Munhoz, 2012, p. 233).

A experiência educa. A ação humana de produção da vida, ou seja, as relações sociais e econômicas contribuem para a alteração da subjetividade, substanciando movimentos de alteração qualitativa da consciência social e identitária. Sendo assim, a academia, universidade, faz parte desse processo junto a outros espaços de produção de valores e cultura. De outra parte, a universidade, responsável pela produção de conhecimento científico e formação universitária, deve reconhecer e interagir com a diversidade de saberes representativa da comunidade universitária.

Esse diálogo ocorre por meio das experiências de aprendizagem e investigação que a instituição de ensino superior é capaz de promover. A extensão crítica tem papel estratégico, privilegiado no processo de formação dos discentes a partir do estabelecimento de ações extensionistas que atendam uma problemática social, envolvendo discentes, docentes e membros da comunidade regional.

CIÊNCIA E O DIÁLOGO DE SABERES

A ciência é um produto moderno. A modernidade está baseada na razão, ou seja, no lugar da revelação divina, Deus, é colocada a ciência, o conhecimento construído a partir da racionalidade orientada pela perseguição ao progresso (Touraine, 1994). Sem dúvida, a universidade é constituída enquanto espaço estruturante para a produção do conhecimento científico, ou melhor, é organizada em torno da ideia de ciência, atribuindo a si, universidade, o papel social de guardião do saber. Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, o conhecimento passa a ser cada vez mais mercantilizado e instrumentalizado.

De certa forma, a produção do saber é hegemônica pela ciência, sendo essa reservada à academia. Em síntese, o processo de racionalização típica da modernidade articulada com a necessidade da reprodução do

capital “subordinou”, em certa medida, a ciência ao capital. Para Santos (2011), uma das principais contradições da universidade é enfrentar a autonomia da criação do conhecimento sistematizado, científico do mundo vivido no cotidiano da sociedade.

O conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário – foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano da sociedade (Santos, 2011, p. 40-41).

Esse afastamento estabelece o desencontro de agenda social. É inegável que as universidades, no último século, deram um significativo salto no sentido de pensar tecnologias que afetaram o próprio andamento da sociedade. Para ter clareza disso, basta observarmos a revolução ocorrida nos meios de comunicação social nesse período. Sem dúvida, a informática e a internet viabilizaram o que muitos chamam de sociedade em rede. Grupos, empresas e pessoas conectadas através de uma teia mundial capaz de difundir conteúdos gerados de forma instantânea (Castells, 1989). No entanto, não significa que as demandas de segmentos populares são atendidas plenamente. É possível afirmar que o conhecimento científico não dialoga de forma adequada com as necessidades das comunidades rurais, urbanas, movimentos sociais populares, comunidades quilombolas e indígenas.

Para exemplificar essa realidade, pode-se citar o exemplo da crise da agricultura familiar e camponesa surgida a partir da década de 1970. A modernização agrária, promovida pelos governos militares no período de 1964 a 1985, consistiu na introdução de um novo modelo tecnológico no campo que intensificou a concentração fundiária e de renda dos agricultores, o que resultou na mobilização social dos sem-terra a partir do final da década de 1970. Cabe salientar que o esforço do Estado em financiar

e estimular a produção agrícola nos moldes do modelo baseado no uso de insumos da indústria química, metalúrgica e acesso ao crédito não foi acompanhado pela produção de pesquisa e desenvolvimento de extensão rural pelas universidades direcionadas à agricultura familiar e camponesa (Delgado, 1985).

Tanto que um dos fatores que limita o êxito econômico de assentamentos e unidades da agricultura familiar é o acesso a tecnologias voltadas à sua realidade. Segundo Altieri e Masera (1998, p. 73), um dos impeditivos do desenvolvimento sustentável na agricultura, na América Latina, é o preconceito dos arranjos institucionais e das pesquisas nas áreas.

Santos (2011), opondo-se a essa realidade, destaca a existência do conhecimento pluriuniversitário cuja essência é contextual e dialética, pois o conhecimento surge a partir da problematização de questões presentes na realidade da sociedade, observando critérios de relevância científica à medida que se estabelece a interação pesquisador e utilizadores. O caráter transdisciplinar determina o diálogo com outras formas de conhecimento, por conseguinte, essa prática acadêmica é heterogênea e adequada a ser produzida em ambientes abertos e organização hierárquica menos rígida.

O conhecimento pluriuniversitário, em alguns casos, tem sido aplicado concretamente na forma de conhecimento mercantil. Mas, nos países centrais e semiperiféricos, o

contexto de aplicação tem sido também não mercantil, e antes cooperativo, solidário, através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais especialmente vulneráveis (imigrantes ilegais, desempregados, doentes crônicos, idosos, portadores de HIV/Aids, etc), comunidades populares, grupos de cidadãos críticos e ativos (Santos, 2011, p. 42).

Diferentemente da prática acadêmica intramuros da universidade tradicional, a perspectiva pluriuniversitária estabelece uma dinâmica de interação fluída com segmentos sociais e situações problemas recortadas

de seus contextos econômico, cultural e social. O fazer do pesquisador não é concebido enquanto externo ao contexto social, mas inserido nesse (Santos, 2011).

A luta pela construção de outro modelo universitário não é algo novo na América Latina. Cabe destacar que, em 1918, a reforma de Córdoba, resultante da mobilização estudantil da província de Córdoba, Argentina, abriu condições para repensar o modelo universitário latino-americano, considerando os seguintes princípios: autonomia universitária; eleição dos dirigentes pela comunidade acadêmica; concursos para a provisão de cargos docentes; docência livre; assistência livre; gratuidade do ensino; renovação dos métodos de ensino e aprendizagem; assistência social para permanência dos estudantes e democratização do acesso; extensão universitária; integração e unidade latino-americana.

No debate central proposto pelos estudantes, estava a crítica à universidade, ainda reprodutora de relações coloniais, inerte e incapaz de responder aos desafios presentes na sociedade latino-americana do início do século XX, em especial o processo de estabelecimento de modernização econômica, cultural, social e política capaz de incluir as camadas subalternas. Apartar-se da herança colonial significava fomentar a autonomia universitária e o rompimento com a dependência cultural externa. Como foi bem destacado no Manifesto de Córdoba de 1918:

As universidades foram até aqui o refúgio secular dos medíocres, a renda dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e – o que é ainda pior – o lugar onde todas as formas de tyrannizar e de insensibilizar acharam a cátedra que as ditasse. As universidades chegaram a ser assim fiel reflexo destas sociedades decadentes que se empenham em oferecer este triste espetáculo de uma imobilidade senil. Por isso é que a ciência frente a essas casas mudas e fechadas, passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca no serviço burocrático. Quando em momento fugaz abre suas portas aos altos espíritos é para arrepender-se logo e fazer-lhes impossível a vida em seu recinto. Por isso é que, dentro de semelhante

regime, as forças naturais levam a mediocrizar o ensino, e o alargamento vital de organismos universitários não é o fruto do desenvolvimento orgânico, mas o aliento da periodicidade revolucionária (Oliveira; Azevedo, 2008, p. 70).

Outra experiência de reflexão latino-americano do fazer acadêmico e científico anticonservador é o pensamento de Paulo Freire. Para Freire, a educação tem o papel transformador das relações sociais, produtivas e culturais na sociedade. Para isso, a categoria práxis é central. A partir da ação de reflexão sobre a experiência/ação desenvolvida, o oprimido estabelece a identidade coletiva/classe e orienta a sua intervenção no mundo, ou seja, “a práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (Freire, 1987, p. 53).

Essa concepção de educação estrutura-se em torno de dois pilares: reconhecimento da multiplicidade de saberes e diálogo entre conhecimento científico e popular. Nessa perspectiva, o fazer acadêmico e a ciência não devem estar apartados, fechados à interação com os conhecimentos representativos dos grupos sociais populares. Longe disso, é no diálogo dessas formas de inteligibilidade que se deve problematizar o mundo vivido e substanciar o processo de conscientização e libertação das camadas subalternas na América Latina.

De outra parte, a pesquisa ação é uma ferramenta metodológica que contribuiu de forma significativa para o ato de produzir conhecimento a partir da problematização e valorização do coletivo enquanto sujeito, conectando a prática científica e acadêmica a questões elaboradas a partir da compreensão da realidade de segmentos sociais, desconstruindo o isolamento acadêmico (Thiollent, 2018).

O PAPEL FORMATIVO DA EXTENSÃO NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO

Sem dúvida, o debate e a construção de um modelo de universidade conectada em temas representativos da problemática presente no cotidiano de comunidades populares não são uma permanência na história da América Latina. Com esse espírito, a ideia de extensão crítica se apresenta enquanto um paradigma ao fazer acadêmico e científico as experiências que aspiram romper com o modelo tradicional de academia.

Caudatária do pensamento de Paulo Freire, a extensão crítica estrutura o processo formativo a partir da categoria práxis, pois o seu compromisso é com a transformação social e cultural. Para Humberto Tommasino (2012, p. 7), “*la praxis de la hablamos en un inicio, no es sólo la articulación de la teoria con la práctica, implica procesos de transformación de la realidad [...]*”. O ato de refletir sobre a realidade, constituição da ação coletiva e sua avaliação, é um processo educativo.

A experiência desenvolvida pela Universidade da República do Uruguai, dirigida por Tommasino, é significativa para pensarmos a viabilidade de construirmos estratégias de atuação acadêmica através da extensão universitária. Não é objetivo do texto discutir o processo de curricularização da extensão ocorrido na Udelar, mas apresentar alguns elementos teóricos da experiência da extensão crítica, visando analisar o papel da extensão na constituição de outras formas de organização curricular e formação dos discentes.

A experiência protagonizada pela Udelar, identificada como “extensão crítica”, articula a categoria de práxis com o conceito de sistematização.

La sistematización de experiencias es una práctica cada vez más frecuente en las universidades y específicamente en procesos que tienen que ver con la vinculación con la sociedad. En efecto, tenemos ejemplos de universidades que han generado procesos amplios de sistematización de prácticas extensionistas en los últimos tempos (Tommasino; Medina, 2018, p. 16).

A sistematização é a estratégia adotada para a compreensão da prática desenvolvida, visando entender a raiz da problemática social enfrentada, as subjetividades e suas causas estruturais (Tommasino; Medina, 2018, p. 16-17). Também dá outro sentido à ação extensionista à medida que promove a integração universidade e coletivo social, ou seja, docentes, discentes e técnicos administrativos analisam o projeto a partir do lugar da comunidade. A comunidade, o coletivo social, deixa de ser vista como público externo, algo distante, objeto de estudo e passa a ser reconhecido enquanto ator social em formação, conscientização.

A equipe da universidade também é formada no processo dialógico e multidirecional. Os discentes são partícipes de uma experiência singular para sua formação profissional. Através do desenvolvimento da extensão crítica, é possível alterar substancialmente a prática de pesquisa e ensino cujo caráter seja integral e humanizador enraizado na realidade social. Nesse sentido, a extensão é compreendida enquanto

[...] proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, em procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.

Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.

En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con um contacto directo con realidade social, por lo tanto humanizadora (Udelar, 2010, p. 15, apud Tommasino; Medina, 2018, p. 20).

Sem dúvida, a extensão crítica é caudatária do ideário da educação popular latino-americana, a qual se liga diretamente a processos de produção, de ressignificação e de mediação do conhecimento entre intelectuais, no sentido *gramsciano*, com grupos sociais. As concepções de práxis educativa, conscientização e sistematização estão imbricadas pela ideia de experiência histórica.

A experiência humana pela produção da vida material é constituída a partir da criação da cultura. A produção do conhecimento científico e saberes respondem a essa dinâmica social. Dessa forma, os processos formativos, ou a educação, assumem sentido essencialmente histórico-social, responsável pela mediação da relação do ser humano com a natureza.

Para Santos (2011), apesar da globalização neoliberal, as universidades possuem espaço para se articularem com outras instituições nacionais e globais, estabelecendo uma rede de reciprocidade e ajuda mútua, substanciando a circulação de “novas pedagogias, novos processos de construção e de difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais” (Santos, 2011, p. 57).

Nessa perspectiva, o fazer acadêmico está assentado na conexão com a sociedade, suas demandas, contradições e problemas, sendo a extensão a mediadora desse diálogo. Pensar a universidade, tendo clareza desse compromisso, é, sem dúvida, a extensão das ações acadêmicas, podendo articular o ensino e a pesquisa, as quais são experiências formativas capazes de qualificar a subjetividade de servidores e discentes, contribuindo, dessa forma, para a transformação do humano.

Para que isso ocorra, é fundamental que a práxis extensionista tenha esse objetivo claro. A extensão tem que deixar de ser periférica, satélite das demais atividades, para ser desenvolvida enquanto uma dimensão tão importante quanto o ensino e a pesquisa. Para os pró-reitores de extensão das instituições públicas brasileiras, reunidos em 1987,

[...] a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade [...]. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizado-acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (Garrafa, 1989, p. 109).

Nessa perspectiva, a sistematização das ações é um instrumento crucial para o processo de elaboração e conhecimento a partir da *práxis* da extensão. Cabe ressaltar que a sistematização não tem o sentido de avaliar, de relatório e registro, mas o caráter de analisar de forma crítica a experiência efetivada, produzindo elementos que relevam o sentido da ação, bem como elabora novo conhecimento a partir da prática concreta. Conforme Holliday (1996, p. 20):

A sistematização é aquela *interpretação* crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.

A ideia de sistematização é retomada aqui para explicitar a relação existente entre as categorias experiência histórica, extensão crítica e sistematização enquanto estratégias do processo de reflexão permanente sobre a prática realizada, articulando, por sua vez, teoria e prática, ou seja, a extensão assume o papel de formadora e produtora de conhecimento e de cultura à medida que se estrutura a partir da reflexão permanente sobre

a ação estabelecida, considerando a interação entre os diversos saberes enquanto elemento constitutivo da experiência e do novo conhecimento.

A extensão universitária brasileira foi transformada nos últimos trinta anos. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior (Forproex) promoveu intenso debate sobre o papel social da extensão universitária brasileira. Com a democratização do país, em especial com a Constituição de 1988 e a discussão acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a universidade brasileira passa a ser “repensada”. Nesse contexto, o tema da democratização do ensino superior, através da extensão universitária, ganha força.

Com esse espírito, a Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, na meta 12.7, estabeleceu que os currículos dos cursos de graduação deveriam destinar 10% da carga horária para desenvolver ações de extensão, acolhendo reivindicação histórica do Forproex.

Apesar da resistência de parte das IES em implementar as mudanças curriculares, o Conselho Nacional de Educação regulamentou a curriculização da extensão por meio da Resolução CNE/CES, 7/2018, publicada no Diário Oficial da União em 19 de dezembro. A resolução firma a obrigatoriedade do espaço da extensão no processo formativo universitário brasileiro.

Art. 3º: A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

No artigo seguinte, a resolução prevê que os currículos dos cursos de graduação devem prever 10% da carga horária com ações de extensão. Cabe destacar que a Resolução CNE/CES, 7/2018, caracteriza a prática extensionista, garantindo a relação dialógica da universidade com a so-

cidade, visando fortalecer o processo de transformação social, cultural e econômico do país. Vejamos:

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo inter-profissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável; II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade; III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena; IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa; V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural; VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação; VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos,

atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

Dessa forma, o movimento protagonizado pelo Forproex e por extensionistas nas últimas décadas logrou êxito. A extensão passa a ser responsável pela experiência formativa articuladora da dimensão vivenciada na universidade com a sociedade, ou seja, a partir do diálogo com a problemática social, cultural e econômica e o currículo acadêmico, a formação dos alunos é qualificada. Cabe destacar que a publicação da Resolução CNE/CES 7/2018, abriu uma nova fase no cenário acadêmico brasileiro. O debate se desloca da importância da curricularização para a metodologia de implementação.

Nessa perspectiva, fortalece-se o caminho para o desenvolvimento de práticas acadêmicas identificadas com as concepções de conhecimento pluriuniversitário e a extensão crítica. É pertinente salientar que o desafio da universidade brasileira em responder às demandas da sociedade a partir da qualificação de sua inserção não estava no âmbito da legislação, mas nas vertentes epistemológicas que estruturam a universidade. Contudo, com a previsão legal, a discussão sobre a curricularização terá de ser promovida, sendo uma excelente oportunidade para repensarmos a universidade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central na discussão sobre os desafios da universidade na atualidade é a capacidade de estabelecer uma relação dialética na produção do conhecimento e formação humana. Cabe destacar que a força motriz dessa *práxis* é a realidade social, ou seja, temas, problemas, contradições, conflitos presentes no contexto sociocultural e econômico.

Se a ciência deve estar conectada às dinâmicas regionais, a formação dos discentes também o deve. Sendo a extensão uma importante ferramenta para alcançar esse objetivo. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido

pela Udelar é paradigmático. A extensão crítica articula o currículo, o conhecimento científico, os saberes populares e a resolução de problemas presentes na realidade social. A metodologia empregada por essa prática acadêmica é a pesquisa ação.

De fato, esse modelo avança na direção da indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, a qual sempre está presente nos discursos e documentos institucionais, mas com baixa efetividade nas IES brasileiras. Por fim, a regulamentação das Diretrizes Nacionais da Extensão Brasileira, conquista do processo de mais de três décadas de luta, abre um horizonte de possibilidade para a universidade no país. A curricularização da extensão pode qualificar a inserção da academia, conectá-la às dinâmicas sociais, culturais e econômicas e produzir formação cidadã dos discentes.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A.; MASERA, O. Desenvolvimento rural sustentável na América Latina: construindo de baixo para cima. *In*: ALMEIDA, A.; NAVARRO, Z. (org.). **Reconstruindo a agricultura: ideias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável**. 2. ed. Porto Alegre: Ufrgs, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção I, 18 dez. 2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELGADO, G. C. **Capital financeiro e agricultura no Brasil**. São Paulo: Unicamp, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARAFFA, V. (org.). **Extensão – a universidade constituindo saber e cidadania: relatório de atividades 1987/1988**. Brasília: Universidade de Brasília, 1989.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: UFPB, 1996.

MUNHOZ, S. J. O legado de E. P. Thompson ao estudo das multidões e dos protestos populares. *In*: MULLER, R. G.; DUARTE, A. L. **E. P. Thompson**: política e paixão. Chapecó: Argos, 2012.

OLIVEIRA, D. A.; AZEVEDO, M. L. N. A atualidade dos ensinamentos da reforma de Córdoba (1918): ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais? *La Reforma Universitaria*, 2008. *In*: SADER, E.; GENTILI, P.; ABOITES, H. (org.). **La reforma universitaria**: desafios y perspectivas noventa años después. v. 1. Buenos Aires: Clacso, 2008. p. 66-78.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOMMASINO, H.; MEDINA, J. M. **Extensión Crítica**: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de Gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario/AR: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2018.

UM ENSAIO SOBRE O CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR: TERRITÓRIO DAS RACIONALIDADES

Adriana Salete Loss¹

Solange Toderó Von Onçay²

INTRODUÇÃO

O cenário mundial e brasileiro tem nos mostrado que o paradigma econômico, político e educacional está fortemente voltado para o mundo do mercado competitivo, gerador de desigualdades, de misérias, de guerras, de corrupções e de problemas sociais e ambientais. Esse cenário é acessado todos os dias pelas redes midiáticas, que não cessam de nos apresentar o desequilíbrio e o caos instalado na humanidade pelo capitalismo selvagem.

Assim, se faz necessária a resistência e a ousadia da transformação pela Educação. A resistência na educação é possível pela presença da ousadia de transformação do currículo. Este sob o enfoque da geopolítica do saber, que não cessa de indagar: Saber o quê? Para quê? Com quem? Contra o quê e quem? E dos princípios da Educação Popular e Intercultural com seus fundamentos em temas como: inclusão; diversidade e diferenças; democratização das relações de poder; questões de gênero; pedagogia da pergunta e da autonomia; pedagogia alternativa do compromisso social, entre outros.

-
- 1 Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS/*Campus* Erechim. E-mail: adriloss@uffs.edu.br
 - 2 Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS/*Campus* Erechim. E-mail: solange.oncay@uffs.edu.br

Nessa perspectiva, é fundamental a construção de um projeto de Universidade Pública e Popular que se constitui como promotora de um currículo em permanente investigação e reflexão epistemológica sobre os saberes do coletivo, na relação dialética com os saberes científicos, a partir de uma metodologia crítica e problematizadora. Para tanto, enseja-se uma Universidade Pública e Popular, na perspectiva da Pedagogia Alternativa, que conforme Santos (2011) busca sustentar-se, a partir diferentes movimentos sociais, pelo movimento dos oprimidos.

Nesse sentido, este capítulo objetiva mobilizar o conhecimento sobre o tema currículo da Universidade Pública e Popular, para apresentar reflexões pertinentes referente aos processos de diálogo entre extensão, pesquisa e ensino do Ensino Superior. Assim, a metodologia adotada é de cunho bibliográfico, com foco na corrente teórica de Freire, na perspectiva da Teoria Crítica. Na visão da teoria crítica, de acordo com Carvalho (2010), a ciência tem um compromisso histórico e político, visando à emancipação do homem – no sentido de criar uma teoria direcionada para a mudança social.

Este capítulo está estruturado em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se fundamentos teóricos sobre a concepção de currículo do Ensino Superior que respeite as diferentes racionalidades. Já a segunda parte traz reflexões sobre a virada da tríade universitária, extensão, pesquisa e ensino, em que o mundo da vida possibilita o desemparedamento do Ensino Superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REFLEXÕES PERTINENTES

A Universidade Pública e Popular tem como princípio fundante do seu currículo formativo, a inclusão dos diferentes saberes, o diálogo entre os processos de extensão, pesquisa e ensino. Nessa direção, a Universidade Pública e Popular tem, em seu projeto educacional, o respeito epistemológico à diversidade de vozes e de saberes coletivos. Uma Universidade em que é possível a democratização da informação que, em nossa sociedade,

determina a formação de opiniões e valores, desempenhando, assim, um papel central na organização social e política.

Nesse sentido, uma proposta curricular tem seu ponto de partida na pergunta fundante e necessária de Arroyo (2011, p. 102), “[...] como os currículos veem os educandos e como os vemos quando ensinamos ou elaboramos material e propostas curriculares?”. O autor nos chama atenção, portanto, para um cuidado necessário frente à concepção de currículo que estamos desenvolvendo em nossas realidades educacionais.

Por ser uma rede conectiva de conhecimentos, de saberes, de experiências, de valores, de culturas, entre outros aspectos, o currículo traz em si a educação nas dimensões da conservação e da inovação/transformação. A educação na dimensão da conservação agrega todo o conhecimento acumulado de geração em geração; a educação na dimensão da inovação é todo processo do conhecimento contextualizado/atualizado necessário para a transformação da realidade.

Currículo é um território de conflitos, conforme entendimento de Moreira (2005, p. 13-16):

Todo campo é, então, um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças. [...] como um território contestado, como um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores.

Nessa perspectiva, o currículo valoriza o conhecimento acumulado pela humanidade e também os saberes que, na sua história, mulheres e homens foram construindo e elaborando.

Um currículo **ousado** inclui os projetos emergentes da sociedade, para estudá-los cientificamente e produzir ações interventivas na realidade. Ou seja, é aberto e provoca a seguinte reflexão:

A luta contra a injustiça cognitiva nos leva para além da distribuição mais equitativa do saber científico e reconhecer que toda experiência produz conhecimento. [...] Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento (Arroyo, 2011, p. 117).

O currículo Popular e Intercultural volta-se para a metodologia dialógica dos diferentes saberes, em que na seriedade epistemológica há a presença da diversidade e da diferença das vozes “oprimidas e ausentes”. Santos (1995, p. 37), nesse sentido, alerta para a necessidade de “uma racionalidade feita de racionalidades”.

Um currículo Popular e Intercultural rompe com o egocentrismo cultural e com o etnocentrismo, para a constituição do etnoconhecimento por meio das redes de saberes. Uma proposta que se pretende ao reconhecimento e valorização

das expressões culturais particulares de todos os agrupamentos humanos, não só por uma razão epistemológica, evitando assim todas as formas de etnocídio epistêmico, mas também por razões éticas e políticas, pois sem a garantia de sua identidade, as pessoas humanas não podem ser autônomas, livres e emancipadas (Severino, 2013, p. 42).

Nesse sentido, uma proposta curricular Popular e Intercultural constituiu-se a partir da pedagogia das diferenças, com base na metodologia participante que busca a ação cultural ou libertadora da estrutura social de dominação desumanizante do opressor e do oprimido, conforme Barreto (1998). Assim, um currículo da abertura para os etnoconhecimentos e os etnosaberes requer uma metodologia de investigação da realidade, a qual

[...] concebe a realidade em permanente movimento: uma realidade histórica sempre mutante, nunca estática ou o uniforme, devido à tensão que exercem incessantemente as

contradições entre seus elementos. Em todo processo histórico geram-se tendências contraditórias, cuja confrontação gera a mudança e o movimento. A origem das transformações encontra-se, assim, no interior dos próprios processos históricos, em cujo âmago começa uma relação de oposição recíproca entre aspectos ou polos contraditórios que, ao vincularem-se entre si, tendem a excluir-se mutuamente (Holliday, 2006, p. 47).

Para o educador Oscar Jara (2006), o fato de investigar a realidade compromete-nos com sua transformação. Investigar a realidade é fundamental para provocar uma nova interpretação teórica sobre os elementos já conhecidos da realidade, na perspectiva da construção de mudanças sobre ela. Esse ato, segundo ele, se dá pela interação de nossas concepções com a vivência concreta. Desse modo, a investigação é ponto de partida para a ação interventora, para a ousadia da transformação social.

Nessa perspectiva, o currículo, por meio da *práxis* pedagógica, possibilita a construção dialética do saber popular e do saber elaborado, para transformar a(s) cultura(s) não mais em detrimento e como forma de condicionamento das massas populares, mas em prol de sua emancipação. De acordo com Gramsci (1989, p. 270), “[...] a filosofia da *práxis* é o coroamento de todo o movimento de reforma intelectual e moral, dialetizado no contraste entre cultura popular e alta cultura”.

Gramsci (1989), em relação a essa postura política e epistemológica, critica o dogmatismo das verdades absolutas que são difundidas na multidão, com suas combinações ideológicas, as quais culminam em uma filosofia hegemônica. A filosofia hegemônica, segundo ele, determina a direção da história e da sociedade, sob a égide de uma cultura que se transforma em um senso comum. Ele também critica as ideologias subjacentes às concepções de mundo, estabelecidas pelo grupo em ascensão e que conduzem ao fanatismo (endeusamento dos “produtos” do mercado capitalista).

A “escola em tempos de incertezas” – expressão de Rui Canário – em movimento e em transformação enseja um currículo para tempos de resistências e de ousadias para a transformação política, social e cultural. Assim, para a construção de uma proposta curricular para a classe popular, é fundamental a recriação da escola contemporânea, transformando-a num espaço educativo:

[...] onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade econômica vigente. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma concepção molecular e transmissiva de aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber;

[...] onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para ‘ler’ e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro;

[...] em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir (Canário, 2005, p. 87-88).

Nesse viés, o princípio fundante da Pedagogia do currículo, de acordo com Freire (1987), é a cultura; esta entendida como processo produtivo (econômico), associativo (político) e simbólico (gnosiológico). A cultura é um dos fundamentos da educação emancipatória, pois é a partir dela que se dá a construção de identidades. Um currículo que respeita a leitura da palavra, a leitura de mundo e as experiências individuais e coletivas é permeado pelo confronto das diferentes visões de mundo, pois o ato de ler é um ato político. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 119) argumenta: “Quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos, e culturais para a sociedade”.

CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGOS ENTRE EXTENSÃO, PESQUISA E ENSINO E SOB A ÓTICA DA UNIVERSALIDADE

Pretende-se, para o Ensino Superior, um currículo repleto de experiências sociais, para a descolonização das mentes, para des-etnicizar o conceito de cultura e para contrapor ao etnocentrismo e ao racionalismo instrumental. Pois, como nos diz Díaz-Aguado (2000, p. 28):

Para tornar a igualdade de oportunidade compatível com o direito à própria identidade cultural, é preciso que a escola adapte o estilo do ensino-aprendizagem e o modelo de interação educativa à diversidade dos alunos, superando os obstáculos que, de outra forma, conduziriam à discriminação, garantindo, ao mesmo tempo, que todos alcancem um nível suficiente de protagonismo a partir da sua própria bagagem cultural.

Assim, um currículo para a classe popular é constituído de uma nova geopolítica epistemológica, que rompe com o paradigma da razão silenciada (Boaventura de Souza Santos) ou da razão oprimida (Paulo Freire) e ousa constituir novos tempos por meio das razões alternativas ou por outras razões.

Tal proposta curricular necessita inverter a pirâmide da tríade universitária, ensino, pesquisa e extensão para extensão, pesquisa e ensino. Nessa perspectiva, os contextos e as realidades sociais são fontes para o desenvolvimento da pesquisa e do ensino. A Extensão Universitária, em sua ação comprometida com os setores populares e com a ação transformadora, requer esta inversão. A configurar-se numa prerrogativa que poderia ampliar, sobretudo a concepção de currículo universitário, produzindo condições para alicerçar o conhecimento à práxis social.

Esse aspecto é reiterado quando celebramos o marco do Centenário da Reforma Universitária de Córdoba, cujos sentidos orientam à captura deste fundamento e reafirmam a necessidade de produzir e socializar conhecimentos às reais necessidades que a humanidade expressa, desde

um viés prático. Considera que, em seus cem anos de existência, a Reforma ainda está em disputa e apela para este aspecto. Diante disso, urge aprofundar o sentido democrático inconcluso, cujo rol é a causa popular.

Esse mesmo referente é enfatizado pela Unesco na Conferência de Cartagena da Índia, realizada em 2008, a qual reafirma o conceito democratizador ao posicionar: “Educação Superior é um bem público, social, um direito humano e universal e um dever do Estado”.

Nesse mesmo enfoque, a conferência de abertura do Trigésimo Sexto Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (36.º SEURS)³ proferida pelo porto-riquenho Oscar Jara, reafirma a necessidade de reavivar a dimensão prática no *quefazer* Universitário e, em especial, na perspectiva de enfrentar o fundamentalismo de mercado presente na sociedade, onde transforma-se tudo em mercadoria sob o interesse do capital. Na contraposição do *quefazer* universitário, é preciso fortalecer o legado histórico teórico pela via do reconhecimento dos seus sujeitos e de suas práticas sociais, vistas pelo olhar da ética, no viés político, pedagógico e epistemológico. Um movimento que precisa reacender o rumo universitário à Nível de América Latina. Requer recompor a compreensão de que a Universidade está dentro da sociedade e a serviço da mesma, parafraseando o autor, é preciso compreender que o “o contexto é parte de nossa prática e a prática é parte do contexto” (Jara, 2018)⁴.

O autor defende que o currículo universitário, mais que uma relação encadeada linearmente, deveria assumir o protótipo de uma “*Mandala*”; expressão que demonstra a necessidade de haver uma simetria entre um e outro componente da tríade ensino-pesquisa-extensão. Ou seja, é preciso constituir uma relação harmônica, de interação. É necessário compreender que ora um, ora outro aspecto da tríade será destacado, estabelecendo uma relação epistêmica, porém não só, centrada também na diversidade

3 Ocorrido em 28 de setembro de 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre/RS.

4 Durante a Conferência de Abertura do 36º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul.

de aspectos que geram conhecimento e leitura de mundo, cujas políticas institucionais precisam viabilizar. A extensão universitária, nesse caso, teria um papel fundamental de identificar “pinçar” aspectos relevantes sob o qual o *quefazer* universitário e de extensão passa por dar respostas, o que leva entender que se está a serviços dos grandes temas sociais.

Considerando esses pressupostos, pode-se elucidar o pensamento de Marx que rompe com o pensamento especulativo, para o qual “para entender e apreender a vida, o mundo, partimos da vida e do mundo e não do conceito sobre a vida e o mundo” (Del Rolo, 2015, p. 77). Não é possível compreender a essência humana de forma unicamente abstrata ou produzida exclusivamente a nível de pensamento. Ou seja, para chegarmos à essência, e para ela poder ser apreendida em sua condição real de existência, em uma matriz ontológica, não pode se dar numa perspectiva unicamente epistemológica.

Com esses argumentos marxistas, se busca compreender que pleitear conhecimentos válidos às necessidades reais da sociedade não está na relação de regência do objeto, nem na centralidade do sujeito nos processos de apropriação do real. Porém, na regência da relação histórico-material, que passa a ontologia capaz de compreender a relação sujeito/objeto no processo de produção de conhecimento dos objetos.

Assumir essa dimensão leva estabelecer o vínculo entre conhecimento e realidade, em uma perspectiva praxica, cujo conhecimento tem que dar conta da conexão interna dos fenômenos, ou seja, precisa ter como base a realidade objetiva. Compreender as relações, as conexões e as contradições presentes na realidade, o que, para Marx, é a única forma de transformá-la.

A essência humana é, sobretudo, o “conjunto das relações sociais” (Marx; Engels, 1993, p. 13). Compreender este princípio significa reconhecer que toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (Del Rolo, 2015, p. 14).

Assim, constitui-se tarefa dessa Universidade, em seu viés democrático, popular e prático, contribuir para que as formas curriculares sejam para superar politicamente a fragmentação causada pelas sempre renovadas estratégias do capital no campo produtivo, filosófico, científico e tecnológico. Considera-se significativo o referencial acima exposto, o qual emana bases teóricas que poderiam auxiliar nessa tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é território de confrontos, de conflitos e, principalmente, de tomada de decisão política pelo paradigma orientador do processo educativo e formativo. Nesse sentido, o ensaio revela a necessária ousadia do rompimento com a racionalidade instrumental, a qual é produtora de uma cultura do antiesclarecimento, para a efetiva prática da Pedagogia da cultura, das racionalidades e das subjetividades. Assim, consideramos o currículo como território em que a luta de classes é conteúdo formativo para a superação da consciência ingênua e para a ação contra-hegemônica.

Para o Ensino Superior, tem-se à frente grandes desafios acerca da composição de um currículo que reafirme a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Significa dar passos que ancorem o olhar sensível às diferentes realidades sociais e suas demandas, numa interação, que requer planejamento, congruência e o ato dialógico. Ou seja, um currículo que presentifica os sujeitos sociais, as demandas para além dos muros da universidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- CANÁRIO, R. **O que é a Escola? Um ‘olhar’ sociológico**. Portugal: Porto, 2005.
- CARVALHO, J. M. A visão de ciência e metodologia de pesquisa em diferentes perspectivas e/ou “escolas” filosóficas. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, v. 16, n. 32, p. 8-28, jul./dez., 2010.
- DEL ROLO, M. Marx e o Trabalho como princípio educativo. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1 p. E00- E00/ jan./abr., 2015.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. **Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa**. Portugal: Porto Editora, 2000.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Para uma ontologia do ser social I**. Trad. Carlos Nelson Coutinho; Mario Duayer; Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 1993.
- MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do Ensino Superior no contexto atual. *In*: VEIGA, I. P. A; NAVES, M. L de P. (org.). **Currículo e avaliação no Ensino Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto Alegre: Afrontamento, 1995.
- SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, A. J. Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos. *In*: CARVALHO, A. D. **Interculturalidade, educação e encontro de pessoas**. Portugal: Edições Afrontamento, 2013.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO II SEMINÁRIO INTEGRADOR DE EXTENSÃO DA UFFS

*Ademir Luiz Bazzotti*¹

*Marcio Pedrosa Barbosa*²

*Robson Silveira Goulart*³

*Eliane de Fátima Massaroli*⁴

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem a finalidade de contribuir no processo de pensar a curricularização da extensão na educação superior. Foi produzido a partir de uma abordagem técnica no contexto da realização do II Seminário Integrador de Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e suas discussões sobre o importante tema. Não tem a pretensão de apontar um caminho ideal, pois concebe que o processo se efetiva em uma construção com base nos princípios e nas posições diante das condições objetivas da realidade.

-
- 1 Mestre em Educação. Técnico-administrativo em educação, Pedagogo na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFFS. E-mail: ademir.bazzotti@uffs.edu.br
 - 2 Mestre em Zootecnia. Técnico-administrativo em educação na UFFS. E-mail: marcio.barbosa@uffs.edu.br
 - 3 Especialista em Administração Pública e Gerência de Cidades. Técnico-administrativo em Educação, Administrador na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFFS. E-mail: robson@uffs.edu.br
 - 4 Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais. Técnica-administrativa em Educação, Secretária Executiva na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFFS. E-mail: eliane.massaroli@uffs.edu.br

Essa sistematização de abordagem técnica visa colaborar com as perspectivas do desenvolvimento da extensão ante a pauta das diretrizes que contemplam previsão de carga horária destinada à natureza da extensão junto aos currículos da graduação. Movimento que envolve o sistema educacional e põe instituições que atuam com a educação superior a se debruçar sobre o assunto.

As questões apresentadas aqui expõem o levantamento de dados e informações, o resgate do processo desenvolvido no Seminário Integrador e do contexto institucional em relação à curricularização da extensão. Pretende tratar do tema sob o olhar voltado para a integração com o ensino e a pesquisa, processo de registro que perpassa pela participação e análise que define como base de produção:

- as etapas realizadas pelo II Seminário Integrador de Extensão da UFFS - 2018;
- o que prevê a estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014);
- a regulamentação do tema, em processo de normatização pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵;
- a formalização de Grupo de Trabalho pela UFFS⁶ com a finalidade de tratar da extensão no currículo, a partir do previsto no PNE.

Sendo assim, cabe dizer que a metodologia do estudo apresentado neste capítulo contempla o estudo documental das normativas gerais e de relatórios institucionais, do acompanhamento, da observação e da participação em diferentes momentos do II Seminário Integrador de Extensão. Também servem de subsídios as leituras sobre a curricularização da ex-

5 O trâmite da matéria resultou na Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.

6 Universidade Federal da Fronteira Sul. Portaria n.º 421/GR/UFFS/2018.

tensão, em especial, aquelas produções sobre os movimentos de outras instituições em relação ao tema.

Além desta introdução e das considerações finais, o capítulo constituiu-se de mais três subseções; a segunda apresenta os dados sobre a extensão realizada na UFFS; na sequência, a terceira trata dos dados e das informações que apresentam uma ideia sobre a dimensão quali-quantitativa do II Seminário Integrador; a quarta, considerada mais consistente, trata da sistematização em si apurada a partir da realização do Seminário.

QUADRO DA EXTENSÃO NA UFFS

A análise do cenário sobre a extensão na UFFS pode ser um ato constante, todavia, este ensaio retoma a elaboração realizada por um grupo de trabalho (GT) instituído em 2018. Este GT foi designado a estudar sobre a finalidade de disciplinar a inclusão de atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação, o qual será feita referência como: “GT destinado a curricularização de extensão”. Diante dos prazos e circunstâncias da época, o GT apontou sugestões para futuras decisões institucionais em trabalho que ocorreu concomitante com a realização do II Seminário Integrador de Extensão da UFFS (UFFS, 2018a).

No Relatório Final do GT destinado à curricularização da extensão (UFFS, 2018a), consta o levantamento sobre as ações de extensão realizadas na UFFS, com indicativos sobre o envolvimento docente em ações de extensão. Foi apurado que 107 docentes constavam como proponentes (coordenadores) de ações de extensão, cuja execução se deu, ao menos parcialmente, em 2018, o que representa 13,5% dos 790 docentes (efetivos, substitutos ou temporários) com atuação na UFFS. Além disso, 275 (34,1%) docentes são relacionados na condição de colaborador de ações. Os colaboradores podem atuar em mais de uma ação e isso precisa ser considerado na interpretação desse dado, uma interferência por menor que seja constitui uma diferença.

A origem dessa variação pode ocorrer por conta de registros duplicados em condição diferenciada nas ações, que é a possibilidade de que o docente tenha sido proponente de ação na condição de coordenador e também tenha colaborado em outra ação; ou ainda tenha colaborado em mais de uma ação de extensão e cultura. Nos registros, constam 548 estudantes relacionados ou vinculados a ações de extensão, que podem estar vinculados em mais de uma ação. Esse dado representa uma proporção de 6,5% da matrícula ativa, a qual consiste em 8.371 estudantes de graduação (UFFS, 2018a).

A gestão da extensão e da cultura na UFFS comporta também as atividades administrativas de formalizar os registros das ações. Registros os quais institucionalizam a ação, procedimentos que as dão por encerradas e da emissão de certificados que comprovam a participação do público que foi abrangido pelas atividades extensionistas. Nesse sentido, a certificação é uma forma de registro que pode ser considerado indicador sobre o trabalho da UFFS pela extensão. Os dados sobre certificados emitidos serão apresentados em ciclos de dois anos: 5.151 em 2011; 15.388 em 2013; 29.653 em 2015; e 36.693 em 2017 (UFFS, 2018a). Ressaltando que esses resultados não serão tratados neste capítulo em relação aos fins da formação proporcionada ao estudante e tampouco diante da missão institucional.

II SEMINÁRIO INTEGRADOR DE EXTENSÃO DA UFFS

A realização do II Seminário Integrador de Extensão (UFFS, 2018b) estabelece como finalidade promover a reflexão sobre o fazer da universidade, considerando o cenário em relação ao desafio colocado para a extensão. O projeto do Seminário definiu como objetivo:

reafirmar e fortalecer o papel da extensão universitária na interrelação (sic) da universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada

para os interesses e necessidades da maioria da população, proporcionando desenvolvimento social e regional e do aprimoramento das políticas públicas (UFFS, 2018b, p. 25).

O Seminário foi constituído por uma agenda com duas etapas. A primeira, realizada entre os dias 14 e 15 de junho de 2018, destinada para a socialização das experiências, teve como palestra de abertura “A pesquisa-ação enquanto articuladora da extensão rural e do ensino”, proferida pelo professor Humberto Tommasino da Universidad de la Republica (Udelar), em Uruguai, no *Campus* Erechim e foi transmitida para os demais *campi*.

A segunda fase do Seminário, também realizada por videotransmissão e via rede social, teve como local o *Campus* Chapecó. Com a temática “A construção do conhecimento e a diversidade de saberes: o papel da extensão na formação superior”; a programação contou com o lançamento do projeto CineDebate; a mesa de diálogo sobre o “Papel da extensão e do currículo na construção de possibilidades de desenvolvimento do campo e da cidade”, com a exposição realizada pelo professor Flávio de Freitas Mattos, que abordou a experiência da gestão da extensão na UFMG. Além de uma mesa de debates com os senhores Evandro Accadrolli (representando o SINTE), Neuri Adilio Alves (representando a FETRAF-SC), Alzumir Rosari (representando o Sindicato dos Bancários de Chapecó e Região), Álvaro Santin (da Coordenação Estadual do MST).

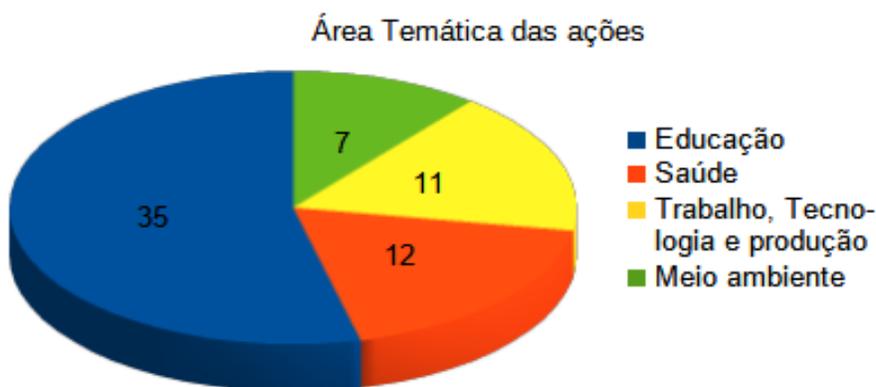
Os relatos de experiências em ações de extensão foram apresentados na inscrição, a partir da utilização de um instrumento estruturado em forma de roteiro. Este instrumento motivava uma elaboração reflexiva das principais ideias envolvidas na ação, do qual constavam os seguintes itens:

- a) Identificação e resumo da ação;
- b) Atividades articuladas ao ensino;
- c) Potenciais para gerar pesquisas, estudos e debates junto aos currículos dos cursos;

- d) Exemplos, experiência e ou metodologia de trabalho que possa contribuir para a discussão da curricularização da extensão;
- e) Principais desafios e potencialidades presentes na perspectiva de relacionar o ensino com a experiência extensionista (UFFS, 2018a, p. 27).

O instrumento também trazia a indicação da área temática da ação, a partir do que prevê a política de extensão (UFFS, 2017), constando de adequações efetuadas pela organização do evento. As figuras 1 e 2 apresentam os dados sobre as áreas e os *campi* de origem das ações participantes.

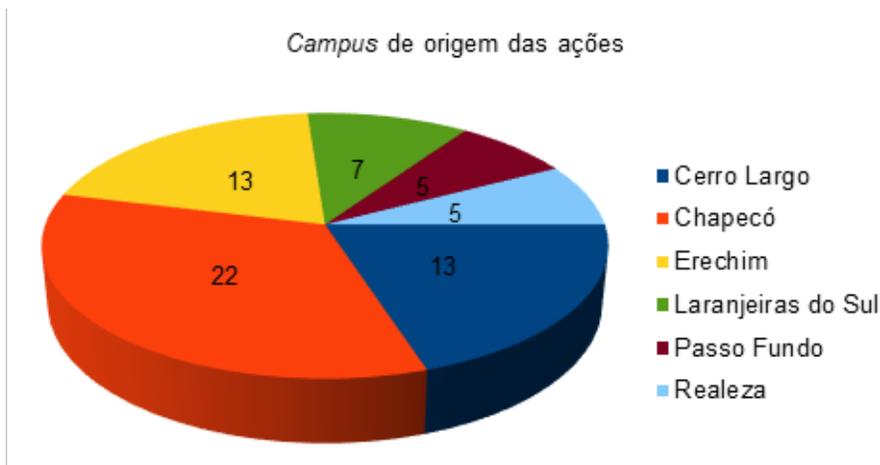
Figura 1 – Área temática das ações extensionistas que participaram do II Seminário Integrador de Extensão – 2018



Fonte: Relatório Final do GT sobre a curricularização da extensão (UFFS, 2018a).

É preciso ressaltar que as áreas temáticas “Tecnologia e Produção” e “Trabalho”, foram aglutinadas no tratamento da organização do Seminário. Por não constarem registros de participação de ações nas áreas de “Comunicação”, “Cultura” e “Direitos Humanos e Justiça” não significa que tais áreas não tenham sido abordadas nas práticas de extensão da UFFS, apenas não se sentiram atraídas à socialização no evento.

Figura 2 – *Campus* de origem das ações extensionistas da UFFS participantes do II Seminário Integrador de Extensão – 2018



Fonte: Relatório Final do GT curricularização da extensão (UFFS, 2018a).

Os dados tratam sobre o atendimento ao chamado promovido pela organização do II Seminário Integrador, utilizando a sistematização sobre a experiência nos programas e projetos de extensão universitária. Cabe ressaltar que essas informações não se destinam para demonstrar o todo do trabalho realizado nos *campi* em extensão universitária. Assim como não são suficientes para qualquer comparativo entre as unidades, uma vez que, para isso, se faz necessário uma composição proporcional e também qualitativa que contemple a dimensão de cada *campus*. Isso envolveria também dados sobre a quantidade de cursos, professores, alunos, entre outras informações.

PENSANDO A CURRICULARIZAÇÃO NO ÂMBITO DO II SEMINÁRIO INTEGRADOR DE EXTENSÃO DA UFFS

Levando em consideração a ideia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), tal definição tende a projetar uma gama de possibilidades e complexas articulações do fazer acadêmico. O que há de contemplar, ainda, a

definição do Plano Nacional de Educação, meta 12 e estratégia 12.7, a qual pretende assegurar entre os créditos curriculares um mínimo de 10% em atividades de extensão na educação superior (Brasil, 2014).

A análise visa decompor o conteúdo do que se faz em termos de extensão, buscando afirmações e elementos que colaborem para entendimentos sobre as aproximações na tríade, especialmente entre ensino e extensão. Muitas são as iniciativas que atuam empenhadas para colocar em prática a integração desejada. No mesmo sentido que este ensaio buscou captar dos registros das ações do II Seminário Integrador de Extensão as reflexões, sínteses, recortes e microdecisões implicadas na atividade acadêmica.

Articulação com o ensino

O primeiro movimento reflexivo tem o sentido de sintetizar e fortalecer as ideias que possuem tonicidade quanto à articulação da ação extensionista com o ensino. São ações que derivam de um olhar crítico sobre a prática de ensino e visam produzir novas possibilidades, otimizando-as através da ação extensionista. Também contempla aqueles movimentos que, *a priori*, tomam as estruturas pedagógicas para proporcionar ao estudante contextualizar o conhecimento a serem contemplados na formação geral ou profissional.

Foi intencionado que as ações firmassem a identificação sobre a relação e o envolvimento com o curso(s) de graduação a partir de um tema ou de conteúdo disciplinar. Essa possibilidade pode contemplar a presença de grupos de pesquisa, uso de estruturas como laboratórios e a articulação com parceiros externos. Desta questão, se constata um potencial a explorar, que passa pela articulação e atuação entre as áreas de conhecimento e das áreas temáticas da extensão.

Sem prejuízo do valor de toda iniciativa extensionista, utiliza-se algumas iniciativas cuja metodologia podem auxiliar na exemplificação destes casos: a questão ambiental que articula ações sobre o destino dos resíduos sólidos; ações que envolvem políticas públicas, as quais tratam

do acesso aos direitos, como no caso da educação, com o atendimento e cuidados, caso da saúde, bem como em outras áreas. Ações que dialogam com conteúdos dos Componentes Curriculares (CCRs) e com as demandas da comunidade.

A mediação da ação docente passa por uma construção metodológica, envolvendo a formação discente e contemplando a necessidade da sociedade. A opção não pode se delimitar em reproduzir as práticas por si só, o que efetivaria uma tendência que não produz vínculo com a realidade e, por consequência, iria se manter numa dimensão de educação de caráter tradicional. A relação curricular para além da sala de aula visa agregar o entendimento e os sentidos sobre as questões reais do mundo do trabalho e da realidade social.

Potenciais para pesquisas, estudos, debates junto ao currículo dos cursos

As iniciativas de debate em torno do *quefazer* da extensão decorrem a partir de olhares críticos que visam superar uma forma de educação, cuja tradição consiste em transmissão de conteúdo pelo professor e assimilação pelo aluno. Neste processo, se considera satisfatória a aprendizagem que pode ser mensurada por meio de instrumentos avaliativos (Freire, 2020; Silva, 2010).

Porém, ao considerar a formação cidadã e a sua contribuição para a sociedade, as iniciativas críticas colaboram por uma formação atual, mais ampla para o sujeito e suas aptidões humanas. Diante disso, as ideias apresentadas no processo de participação do II Seminário Integrador, podem ser assim agrupadas:

- **metodologias e a investigação como processo pedagógico:** as propostas descrevem a metodologia adotada na ação extensionista, descritas como “investigação-ação”, “sistematização”, “práxis”, “pesquisa-ação”, “investigação-formação-ação”, “métodos alternativos

de ensino - metodologia social”, “(auto)formação e ações a serem replicadas”;

- **formação por meio da relação teoria-prática:** condizente com disciplinas de diferentes cursos, faz-se por meio da realização da investigação, da discussão teórico-prática sobre uma temática e em pesquisa de avaliação de impacto das ações formativas;
- **produção gerada:** documentos, registros de experiências, manuais, guias, pesquisas, trabalhos para eventos acadêmicos, materiais didáticos e lúdicos. A análise de métodos ensino-aprendizagem, criação de material didático e reflexões sobre o fazer pedagógico e profissional é uma afirmação que traduz sucintamente o registro de uma organização preparatória de produção, que pode levar à socialização do conteúdo com a comunidade universitária.

Essa discussão, sobre a produção resultante da ação, provoca a pensarmos sobre o vínculo com o campo de atuação. Um *quefazer* para contemplar o protagonismo e os saberes que se apresentam nos sujeitos e grupos envolvidos. Escolhas que podem promover a proatividade acadêmica e social no contexto da ação extensionista.

Outro destaque a problematizar trata sobre a questão limite a respeito da forma dos registros da vivência acadêmica. A tradição acadêmica e a formalidade institucional privilegia a documentação e o uso da comunicação escrita, cujo valor se efetiva como resultado de produção humana e histórica, convencionalizada socialmente. Uma fonte avançada da representação de pensamento e da comunicação. Como contemplar outras formas de registros que ampliem as possibilidades de avaliação, do sentido ao realizado e diálogo com a cultura popular.

Diante dos recursos da atualidade, os registros podem ser dinamizados. Maiores detalhes de constatações e argumentos podem ser captados quando o registro é associado a outros recursos, como audiovisual, digital, imagens, figuras, mapas, esquemas, entre outros. Essa amplitude pode

constituir ricas fontes para alimentar a produção crítica sobre a extensão por meio *do que e como* se procede a comunicação. Ato que não se resume em produzir a informação e ainda demanda compreensão do conceito. Isso também pode contribuir para estreitar a relação com a comunidade, considerando a pertinência quanto aos aspectos sociais, a valorização da cultura local e contribuição para o desenvolvimento da contribuição universitária e a própria institucionalidade.

A extensão universitária tem potencial de atuar no movimento de transformação da realidade envolvida a partir de situações-problemas. Algumas questões passam por este contexto de indissociabilidade, que ganha sentido na relação com a prática, que não é somente operacional, podendo contemplar a investigação da realidade em suporte da formação. Essa ideia se integra à busca do perfil profissional com capacidade investigativa, que emerge de um currículo flexível e que contemple o rigor metódico e científico, para o exercício na atualidade. São metodologias cujo diferencial contempla o diálogo e a interação professor-estudante, valorização do saber popular e da cultura no ambiente de interação.

Diante disso, tem-se elementos do movimento da ação acadêmica, a ser posicionado diante do conceito de extensão definido no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, fórum realizado em 1987:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (Forproex, 2012, p. 15).

Sem prejuízo a todas as ações extensionistas, comentamos sobre os relatos do Seminário Integrador que exemplificam sobre as possibilidades, no diálogo e na relação da instituição, através de seus cursos com as redes educacionais. Ações que colaboram com a formação dos professores e apresentam à academia os desafios da atualidade no campo, podendo fortalecer a produção de materiais para as redes e resultar em situações-limites de investigação. Também pode ser amplo o leque de ação e produção sobre as demandas do trabalho realizado pelas ações junto aos grupos de camponeses, o que envolve as tecnologias e outros temas de formação, em especial, diante de uma realidade que tem mudado, e muito, em relação à vida de trabalho, produção, sistema econômico e influências culturais.

Contribuições para a discussão da curricularização da extensão

A análise e o debate sobre elaborações em torno da curricularização da extensão ainda necessitam maturação no meio acadêmico e muito mais na sociedade. Tende a se constituir em um processo que demanda tempo e muito diálogo.

É importante destacar algumas ideias que emergiram do processo de participação do II Seminário Integrador de Extensão da UFFS, pois podem constituir pontos de apoio na construção, bem como compor dados e informações para estudos futuros, afinal, a extensão que se faz se revela de algum modo sobre os processos de registro.

De modo descritivo, pode-se identificar que a principal expectativa dos participantes era de que o próprio Seminário contribuísse com elementos de análise e compreensão, bem como com encaminhamentos sobre a temática. Registros e manifestações dos próprios participantes indicam algumas possibilidades, como a anotação junto aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), através de atualização, para vinculação das ações de extensão e afins aos Componentes Curriculares (CCRs). Os participantes indicaram CCRs para tal, como o de práticas como componente curricular, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e dos Estágios de curso. Essa

ideia aponta para um processo que pode resultar da produção por meio da reflexão-ação. Contudo, tende a requerer maior análise diante das normatizações a serem constituídas na inserção da extensão nos currículos.

Outro aspecto sobre essa possibilidade de uma integração de metodologias nos CCRs que se destinam aos TCCs e estágios dos cursos a ser ressaltada é que pode inclinar para uma tendência de pensar a educação, a partir do preparo prévio ou preliminar, com a indução dos moldes da academia, para, depois, o estudante apresentar algo à sociedade. A interação acabaria sendo induzida de dentro para fora. Além disso, ver como isso interfere no pensar sobre as fases e percurso de formação, o que viria a ser uma curricularização da extensão nas fases mais adiantadas de curso. Na perspectiva da formação, e se tratando da extensão nos currículos, o que se pensa é que o processo seja contemplado ao longo do percurso da formação do estudante.

O exercício da relação teoria e prática na formação foi uma indicação também neste ponto que trouxe as contribuições da vivência em atividades de extensão para a curricularização. A ideia a ser destacada é a de que a extensão nos currículos é uma proposta que agrega em relevância social o fazer acadêmico e a aplicação em contexto real dos conteúdos.

No desejo de promover a transformação de ensino, buscando a superação da educação tradicional, também podem ser induzidos processos que demandam uma análise mais criteriosa. Um exemplo é tomar como encaminhamento a ideia de trabalhar a partir de temas de maior interesse do estudante. Isso requer uma problematização para que ela não se constitua em uma estratégia desconectada da concepção e da natureza extensionista. Sem entrar no mérito do ensino, os quais pressupõem atingir requisitos e competências vinculados ao campo profissional e ao mundo do trabalho, pensar nas estratégias para tornar o processo de aprendizagem de modo que o estudante esteja mais envolvido requer a escuta sobre o que se faz para identificar os modos a serem superados.

Isso deve incluir a valorização dos conhecimentos prévios e da cultura do estudante. Como o estudante dialoga e entende tais conhecimentos em relação à realidade é algo que a curricularização da extensão pode contribuir na formação, em especial, a possibilidade de atuar com tais saberes. Todavia, a curricularização da extensão não pressupõe que a demanda do conteúdo a ser trabalho atenda à necessidade do espaço universitário, mas sim que acolha e dialogue com a demanda da sociedade. Não é um movimento de dentro para fora, mas de troca. A tensão por superar a fragmentação do ensino pode somar por meio de estratégias a serem constituídas, mas também pelo fortalecimento na relação de identidade dos sujeitos com o processo e o contexto local, com as habilidades investigativa e criativa.

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (Forproex, 2012, p. 28).

A consistência e a maturação de propostas indicam que não se trata de atos simples, tais como pensar que soluções fáceis são efetivas para situações complexas. Pelas análises apresentadas até aqui, é possível perceber que uma proposta que se caracteriza por uma prática simplista, materializa também uma concepção de extensão que não se aprofunda na potencialidade da articulação entre extensão, ensino e pesquisa, e corre o risco de cair no assistencialismo.

Contudo, ainda se constitui um tempo inicial de elaborações sobre este processo, e o movimento institucional é necessário, de modo que envolva a comunidade acadêmica e os atores sociais. O professor Humberto Tommasino da Udelar, em sua palestra proferida na primeira etapa do II Seminário Integrador, dia 14 de junho de 2018, discorreu que, na Udelar, o protagonismo na fase inicial dessa discussão foi assumido pelos

estudantes. No caso da Udelar, foi do corpo discente a demanda que problematizava os processos pedagógicos existentes, o que desencadeou um movimento institucional, que perpassou pelas opções de gestão e pelos processos pedagógicos.

Principais desafios para a curricularização a partir da experiência extensionista

A partir da extensão que se faz, é possível desencadear um processo que apure elementos que possam contribuir para o processo pedagógico. Indicativos que proporcionem identificar por onde passam os movimentos e as estratégias para curricularização das ações de extensão, ou inserir a extensão nos currículos.

A criticidade é instrumento necessário para essa finalidade. Os desafios apontados pelos participantes nas discussões do II Seminário Integrador contemplam as preocupações que: consideram baixo o envolvimento docente na proposição de ações de extensão, diante o desafio da meta prevista no PNE 2014/2024 (Brasil, 2014); os limites estruturais de apoio, como é o caso de deslocamento e estadia nos locais de atuação das ações extensionistas; pontuam a previsibilidade de tempo para ser dedicado pelos estudantes nas atividades extensionistas, por conta das demandas de outros processos da formação acadêmica; e preocupações sobre a continuidade dos processos e das ações, para que não sejam pontuais e passageiras. Há, ainda, a importância de superar a posição da Universidade em relação às demais redes de ensino, o que, na prática, trata da relação entre a educação superior e a educação básica, de modo que seja mais próxima e dialógica.

Sobre a ocupação do estudante com a formação e o tempo consumido, revela, de modo crítico, algo sobre as condições de estudante que atuam no mercado de trabalho, mas, também, que é necessário se pensar sobre o quanto desse processo é resultado da gestão e organização pedagógica, a partir das definições das trajetórias de formação dos cursos. A refle-

xão remete a pensar sobre um valor menor a ser dado às atividades que apresentam inovações de ensino, e não se prendem a alguns processos tradicionais de controle usados na educação, como é o caso da cobrança de presença e de avaliação.

A valorização das atividades de extensão incide sobre a produção de estratégias que contribuam para superar a percepção de vazio/preenchimento que parte do estudante em relação a certas etapas e métodos da formação. Esse assunto requer melhor análise no campo da formação específica, mas é providencial pensar sobre temas que, quando trabalhados fora dos limites fechados da sala, produzem outros efeitos na aprendizagem.

Ao longo do tempo, o debate e a formulação sobre o papel da extensão universitária, foram afirmando princípios e diretrizes com relação ao que não se quer fazer por meio da extensão, ou o que se pretende que seja superado, como a reprodução do assistencialismo, mesmo na dimensão intelectual.

A Unifesp (2017) indica algumas premissas a serem buscadas pela ação da extensão: a) enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; b) atuar para reduzir as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; c) formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e d) exercício da cidadania.

Os processos pedagógicos podem ser pensados a partir das situações-limites, propondo estratégias diante do contexto em que se está inserido, o que passa também pela presença da instituição na macrorregião, e das demandas que se relacionam com sua caracterização. Neste sentido, a questão da continuidade das ações extensionistas se constitui estrategicamente para contribuir com o desenvolvimento local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta produção se desafiou na reflexão de um contexto em que se debate a curricularização da extensão nos currículos no ambiente universitário. O tema tem relação com a concepção da educação superior, algo que passa pela dimensão pedagógica e tem implicações significativas na gestão institucional. Embora, muito ainda precise ser tratado para promover a normatização, a implementação e reorganização institucional, constituindo um processo que requer muito diálogo.

A ação extensionista pode atuar numa via de mão dupla entre a universidade, o conhecimento científico produzido, e a sociedade, as demandas e a cultura geral. Isso exige a atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), pois tem a previsibilidade legal para atender a meta mínima de carga horária. Mas também é possível se promover processos graduais, com limites sobre a questão de tempo e prazo, de modo que promova a integração de programas e demais ações extensionistas com os cursos.

As vivências extensionistas apresentam estratégias e metodologias que contribuem para a construção na dimensão pedagógica da curricularização. Uma sistematização sobre tais casos podem ser convertidas em proposições estruturantes do processo. Como exemplo, os casos que em que a metodologia consiste em uma abordagem por diagnóstico, que elenca o problema (situação-limite), identifica as potencialidades junto ao campo de ação, procede a mediação entre saberes populares e conhecimentos científicos, o que requer diálogo e comunicação, promovendo a atuação e a formação do estudante. Dinâmicas que contribuem para estabelecer outra relação entre Universidade e comunidade.

A discussão não se encerra afirmando um caminho ideal, mas colaborando com a problematização que perpassa o desafio institucional de produzir o processo e que se chegue ao registro da ação e a carga horária no currículo do estudante. A curricularização está para promover e valorizar o protagonismo acadêmico e sociorregional – através da participação

proativa em favor do conhecimento de um currículo vivo. Isso pressupõe que, para além do envolvimento acadêmico no processo de organização e operacionalização do processo, seja contemplado o diálogo com o sujeito que vê e pensa o processo.

Este capítulo se constitui em um retrato sobre movimentos e discussões na UFFS em relação à curricularização da extensão, sob o olhar e a participação de parte do corpo técnico administrativo da gestão da extensão e da cultura. Levanta vários elementos de análise sobre o tema, mesmo diante da carência de maior maturidade de discussão, bem como de envolvimento da comunidade acadêmica naquele recorte de tempo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **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. Acesso em: 9 jun. 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Texto referência para a Audiência Pública sobre as Diretrizes para a Política de Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/95681-texto-referencia-audiencia-publica-diretrizes-politica-de-extensao/file>. Acesso em: 1 set. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FORPROEX - Fórum Nacional de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus-AM: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

UFFS. Câmara de Pesquisa. Pós-Graduação, Extensão e Cultura (CPPGEC) do Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução n.º 04/2017 - CONSUNI/ CPPGEC**. Aprova a Política de Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: UFFS, 2017. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2017-0004>. Acesso em: 24 ago. 2018.

UFFS. Relatório Final, Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria n.º 421/GR/UFFS/2018, de 18 de abril de 2018. [S. l.]: UFFS, 2018a.

UFFS. **II Seminário Integrador de Extensão da UFFS**. Projeto institucional. [S. l.]: UFFS, 2018b.

UNIFESP. **Guia para Curricularização das Atividades de Extensão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de São Paulo**. [S. l.]: Unifesp, 2017.

SEÇÃO II
FORMAÇÃO
CONTINUADA DE
PROFESSORES

CURSO DE LÍNGUA ESPANHOLA: IMPLEMENTAÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA AÇÃO EXTENSIONISTA

Elisete Elvira Dessbesel¹

Géssica Luiza Kozerski²

Maria José Laiño³

INTRODUÇÃO

A oferta e a participação de atividades extensionistas trazem grandes benefícios a todos os envolvidos. Por um lado, aproxima a Universidade da comunidade como um todo e, por outro, oferece serviços e atividades que, em geral, não estão disponíveis ao público-alvo dos projetos. Certamente, não basta apenas o planejamento e a aplicação de propostas, mas torna-se igualmente necessário a reflexão sobre tais práticas. Diante disso, neste capítulo, refletiremos sobre um projeto de extensão relacionado à oferta de cursos de língua espanhola a toda comunidade acadêmica e externa.

Nessa perspectiva, o projeto de extensão “Curso de língua espanhola” é desenvolvido desde 2017, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Vale destacar que as ações fazem parte de um projeto maior, que abrange outras atividades ligadas ao ensino de línguas. Assim sendo, a iniciativa é encabeçada pelo Centro de Línguas da UFFS

-
- 1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. E-mail: elisete.dessbesel13@gmail.com
 - 2 Graduada em Letras na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. E-mail: gs-cluiza@gmail.com
 - 3 Doutora em Estudos da Tradução. Coordenadora do Centro de Línguas da UFFS (CELUFFS). E-mail: marialaino@uffs.edu.br

(CELUFFS) em parceria com o Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET), que ainda contam com o apoio institucional do Setor de Assuntos Internacionais da UFFS.

O programa justifica-se por uma série de fatores, entre eles, a própria constituição da UFFS enquanto instituição de ensino e, conseqüentemente, a presença de um curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol na própria instituição. Em relação ao primeiro, considerando-se a abrangência da UFFS na Mesorregião da Grande Fronteira Mercosul, a proximidade com diversos países hispanofalantes torna o ensino da língua espanhola um importante recurso para o intercâmbio a partir das relações geográficas, culturais e econômicas.

Como se destaca no segundo motivo, a própria UFFS possui, em sua grade, um curso de licenciatura voltado para a formação de professores de língua espanhola. Assim sendo, permite-se a difusão da língua espanhola e, ao mesmo tempo, promove-se a ampliação da formação das discentes a partir da prática de docência, uma vez que as aulas do projeto são ministradas por estudantes do curso.

Considera-se, portanto, que o objetivo dos cursos seja, inicialmente, o de difundir a língua espanhola e, concomitantemente, proporcionar à comunidade acadêmica e externa a oportunidade da aprendizagem formal do espanhol como Língua Estrangeira (LE). Em síntese, trata-se de uma troca deveras valiosa, pois propicia o exercício docente e os cursos de língua espanhola em uma região em que a oferta da língua espanhola como língua estrangeira na rede básica de ensino ainda é muito baixa.

Diante das informações apresentadas, justifica-se o debate estabelecido neste capítulo, que, a título de organização, está dividido da seguinte maneira: na próxima seção, intitulada “Ensino de LE: algumas reflexões”, apresentam-se algumas discussões relacionadas ao ensino da língua espanhola; na continuação, tece-se um relato de experiência sobre os cursos e as aulas, detalhando as atividades com ênfase nos desafios postos e posteriormente uma avaliação com base no que foi conseguido até o momento

respectivamente. Finalmente, nas considerações parciais, apontam-se algumas perspectivas de onde chegamos e para qual lugar vamos.

ENSINO DE LE: ALGUMAS REFLEXÕES

Um questionamento que ainda é muito comum é: por que aprender uma LE? Isto é, qual é a importância de se aprender uma LE? Essas são perguntas que não deveriam ser mais colocadas, pois suas respostas nos parecem intrínsecas à sociedade que vivemos. Contudo, cabe ressaltar que, atualmente, aprender uma língua tornou-se uma necessidade incontestável. Assim, o aprendizado faz parte tanto de uma demanda social quanto uma necessidade em um mundo que está cada vez mais sem fronteiras.

Diante disso, segundo Dário Pagel (2002, p. 32), o estudo de LE permite, entre outros, os seguintes benefícios:

- explorar os modos de vida e de pensamento dos países, assim como suas obras em sua expressão autêntica;
- aprofundar, pela comparação, os conhecimentos que tem de sua própria língua e de sua própria cultura;
- integrar conhecimentos úteis para eliminar as banalidades e os preconceitos que falseiam, distorcem a imagem do país estrangeiro.

Dessa forma, consideramos que discutir sobre a importância do ensino de LE implica analisar como esse tema foi visto ao longo da história educacional no Brasil. Sabemos que esse não é o objetivo central de nossa discussão, mas parece-nos importante abordar algumas questões relacionadas ao tema, especialmente no que tange ao ensino de língua espanhola. Nesse sentido, Pagel (2002, p. 23) destaca que a história sobre a presença da LE nos currículos escolares esteve, frequentemente, “determinado pela política educacional e pelo contexto social e político”.

Dentro desse contexto, em relação ao espanhol, um dos marcos de sua instauração como LE na educação regular foi a criação da Lei n.º

11.161/05. Esta lei tornava obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio de todas as redes básicas de ensino. Entretanto, como já destacado acima, o ensino de LE sempre esteve à mercê de, entre outros, interesses políticos. Por isso, em 2016, tal lei foi revogada através da medida provisória n.º 746, sendo oficializada por meio da Lei n.º 13.415/17.

Essa revogação causou grande descontentamento nos profissionais que trabalham com a língua espanhola e, de modo geral, em todos que reconhecem a importância de sua oferta. No entanto, além de privar os alunos da escolha pelo espanhol, a anulação da lei prova, de certa forma, que a escola, instituição que representa o poder público, está distante da realidade que cerca o aluno, pois, muitas vezes, impõe o ensino de uma única língua, que “não reflete o interesse do aluno nem o contexto cultural em que ele vive” (Pagel, 2002, p. 35).

Diante dessa impossibilidade de acesso ao ensino de língua espanhola na rede básica regular, nosso projeto justifica-se ainda mais, uma vez que é através dele que permitimos que discentes da UFFS e toda comunidade tenha acesso ao ensino formal da língua. Como já dito anteriormente, a escolha pela oferta de cursos de língua espanhola não foi feita ao acaso, mas por uma série de fatores: a própria constituição da UFFS, sua localização geográfica, a presença de curso de Letras com habilitação na língua espanhola e a própria escassez de possibilidades de estudo são alguns deles.

Sabe-se que grande parte da aprendizagem está ligada à motivação que os participantes do momento trazem, isto é, a motivação dos alunos e do próprio professor ao ensinar. Em nosso caso, a motivação é um dos postos-chave da realização de nosso projeto, pois os participantes não têm nenhum tipo de obrigação relacionada a frequentar o curso regularmente. Por isso, não consideramos que o ensino de LE deve perpassar os limites da mera transmissão de conhecimentos linguísticos, uma vez que nós devemos provocar no participante “[...] o interesse pelo outro, por novas culturas, outros modos de enxergar a realidade, ampliando suas

possibilidades de comunicação e de interação social” (Fernández; Callegari, 2009, p. 12-13).

Finalmente, de acordo com Dörnyei (1994 *apud* Fernández; Callegari, 2009, p. 65-66), a motivação é um fator determinante para a aprendizagem de língua estrangeira e esta é construída a partir da união de diversos elementos, que compreendem três níveis:

- nível da língua: esse item está relacionado ao contexto social e se refere, essencialmente, às orientações e aos possíveis motivos para se aprender determinada LE. A título de exemplificação, cultura dos países que falam a língua, prestígio social da língua, utilidade do conhecimento da língua etc.
- nível do aluno: como o próprio título já afirma, essa categoria envolve características individuais que podem interferir no andamento da aprendizagem. Por exemplo, o desejo de perfeição, a autoconfiança, ansiedade etc.
- nível de situação de aprendizagem: este item está diretamente relacionado ao contexto de aprendizagem formal e pode ser dividido em três subgrupos: (i) componentes específicos do curso: conteúdos, materiais didáticos, atividades etc. (ii) componentes relacionados ao professor: tipo de autoridade, sua fluência em sala de aula, *feedback* apresentado etc. (iii) componentes referentes ao grupo: orientação aos objetivos, a coesão do grupo em relação à competitividade, cooperação e individualidade etc.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Desenvolvimento da ação

Os cursos realizam-se ao longo do semestre, a partir de encontros em dias alternados, duas vezes por semana, na própria Universidade. Os conteúdos trabalhados em cada um deles, com carga horária de 60h, são definidos com base no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), de acordo com a relação módulo/equivalência. Isto é, por exemplo, no Curso de Espanhol 1 (primeiro módulo), são trabalhados os conteúdos de acordo com o nível A1. Como dito anteriormente, as ações do projeto estão vinculadas a uma iniciativa maior. Por isso, tem-se como propósito aumentar sucessivamente o número de turmas até que se chegue ao módulo 6, isto é, o equivalente ao C2.

Nesse sentido, utilizam-se como suporte os livros da coleção *Prisma*, de acordo com o nível do curso correspondente. Até o presente momento, segundo semestre de 2018, foram utilizados os volumes: *Prisma: Comienza A1* (2002a), *Prisma: Continúa A2* (2002b) e *Prisma: Progresá B1* (2002c), que são complementados com outros materiais considerados relevantes com base no tema/assunto que está sendo estudado. Além disso, ao final de cada semestre, os alunos também passam por uma avaliação baseada nas provas do *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), garantindo o nível de proficiência estabelecido internacionalmente.

Público-alvo atendido

Os cursos agregam estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação da UFFS, professores e comunidade externa. Além da possibilidade de aprendizagem de um novo idioma, a procura pelos cursos ocorre em virtude da facilitação nos processos de comprovação de uma segunda língua para obtenção de titulações, oportunidades em processos de mobilidade estudantil e bolsas de estudo e na aplicação do exame de *Certificado: Lengua y Uso* (CELU), do qual a UFFS recentemente tornou-se sede de aplicação.

O projeto de extensão está em sua terceira edição, ou seja, é o terceiro semestre em que ele está sendo executado. Nesse sentido, dos cursos finalizados, temos os seguintes dados: em relação ao número de inscrições, cada turma inicia-se com trinta alunos, mas em todas as edições e níveis sempre se tornou necessário criar uma lista de espera, que chegou a ter mais de cem pessoas para o Curso de Espanhol 1, por exemplo. Em relação à certificação, no semestre 2017/2, treze alunos receberam o certificado do curso 1 (A1). Já em 2018/1, dezoito alunos receberam certificado do 1 (A1) e onze do curso 2 (A2). Registra-se que o número de participantes que receberam certificação não condiz com o número de estudantes que frequentaram o curso, mas com a quantidade que teve a frequência mínima de 75% ao decorrer dele.

Metodologia

A prática pedagógica do curso baseia-se em uma concepção interacionista e dialógica da linguagem. Essa dimensão teórica se mostra efetiva durante atividades em sala de aula, uma vez que orienta não apenas a organização curricular e a produção de conteúdo, mas também o modo de interação com os alunos e as propostas de correção. Entre os modos de trabalhar as funções de leitura, escrita, oralidade e escuta, estimula-se a interação entre alunos e professores de forma dialógica e não autoritária, produzindo um efeito de maior autonomia entre os aprendizes.

De acordo com Schneider (2010), o objetivo principal da abordagem comunicativa é desenvolver as quatro habilidades, levando o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua alvo. Em geral, pretendia-se, assim, que se soubesse adequar o uso da língua à audiência e às diferentes situações e intenções comunicativas; compreender e produzir diferentes tipos de textos e gêneros textuais e saber manter a comunicação através de estratégias comunicativas. Cabe ressaltar que todas as aulas eram ministradas em língua espanhola e só recorriamos

ao português em casos necessários, como uma dúvida na explicação de um conteúdo, por exemplo.

Entretanto, em geral, as pessoas aprendem de maneiras distintas e, quando pensamos no ensino de língua estrangeira, essa premissa também é verdadeira. Por isso, no tocante à metodologia adotada, as bolsistas, apesar de se aproximarem mais de uma abordagem comunicativa, não utilizam apenas um método de ensino específico. Elas empregam diferentes abordagens conforme o conteúdo e/ou as necessidades apresentadas pelos estudantes, uma vez que o objetivo é desenvolver as quatro habilidades da língua: leitura, escrita, fala e audição. Esse trabalho é feito a partir de gêneros textuais e exercícios que incorporam diferentes formas de interação entre os estudantes.

Apesar de os cursos não estarem vinculados a uma instituição convencional de ensino, como uma escola, percebemos que, em muitos aspectos, nossa proposta de trabalho vai ao encontro dos parâmetros que regem a educação básica. Por exemplo, um de nossos objetivos é o trabalho com distintos gêneros textuais de produção e de circulação reais, atividade defendida pelos parâmetros curriculares (PC-SC, 1998, p. 102). Nesse sentido, o uso de gêneros textuais possibilita que eles “compreendam e reflitam sobre o uso da linguagem nos mais diferentes meios de propagação (oral e escrito) e nas mais diversas modalidades de textos produzidos nas interações dos sujeitos na Língua Espanhola” (Dias, 2014, p. 5), que é um dos objetivos centrais na oferta dos cursos.

Além disso, de acordo com Marcuschi (2007), os gêneros textuais são manifestações históricas que estão interligadas a vida cultural e social. Eles têm como objetivo organizar e harmonizar as atividades comunicativas com as quais as pessoas estão envolvidas em seu dia a dia. Entretanto, isso não significa que sejam estáticos e inflexíveis, uma vez que se configuram como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2007, p. 19).

Desse modo, consideramos vantajoso. Apesar de Antunes (2002) discutir sobre os benefícios do uso dos gêneros textuais nas aulas da

língua portuguesa, grande parte de suas discussões se adequam ao nosso contexto. Diante disso, elucidamos alguns dos pontos destacados pela pesquisadora: o uso de gêneros textuais favorece o estudo de aspectos linguísticos e gramáticos a partir de contextos reais de uso, a expansão da competência de produção e compreensão de textos, o aprimoramento das estratégias de produção, a percepção da relação existente entre os aspectos relacionados a produção do texto e sua circulação em contextos reais e a ampliação da compreensão do funcionamento do fenômeno linguístico (Antunes, 2002, p. 71).

Finalmente, de acordo com Couto (2016, p. 66), nós devemos abandonar a ideia de que aprender outra língua tem que se basear “na mera memorização e repetição de palavras, repetição de regras gramaticais, de listas de vocabulário e de estruturas, ou ainda, em “teatralização” de situações comunicativas [...]”. Entretanto, ademais de apresentar como não deve ser, a pesquisadora nos oferece uma solução: “vamos nos apegando a aulas que se utilizam de textos autênticos dos mais variados gêneros, dos diversos países onde a língua espanhola é falada, buscando uma compreensão e uma produção desses gêneros por nossos alunos em uma perspectiva crítica” (Couto, 2016, p. 67).

As aulas: um relato sobre os cursos de espanhol 1 e 2

O Curso de Espanhol 1 é o primeiro nível ofertado aos alunos e à comunidade externa. Seu objetivo é permitir o primeiro contato com a língua espanhola. Nesse sentido, por tratar-se do primeiro, não se exige que o participante tenha algum tipo de conhecimento na língua. Assim, como já mencionado, o curso tem uma carga horária total de 60 horas-relógio, que são distribuídas ao longo de um semestre em dois encontros semanais, sendo cada um de 2h. Vale destacar que este é o nível mais procurado, imaginamos que seja justamente pela falta de oportunidades de acesso na rede básica. Por isso, ele foi ofertado em ambos os semestres do primeiro ano de projeto.

Com o intuito de oferecer um material base para os estudantes, as bolsistas utilizavam o primeiro volume do método de espanhol para estrangeiros *Prisma: Comienza (A1)*. Este livro organiza-se a partir dos conteúdos referenciais que constam no CEFR. Nesse sentido, a importância do quadro comum está relacionada a proporcionar uma base comum para o aprendizado de línguas. Em outras palavras, segundo o Instituto Cervantes (2002, p. 1, tradução nossa), o CEFR “descreve de forma integrada o que os estudantes de línguas têm que aprender a fazer para usar uma linguagem para se comunicar, assim como os conhecimentos e habilidades que eles têm para desenvolver para poderem agir efetivamente”⁴.

Dessarte, o curso 1 é equivalente ao nível A1. Por conseguinte, segundo o CEFR, nesse nível de usuário básico, o estudante deve ser capaz de:

[...] entender e usar expressões cotidianas de uso muito frequente, bem como frases simples destinadas a satisfazer necessidades imediatas.

Pode apresentar a si mesmo e aos outros, pedir e fornecer informações pessoais básicas sobre sua casa, seus pertences e as pessoas que conhece.

Poder se relacionar de maneira elementar, desde que o interlocutor fale devagar e claramente e esteja disposto a cooperar⁵ (Instituto Cervantes, 2002, p. 26, tradução nossa).

Diante disso, visando oferecer uma formação sólida e integral, o curso se organizava de modo que, ao final, os participantes atingissem esse nível. Assim, os conteúdos eram distribuídos conforme apresentado no Quadro 1.

4 No original: “Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz”.

5 No original: “Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar”.

Quadro 1 – Conteúdos trabalhados no Curso de Espanhol 1

Relação dos conteúdos comunicativos, gramaticais e lexicais
Espanhol pelo mundo (países e nacionalidades). Saludos e despedidas. Alfabeto. Identificar-se/Apresentar-se. Pronomes pessoais. Pronomes Interrogativos. Presente de indicativo. Números. Artigos determinados e indeterminados. As cores. Tratamento formal e informal. Profissões. Acentuação. Advérbios de lugar. Demonstrativos. Casa: distribuição e mobiliário. Adjetivos qualificativos. Verbos descritivos: ser/tener/llevar. Descrição de pessoas. A família. Adjetivos e pronomes possessivos. Vestuário. Meios de transporte. Comparativos regulares e irregulares. Expressão de necessidades, desejos e interesses. A cidade. Pedir e dar informação espacial. Rotina diária. Hora, dias da semana e meses do ano. Estações do ano. Verbos de tempo atmosférico. Verbo gustar e semelhantes. Comida. Dar/Pedir opinião. Expressar acordo e desacordo. Futuro simples. Futuro perifrástico. Fazer planos e projetos. Pretérito perfeito simples e composto. Marcadores temporais. Atividades cotidianas. Imperativo afirmativo e negativo. Dar conselhos, ordens, fazer sugestões etc. Organizadores do discurso.

Fonte: As autoras (2018).

Uma vez que a iniciativa do Centro de Línguas é proporcionar a capacitação plena do estudante do idioma, os níveis de dificuldade dos módulos avançam progressivamente. Dessa forma, após a primeira turma de nível inicial ter completado a formação, o projeto passou a ofertar aulas em nível básico, que complementa a primeira subdivisão de proficiência de um falante em língua estrangeira.

Quadro 2 – Conteúdos trabalhados no Curso de Espanhol 2

Relação dos conteúdos comunicativos, gramaticais e lexicais
Identificar, definir y describir personas, objetos y lugares; Saludar responder al saludo y despedirse; Contraste ser/estar; Verbos de movimiento; Léxico de las relaciones sociales. Contrastar y comparar informaciones; Organizar el discurso; Expresar opinión, acuerdo y desacuerdo; Nexos de coherencia y cohesión textual. Narrar acciones en pasado; Pretérito indefinido; Marcadores temporales; Los viajes, las vacaciones. Describir o narrar acciones en pasado; Valorar una acción; Pretérito perfecto; Pronombres y adjetivos indefinidos; Pronombre neutro “lo”. Pretérito indefinido: formas irregulares; Hablar de hechos históricos; Informar el tempo que separa dos acciones pasadas. Descripción de personas, objetos, hábitos y costumbres en pasado; Pretérito imperfecto; Marcadores temporales; Inventos y descubrimientos. La duración de um acción en pasado; Contraste pretérito indefinido/perfecto/ imperfecto; Describir las circunstancias de los hechos del pasado; Estar (imperfecto) + gerundio. Hacer conjeturas y promesas; Hablar de acciones futuras; Expresiones de tempo futuro; Futuro imperfecto. Hacer conjeturas en pasado; Dar consejos y sugerencias; Expresar cortesía; Condicional simple.

Fonte: As autoras (2018).

Nessa perspectiva, cabe realizarmos algumas considerações em relação ao curso e, mais especificamente, às aulas. Em relação aos erros cometidos pelos alunos, optávamos por corrigi-los em momentos oportunos para isso, pois acreditávamos que a tentativa de desempenho linguístico era mais importante do que a correção exagerada, uma vez que

isso poderia criar uma barreira no próprio aluno. Além disso, julgamos que todas as tentativas comunicativas são válidas, principalmente na fase inicial de aprendizagem.

Como pode ser percebido no Quadro 2, elementos gramaticais também estiveram presentes ao longo do curso. Nesse sentido, tentávamos, sempre que possível, possibilitar o ensino de gramática de um modo contextualizado, tomando como ponto de partida um gênero textual no qual tal aspecto estava presente. De todos os modos, a ênfase central estava em como usar determinadas formas e não em decorar a terminologia gramatical.

Em relação às quatro habilidades, incentivávamos o desenvolvimento de todas através da oferta de diferentes insumos. Entretanto, é uma tarefa extremamente complicada conseguir equilibrar as proporções. Em outras palavras, assumimos essa fragilidade em nossa prática ao considerarmos que, por vezes, as habilidades de leitura e escritura tiveram mais destaque que as de escuta e fala.

Dentro desse panorama, como já indicamos, o livro didático foi utilizado como um instrumento pedagógico com o intuito de organizar os conteúdos e ofertar aos alunos um material que eles pudessem ter acesso após o encerramento do curso. Nesse sentido, os conteúdos apresentados pelo livro eram complementados, quando necessário, por outros materiais/ferramentas.

Finalmente, em relação à avaliação, julgamos que esta atividade deve ser realizada de maneira contínua e processual. Por isso, apesar dos participantes passarem por, no mínimo, dois momentos de verificação em formato de prova, essa não era a única maneira que realizávamos a avaliação, pois considerávamos diversos itens, como participação nas aulas e nas discussões e realização de atividades, por exemplo.

Para a turma no segundo nível, uma vez que subentendido que os conhecimentos já estejam mais assimilados, as atividades se concentraram principalmente baseadas no processo de escrita, tarefa que os estudantes indicaram ser o método mais proveitoso. Assumimos a concepção de que,

mesmo sendo considerada uma das habilidades linguísticas, a escrita não tem uma ação individual. Dessa forma, mesmo em atividades como produção de gêneros textuais como resumos, sinopses, cartas, bilhetes ou formulários, os exercícios envolviam as etapas de produção oral ou socialização de produções, escuta de textos base para a escrita, leitura de outros textos do mesmo gênero e, ainda, a interação social em exercícios coletivos.

No que tange à avaliação nesta fase, além das correções e reescritas das produções escritas, estavam envolvidos também aspectos como a assiduidade na realização das tarefas, avaliações escritas e orais e apresentação de seminários. Dessa forma, se une o envolvimento do estudante ao processo avaliativo, que não considera apenas conceitos de determinado âmbito, mas as diferentes capacidades que o aluno tem em demonstrar sua apropriação dos conteúdos.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

A iniciativa de criação de um curso de língua espanhola extracurricular foi inédita para o curso de Letras do *Campus Chapecó*. O projeto já contou com duas bolsistas, uma selecionada através de um processo seletivo e a outra em parceria com o PET, ambas acadêmicas de Letras, que eram responsáveis pelas aulas dos cursos I e II, respectivamente. Atualmente, o projeto conta com um bolsista que foi selecionado através de Edital específico. Duas docentes do Curso de Letras, da área da língua espanhola, dão o apoio pedagógico. O suporte necessário em relação à montagem do cronograma dos cursos, divulgação das atividades, materiais necessários e o espaço para as aulas são oferecidos pelo PET e pelo Setor de Assuntos Internacionais da UFFS.

O curso possibilita o aprimoramento do aprendizado aos graduandos de Letras Português e Espanhol e oportuniza a iniciação à docência aos acadêmicos que ministram as aulas. Como destacado, a língua espanhola não é oferecida na educação básica da rede pública de Chapecó e, portanto,

o projeto também contribui com a oferta do ensino de uma língua estrangeira moderna à comunidade que não teve essa oportunidade durante sua formação escolar regular.

A partir de um curso de língua espanhola ministrado por estudantes e aberto a toda comunidade, oferecido em um *campus* da UFFS, as aulas se tornam um espaço para pesquisas sobre ensino e extensão. Nesse sentido, tanto as professoras como as bolsistas envolvidas na organização do curso analisam métodos de ensino-aprendizagem, criam material didático e realizam reflexões sobre o fazer pedagógico e profissional. Assim, contribuem com o caráter teórico e científico do projeto ao desenvolverem a proposta e acompanharem seus resultados.

Como confirmação da relevância do projeto, é possível analisar a grande procura de inscrições. Em cada período de inscrição, são recebidos mais de cem nomes para cada turma de trinta alunos. Além da criação de uma nova turma inicial, os participantes do nível 1 têm a oportunidade de continuarem no nível 2 no semestre seguinte. Outro fator importante foi a necessidade de aplicação de provas de nivelamento, nos níveis 2 e posteriores, para delimitar o número de novos ingressos, que incluem alunos da graduação, pós-graduação e servidores da UFFS, além da comunidade externa.

Em um grupo homogêneo de estudantes, verifica-se que os diferentes objetivos foram alcançados. Alunos que procuram conhecer a língua espanhola para intercâmbios, acadêmicos do Curso de Letras que se interessam em aprimorar os conteúdos da graduação e alunos que buscam a proficiência em língua estrangeira para validação nos programas pós-graduação são alguns dos exemplos distintos. Em uma pesquisa com o grande grupo, recebemos o retorno positivos desses estudantes, que afirmaram ter reconhecido a habilidade em um novo idioma, ter superado dificuldades anteriores e a aprovação nos referidos exames de suficiência.

Outro destaque se refere à importância que o projeto possui para os bolsistas docentes. Apesar de um currículo de formação voltado à licenciamen-

tura também em língua espanhola, os alunos do Curso de Letras na região oeste encontram diversas dificuldades em encontrar campo para atuação e prática do exercício docente. Uma vez que os próprios programas de estágio enfrentam dificuldades em ser inseridos em unidades de ensino, a oferta de um projeto de ensino de espanhol acompanhado por profissionais da área torna-se um primoroso laboratório de docência, possibilitando o desenvolvimento das capacidades profissionais e interpessoais e qualificando o estudante de Letras cada vez mais nos conhecimentos em língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso de Língua espanhola permite o aprimoramento do aprendizado aos graduandos do Curso de Letras Português e Espanhol e oportuniza a iniciação à docência às acadêmicas que ministram as aulas. Trata-se de uma importância direta na formação curricular dos estudantes da UFFS e no relacionamento entre a Instituição e a comunidade externa. Além disso, o projeto contribui com a oferta do ensino de uma língua estrangeira moderna à comunidade que não teve essa oportunidade durante sua formação escolar, uma vez que a língua espanhola não é oferecida na educação básica da rede pública de Chapecó.

A manutenção dos debates referentes a políticas linguísticas se fortalece ao oferecermos um centro de ensino de línguas que dá uma atenção especial ao espanhol. Do mesmo modo, se reitera a importância do próprio Curso de Letras. O projeto gradualmente ganha visibilidade e amplia a circulação da língua espanhola entre os acadêmicos da UFFS e em toda a região de abrangência, o que comprova a importância e consolidação da iniciativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. C. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, jan./jul. 2002.

BRASIL. **Medida provisória n.º 746**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.415/17**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 24 set. 2018.

COUTO, L. P. **Didática de Língua Espanhola no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2016.

DIAS, M. M. L. Introdução. *In*: SALTO PARA O FUTURO. **Direitos à aprendizagem da língua espanhola na educação básica**. Brasília: Tv Escola, 2014. p. 4-10.

EQUIPO PRISMA. **Prisma A1**: Comienza. Madrid: Editorial Edinumen, 2002a.

EQUIPO PRISMA. **Prisma A2**: Continúa. Madrid: Editorial Edinumen, 2002b.

EQUIPO PRISMA. **Prisma B1**: Progresa. Madrid: Editorial Edinumen, 2002c.

FERNÁNDEZ, G. E.; CALLEGARI, M. V. **Estratégias motivacionais para as aulas de espanhol**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009. 160 p. (Série librería espanhola e hispanoamericana).

INSTITUTO CERVANTES. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, 2002. 263 p.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva *et al.* (org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

PAGEL, D. O ensino da língua estrangeira e o contexto. *In*: COSTA, M. J. D.; ZIPSER, M. E.; ZANATTA, M. E.; MENDES, A. (org.). **Línguas: ensino e ações**. 1. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. p. 23-36.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental e médio - disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagens de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingentia**, v. 5, n. 1, maio 2010, p. 68-75, Porto Alegre.

PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCATIVOS

*Adriana Salete Loss*¹
*Josiele Eliane Wall*²

INTRODUÇÃO

A formação continuada de estudantes do Curso de Pedagogia, *Campus* Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), de professores e pais da Educação Básica teve como objetivo central promover nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão o aperfeiçoamento da formação teórico-metodológica e de práticas pedagógicas com enfoque nas dimensões de processos autoformativos e de dinâmicas lúdicas para o brincar. Nesse sentido, o programa foi desenvolvido mediante processos formativos com enfoque na formação continuada de temas sobre autoformação, espaços e tempos na Educação Infantil e o brincar: relação de pais e crianças.

A formação humana constitui-se a partir da prática sistemática de vivências de autoconhecimento, da ação comunicativa e reflexiva do sujeito consigo, com o outro e com o mundo. Por isso, as vivências de autoformação possibilitam a construção de experiências de autoconhecimento, do saber cuidar de si, enquanto *Eu* individual, coletivo e profissional.

-
- 1 Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS. *Campus* Erechim. E-mail: adriloss@uffs.edu.br
 - 2 Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Foi bolsista do Programa de extensão Processos formativos e educativos, da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS. *Campus* Erechim. E-mail: josielewall07@gmail.com

O brincar e o uso do lúdico como recurso necessário à construção de aprendizagens, da identidade, da autonomia e das diferentes linguagens na infância. Assim, além de atender as demandas de formação do Curso de Pedagogia, os espaços formativos necessitam promover a formação e a construção da cultura lúdica, com inclusão de pessoas de todas as idades, gênero e classe social e disposição ao brincar/aprender, de forma livre e prazerosa. O brincar colabora com o desenvolvimento das crianças em seus aspectos cognitivos, afetivos, físico-motores, morais, linguísticos e sociais. À medida que a criança faz sua interação com o meio físico e social, também conhece o mundo a partir de sua ação sobre ele e assimila novas informações.

Desse modo, o projeto teve sua relevância acadêmica e social, pois objetivou promover a formação continuada com ênfase nos processos autoformativos, formativos e educativos para acadêmicos do Curso de Pedagogia, professores e pais da Educação Básica.

Este texto subdivide-se em três seções além da parte introdutória. Na primeira seção, apresenta-se a fundamentação teórica com uma reflexão sobre a formação de professores inicial e continuada, utilizando os seguintes autores como referência: Pimenta (2012), Gatti (2013), Libâneo (2008), Souza (2007), entre outros. Na segunda seção, explicita-se a proposta metodológica desenvolvida no programa. Na última seção, são evidenciados os resultados e as reflexões pertinentes a cada um dos projetos que constituiu o programa “Processos formativos e educativos”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base na LDB n.º 9.394/96 e nas Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e CNE n.º 2/2002, foram instituídas respectivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, do curso de licenciatura, de graduação plena, e a duração e a

carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

Em 2018, os cursos de formação de professores do Brasil estavam orientados pela Resolução n.º 2 de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação –, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada (atualmente, está revogada pela Resolução CNE/CP Nº 02/2019 – MEC). No Art. 3 (parágrafo § 5.º inciso V) a referida resolução ressalta que deve haver “[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015, *on-line*). Com isso, é possível observar que a articulação teoria e prática é um ponto fundamental na formação de professores, é indispensável que haja a relação entre os conhecimentos aprendidos no ambiente acadêmico e a realidade dos sujeitos da escola.

Para Pimenta (2012), a atividade docente é práxis, ou seja, a atividade docente se faz mediante a indissociabilidade entre teoria e prática. Ainda, a autora afirma: “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (Pimenta, 2012, p. 105).

Gatti (2013) explicita que as práticas educacionais são entendidas como processos de maior importância para o processo educativo. Neste sentido, a autora prossegue afirmando que os docentes só constroem suas práticas educativas no movimento das diversas formações aliadas ao seu exercício docente.

Ao profissional da educação são estabelecidos desafios diários frente ao cenário contemporâneo, marcado por transformações políticas, tecnológicas, de literaturas didático-pedagógicas e de literatura das diferentes

áreas do conhecimento que contribuem para a dinâmica do ensino e aprendizagem.

Assim, de acordo com Kincheloe (1997), a formação do professor é inerentemente política, rejeitando a crença de preparar os futuros professores para ajustá-los em escolas como as existentes. Isto significa que os cursos de formação de professores precisam avançar em suas propostas curriculares, na perspectiva de assegurar os princípios, como a interação Universidade e Escola, a relação e reflexão entre teoria e prática da profissão, a articulação entre o ensino e a pesquisa, a interdisciplinaridade entre os conhecimentos e a integração de saberes dos diferentes sujeitos do processo educacional.

Nesse sentido, se fazem necessárias algumas reflexões acerca dos saberes pedagógicos à formação inicial e continuada do profissional docente, pois conforme Libâneo (2008, p. 35) os conhecimentos, saberes e competências não podem ser reduzidos a “habilidades e destrezas técnicas, isto é, ao saber fazer”.

Na formação de professores, inicial e continuada, os saberes pedagógicos vão sendo construídos à medida que as trocas de conhecimentos, experiências e saberes entre os sujeitos se fazem presentes, durante a interação *Universidade/Escola* e *Escola/Universidade*. Desse modo, torna-se essencial um novo paradigma para a formação de professores, um paradigma praxiológico para os processos disciplinares, inter e transdisciplinares dos conteúdos científicos, para a relação teoria e prática, para a integração dos saberes escolares e saberes da vida, e para a construção das relações humanas frente às diversidades e às diferenças.

É importante que, na formação da profissão docente, seja considerada a experiência de processos narrativos, pois, segundo Souza (2007, p. 66), “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”. O papel do professor pesquisador “não pode limitar-se a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível na qual perceba os componentes e dimensões relevantes na vida

dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas” (Souza, 2007, p. 68). O desenvolvimento de processos narrativos na formação de professores permite a aprendizagem da pedagogia problematizadora, da práxis pedagógica da “ação-reflexão-ação”.

Assim, ainda se fazem necessárias a prática e a experiência com metodologias de pesquisa-formação e pesquisa-ação para a constituição do professor pesquisador – aquele que busca, por meio da *práxis* pedagógica, construir a sua identidade profissional –, tanto para a formação inicial quanto para a continuada.

PROPOSTA METODOLÓGICA

O Programa de Extensão “Processos formativos e educativos” contou com a articulação de três projetos com a temática que envolve e integra a formação de estudantes do Curso de Pedagogia, professores atuantes na Educação Básica e pais das crianças que frequentam a escola parceira do programa. Foram realizadas reuniões que envolviam bolsistas e coordenadores dos projetos para articulação de ações comuns, reuniões de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas. A socialização das ações desenvolvidas ocorreu através de apresentação de trabalhos em eventos científicos, seminários, cursos e oficinas.

No espaço da UFFS, realizaram-se os encontros de vivências do Projeto *Autoformação*, os quais ocorreram quinzenalmente, com duração de duas horas. Envolveram aproximadamente 40 participantes entre estudantes do Curso de Pedagogia e professores da Educação Básica. Durante os encontros, realizaram-se orientações de leituras e de processos de intervenção nos locais de trabalho. A metodologia consistiu na organização de oficinas de vivências, com foco em narrativas voltadas para a autoformação pessoal, política e profissional.

No município de Erechim, desenvolveu-se o projeto “O brincar: relação pais e crianças”, com pais e crianças da Associação de Amparo à

Maternidade e Educação Infantil (ASSAMI/ Escola Infantil tia Gelsumina). O projeto envolveu aproximadamente 184 participantes – pais, crianças e acadêmicos da UFFS. A proposta dos encontros foi a de promover a interação e a relação entre pais e crianças por meio da ludicidade, de forma mensal, no último sábado de cada mês, no período da tarde, em um espaço disponibilizado pela ASSAMI. Assim, foram organizadas várias propostas de brincadeiras, por exemplo, brincadeiras de roda, pular corda, pega-rabo, rodas cantadas, cabo de força, pula elástico, queimada, ovo choco, estátua, morto-vivo, pega-pega, contação de história, entre muitas outras.

Mensalmente, o projeto “Espaços e tempos na Educação Infantil” desenvolveu-se em forma de palestras, partindo dos questionamentos e anseios dos profissionais da creche a respeito de como organizar espaços e selecionar materiais adequados para desenvolver ações pedagógicas de qualidade na infância, o que possibilita ações de construção de espaços temáticos para realizar brincadeiras em diversos contextos. Para a realização do processo formativo, foram realizados diálogos e ações específicas, como estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e de pesquisadores da área, como Cunha (2005), Ambrogi (2011), Rinaldi (2012) e Barbosa (2013), a fim de que as professoras participantes da formação buscassem considerar o que é importante na hora de planejar o espaço escolar para as crianças, fazendo relação entre teoria e prática. Participaram desse momento de formação, professores da Educação Básica da instituição ASSAMI, bolsistas e voluntários.

DOS RESULTADOS E REFLEXÕES PERTINENTES

Os encontros realizados no projeto de *Autoformação*, promoveram momentos de estudo a partir de leituras dirigidas, discussões sobre a convivência nos espaços educativos com foco nas relações de conflito, nas relações éticas e afetivas. As vivências realizadas possibilitaram aos estudantes e professores atuantes na Educação Básica, por meio do uso

de narrativas, o autoconhecimento e o ato reflexivo de suas ações nas relações interpessoais.

Figura 1 – Imagens de vivências realizadas nos encontros do projeto de autoformação



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2018).

A formação pessoal, social, profissional e ética na perspectiva da autoformação requer que cada Eu na relação com o outro possa ser pesquisador de si mesmo. Para Dominicé (2006, p. 350), “A formação pode intervir como retomada do curso da vida”. Autoformar-se em espaços educativos formais ou não formais significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, fazer, conviver e viver plenamente. A projeção para o que desejamos ser e fazer durante a existência torna-se possível pelo diálogo e reflexão acerca do que somos e do que fazemos.

Os encontros realizados no projeto “O brincar: relação pais e crianças”, possibilitaram a reflexão sobre a importância do brincar para as crianças que frequentam a Educação Infantil e o quanto a brincadeira auxilia no seu desenvolvimento. Pois é brincando que a criança compreende o mundo em que vive e, na troca com o outro, vai construindo a sua personalidade. Segundo Kishimoto (2010, p. 1), “a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças

e com os adultos”. Dessa forma, por meio do projeto com foco no brincar, foi proporcionada a integração entre a escola e a família e o fortalecimento do vínculo das crianças com seus pais.

Figura 2 – Momento de dança circular realizada no encontro que ocorreu no dia 14/07/2018



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2018).

A seleção das brincadeiras propostas nos encontros foi cuidadosamente pensada nas reuniões mensais de planejamento com o grupo de participantes que incluiu bolsistas, voluntários e a coordenação do programa. Nesse sentido, foram oportunizadas propostas variadas para o brincar entre as crianças e suas famílias.

Figura 3 – Brincadeira da pesca e o boliche de latas



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2018).

A brincadeira faz parte da infância e do mundo da criança, sendo sua atividade principal. Nessa direção, argumenta Kishimoto (1994, p. 68):

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo, da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo ... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como 'sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação'.

As autoras chamam a atenção da importância do brincar para o desenvolvimento da criança, de modo a influenciar na formação integral da infância. As palestras temáticas do projeto "Espaços e tempos na Educação Infantil" objetivaram proporcionar momentos reflexões sobre a organização do tempo e do espaço no cotidiano da educação infantil.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica preconizam:

a professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (Brasil, 2013, p. 93).

Figura 4 – Espaços construídos no momento de formação das professoras



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2018).

Após o momento de estudo e reflexão, foram construídos espaços, pelas bolsistas e voluntários do projeto, com sugestões e possibilidades que garantem para as crianças momentos de interação, brincadeira, continuidade e experiência (Brasil, 2009). Os materiais escolhidos para compor a construção dos espaços exige planejamento por parte do(a) professor(a). Assim, como proposta para a construção do espaço, apresentamos os materiais não estruturados, que permitem uma livre exploração, aguçando a criação, a imaginação e a criatividade das crianças. Para a construção de experiências, a escola deve garantir e valorizar a autonomia da criança. “Para isso, os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma

que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior” (Brasil, 2009, p. 40). Dentro desses materiais não estruturados, se destacam tecidos, cones, caixas, rolos, garrafas, tampas, água, terra, pedras, folhas, pinhas, madeiras, areia etc.

Dessa forma, queremos enfatizar a importância de dar continuidade nas experiências que são proporcionadas para as crianças nas escolas. Conforme Augusto (2015), para que a experiência aconteça, é necessário tempo, pois a experiência educativa só irá acontecer se houver a continuidade. Portanto, se faz necessário pensar e refletir a respeito dos critérios para a continuidade e do uso do tempo dentro do planejamento pedagógico do professor. Assim, podemos afirmar que os projetos do programa “Processos formativos e educativos” promoveram a formação continuada dos participantes e a integração Escola e Universidade e Escola e famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto na formação inicial quanto na continuada, ainda se fazem necessárias a prática e a experiência com metodologias de pesquisa-formação e pesquisa-ação. São essas metodologias que favorecem a constituição do professor pesquisador, ou seja, aquele que busca, por meio das práticas pedagógicas, construir a sua identidade profissional. O desenvolvimento do programa “Processos formativos e educativos” possibilitou a integração entre extensão, ensino e pesquisa, nas seguintes dimensões: a) da interação dos(as) estudantes do Curso de Pedagogia com a realidade escolar; b) do contexto da profissão presentificado para o diálogo no processo de ensino; c) da pesquisa que resultou em trabalhos de conclusão de curso de acadêmicos(as) da Pedagogia da UFFS – *Campus* Erechim.

REFERÊNCIAS

AMBROGI, I. H. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para criação de meninos e meninas pequenas. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 63-73, maio/ago. 2011.

AUGUSTO, S. de O. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano - tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art87§3i. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/SEB n.º 20/2009. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB, 2013.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Resolução n.º 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 ago. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 21 set. 2017.

DOMINICÉ, P. A formação de Adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 345-357, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a10v32n2.pdf>. Acesso em: 28 nov. 15.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento – Perspectivas atuais*, 1., v. 1, p. 1-20, 2010, Belo Horizonte. **Anais....** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 23 ago. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. *In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (org.) Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus Editora, 2008.

MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. **Ministério da Educação**, 18 out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>. Acesso em: 29 out. 2017.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SOUZA, E.C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESCOLA DA TERRA NO PARANÁ

*Ana Cristina Hammel*¹

*Alex Verdério*²

INTRODUÇÃO

O Programa de Formação Continuada: Escola da Terra no Paraná está inscrito na extensão universitária, no ensino e na pesquisa, compreendendo a indissociabilidade entre estas três esferas da vida acadêmica e da relação entre comunidade universitária e comunidade regional, nesse caso as escolas públicas do campo. A luta por uma Educação do Campo é, antes de tudo, a luta pela possibilidade de permanecer no campo com condições dignas de vida. É a expressão de que a luta de classes está bastante latente e nos mostra que a transformação social é a única alternativa viável.

A escola enquanto espaço de formação humana pode contribuir nessa perspectiva, desde que se coloque como garantia do direito à educação e da emancipação dos povos do campo. Neste sentido, voltaremos nosso olhar para a resistência e as possibilidades construídas a partir das experiências das escolas camponesas que resistem ao fechamento e a precarização,

1 Mestre em Educação e Doutora em História. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Laranjeiras do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA). E-mail: ana.hammel@uffs.edu.br

2 Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atuou como Professor e Coordenador Adjunto de Extensão da Universidade Federal da Fronteira, *Campus* Laranjeiras do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA) e o Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS). E-mail: alexverdério@ufrb.edu.br

tais como as Escolas Multisseriadas e as Escolas Itinerantes do Paraná. Para tanto, considera-se que a experiência do Programa de Formação Continuada Escola da Terra, que se coloca como suporte pedagógico frente aos desafios na formação das novas gerações do campo e que se soma no combate a expulsão, exclusão e discriminação do modo de vida dos povos do campo, das águas e das florestas.

Em conexão com a busca pelo fortalecimento destes sujeitos e práticas educativas no campo, a partir de uma demanda estadual, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Laranjeiras do Sul, em parceria com outras instituições, vem ofertando formação continuada para os professores nos últimos períodos (2015, 2016, 2017-2018, 2020-2021), através da realização do Programa Escola da Terra no Paraná, com objetivo de promover a melhoria das condições da aprendizagem e da permanência dos educandos do campo em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compostas por estudantes de variadas idades – as Escolas Multisseriadas –, e em Escolas Itinerantes, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

As seções seguintes relatam a experiência vivida no processo de formação continuada de professores da escola do campo, a partir do programa governamental Escola da Terra, até a oferta da terceira edição no ano de 2017-2018 e busca problematizar a formação desses professores apontando desafios e possibilidades para um ensino que atenda as demandas das comunidades camponesas e da Educação do Campo.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA UFFS E A OFERTA DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO PARANÁ

Este item tem como centralidade apresentar o contexto da oferta do Programa Escola da Terra no Paraná, no contexto da UFFS, desde o compromisso político da universidade com a demanda regional e o de-

envolvimento de estratégias para superação de desigualdades sociais nos territórios até o contexto das escolas atendidas.

O *Campus* Laranjeiras do Sul está situado na região da Cantuquiriguaçu, no Paraná, localizada estrategicamente dentro de um Assentamento de Reforma Agrária, e tem um forte compromisso com a população que vive no campo, colocando-se na construção de um modelo sustentável de desenvolvimento para os camponeses e indígenas e a viabilidade econômica desta população.

No compromisso com a educação pública e gratuita e assumindo os princípios da Educação do Campo, a UFFS desenvolve cursos de formação de professores, buscando responder a uma demanda histórica no estado do Paraná, que está associada à negação do desenvolvimento do campo, e a não articulação do conhecimento, ensino e compromisso social, que passa pela negação da formação continuada aos professores da rede pública de educação, sobretudo as escolas localizadas no campo. Assim, logo em sua constituição, em 2009, a UFFS passou a ofertar a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo por área do conhecimento. E, em 2012, um novo curso, também em Educação do Campo, agora na área de ciências sociais e humanas, passou a ser ofertado, buscando responder a uma demanda latente no campo paranaense (PPC, 2020).

Em relação à formação continuada de professores da Educação Básica, nas Escolas do Campo, a UFFS vem ofertando diferentes frentes de ações, através de editais internos da Universidade, ou por meio de programas governamentais, como o Escola da Terra, fruto da parceria entre a UFFS, Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED-PR), as prefeituras e os movimentos sociais do campo, com objetivo de chegar nas escolas camponesas.

No caso do Programa Escola da Terra, as formações têm apontado precárias condições de trabalho, da valorização da carreira e do incentivo dos órgãos públicos quando se trata da valorização dos docentes (Hammel, 2018).

Outra questão levantada tem sido sobre a forma de organização escolar; o diálogo com outras possibilidades organizativas como a oferta por Ciclos de Formação Humana. Essas discussões perpassam os fundamentos da Educação do Campo (Caldart *et al.*, 2012) e da Pedagogia do Movimento (Caldart, 2004), a auto-organização dos estudantes, os Complexos de Estudos (MST, 2013) e outras demandas colocadas pela construção destas escolas. A experiência das escolas organizadas por complexos de estudos, remete a uma nova possibilidade de abordagem didático-pedagógico que envolve decisões de participação do coletivo escolar e da comunidade onde a escola está inserida (CEEIS, 2013).

A formação continuada em geral tem promovido oficinas de troca de experiências da práxis pedagógica entre as escolas participantes. A definição do trabalho é uma decisão coletiva, em um primeiro momento, se ouve a experiência das professoras e as demandas formativas por elas levantadas, e os encontros são organizados a partir dos dados levantados (Hammel, 2018). Como instrumento metodológico, tem sido assumido o Inventário da Realidade (Caldart *et al.*, 2016), que permite o levantamento de questões da realidade de cada escola e seu entorno.

O grupo de formadores articula docentes da UFFS (5 pessoas), da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro – 2 pessoas), da Universidade Federal do Paraná (UFPR – 1 pessoa) e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste – 2 pessoas), são um coletivo de dez pessoas que, de alguma forma, contribuem no debate prático-teórico da Educação do Campo, abrange uma equipe interdisciplinar, com experiência na educação, produção agrícola e desenvolvimento regional. Os limites são inúmeros desde a falta de tempo, a falta de políticas efetivas e a própria lógica do trabalho docente presente na sociedade capitalista, que não valoriza a formação enquanto forma de qualificar o trabalho nas escolas (Hammel, 2018).

Nesse sentido, o programa de formação continuada de professores do campo – Escola da Terra – na UFFS busca responder às demandas reais

das escolas, que se inserem no campo, associada à condição de repensar a própria escola do campo, seja na sua forma escolar, nas condições de acesso de estudantes e docentes e na valorização da carreira docente, e também, o campo enquanto espaço de vida e, portanto, de relações humanas.

Os dados sistematizados no relatório anual (2018) ao longo da execução do projeto demarcam que, entre as problemáticas levantadas no Paraná, estão o constante fechamento de escolas no campo, a não garantia da hora atividade para as professoras, sendo que elas desconhecem a própria legislação municipal e luta da Educação do Campo.

Além das problemáticas relatadas, as Escolas do Campo sofrem, ainda, com a falta de materiais didático-pedagógicos e contam com poucas ações de formação continuada para suas educadoras e educadores. Soma-se a isso, o acúmulo de funções e a precarização das estruturas. Justamente onde seria necessária a experiência acumulada ao longo da vida, constata-se, de um modo geral, uma rotatividade das professoras e dos professores que atuam nessas escolas. Convém lembrar das dificuldades que esses profissionais enfrentam no planejamento e na organização do trabalho pedagógico, porque eles lidam com educandos de faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem muito variados. É comum ouvir nos relatos das professoras que essas escolas são construídas com as sobras que chegam da cidade, também são mandados para lá profissionais que não “dão certo” nas escolas urbanas. Neste sentido, coube à universidade o trabalho de orientação e estudo sobre esta temática (Hammel, 2018).

Para além dessas tantas questões, encontramos, neste mesmo campo, escolas que estão no processo de experimentação dos Complexos de Estudos (CECISS, 2013), em uma tentativa de reorganizar a escola a partir das perspectivas da vida no campo, com possibilidade de ser mais um instrumento na luta pela libertação da exploração e opressão da sociedade capitalista.

A UFFS e as demais universidades parceiras, desde 2015 a 2018, acumularam experiências de professores e escolas, que entre as lutas e

os desafios da construção do novo, vão forjando possibilidades de um processo educativo vinculado às demandas dos povos do campo. Esses são apenas passos iniciais que, mesmo em condição adversas, trazem um impacto positivo nos processos desenvolvidos.

CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS DO CAMPO E DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

O desafio de pensar a formação de professores do campo está atrelado à própria natureza de pensar a história das escolas no campo, que está intimamente ligada à questão agrária paranaense, marcada pela concentração da terra e expulsão dos povos do campo (Hammel, 2020; Myskiw, 2011).

Segundo os dados da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, o estado possui 2.100 escolas e, destas, 544 são escolas estaduais do campo, 800 escolas municipais, sendo 500 escolas multisseriadas e 57 escolas multianos.

As escolas públicas do campo estão localizadas nas zonas rurais dos municípios paranaenses, nos distritos com características rurais e também incluem aquelas que, mesmo localizadas na zona urbana, recebem estudantes oriundos do campo. Essas informações, dispostas nos dados de 2016, demonstram um aumento no número de escolas multisseriadas que eram de 474 e também a criação das escolas multianos no ano de 2019.

As escolas do campo têm suas características específicas definidas a partir das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná que aponta para uma compreensão de campo, e compreende

[...] uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, co-

munidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais (Paraná, 2006, p. 24).

No ano de 2011, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou o Parecer Nº 1011/2011, que estabelece o processo de definição da identidade das escolas do campo. Em decorrência e de maneira articulada a isso, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), juntamente com os Núcleos Regionais de Educação, orientaram as escolas a fazerem reuniões, registradas em ata, para o debate a respeito de suas identidades e, posteriormente, optando ou não pela definição de Escola do Campo em sua nomenclatura.

Conectado a esse processo de redefinição da nomenclatura, as escolas poderiam apresentar sua matriz curricular, seu calendário escolar, sua forma de organização curricular, sua forma de organização pedagógica (série, ciclos, áreas do conhecimento, módulos, entre outras formas de organização), adequando-os às suas realidades e necessidades, desde que atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (CNE; CEB, 2002) e às normas pertinentes. A partir disso, muitas escolas estaduais e municipais alteraram a nomenclatura para “do campo” e iniciaram um processo de aproximação com os princípios da Educação do Campo.

Além da formação continuada, o Programa Escola da Terra realizou uma pesquisa de forma *online*, cujo levantamento sistematizado identificou que até o fechamento da terceira edição do programa havia 474 escolas multisseriadas no Paraná (hoje são 500), dessas, 3 escolas são indígenas e nenhuma é multisseriada quilombola, ou em áreas de quilombos.

Segundo os dados da pesquisa, as escolas multisseriadas municipais do campo contam com o número aproximado de 1.770 professoras, esses números apontam a necessidade da continuidade do Programa Escola da Terra como política pública para a formação continuada desses profissionais.

Outras escolas atendidas no programa são as Escolas Itinerantes, localizadas em acampamentos do MST. O convênio que mantém precariamente os professores nessas escolas resulta de uma parceria entre a SEED/PR e a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP). Tal parceria culminou no Parecer n.º 1012/2003 emitido pelo CEE do Paraná e a Resolução n.º 614/2004 da SEED/PR. Desde 2004, as Escolas Itinerantes são reconhecidas como escola pública e atendem educandos que frequentam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Esse quadro compõe o perfil das escolas atendidas pelo Programa de Formação Continuada Escola da Terra no Paraná. No ano de 2018, o desafio foi trabalhar com as Escolas Indígenas localizadas em terras/territórios tradicionais, marcados por uma cultura que resiste ao longo do processo “civilizatório” (Myskiw, 2011). Outro povo que tem composto a diversidade da ação de formação são os quilombolas.

O quadro demonstra a diversidade do campo paranaense e coloca como desafio a construção de uma escola que dialogue com a soberania e a emancipação de cada povo, respeitando sua cultura, sua diversidade e a interação com a sociedade atual. Garantir Educação do Campo tem sido, sobretudo, garantir a escola no campo, por meio da valorização dos educadores, da participação da Comunidade e do fortalecimento de políticas para as comunidades camponesas e indígenas.

As características das pequenas Escolas DO e NO Campo, segundo Caldart *et al.* (2012), ficam fora da lógica dos sistemas escolares associados a uma sociedade urbanizada e industrializada. Com mais frequência, em nome da modernidade que se tenta eliminá-las. Por isso, as escolas do campo, com destaque para as que integram o Programa Escola da Terra no Paraná, constituem uma rica experiência no desafio de afirmar e fazer a escola do campo em diálogo direto com a luta e os princípios da Educação do Campo.

Essas experiências de escola do campo articuladas no Programa Escola da Terra no Paraná conduzem a pensar diferentemente o ato educativo.

É possível, por meio delas, abrir a possibilidade de construção de relações em um grupo cujos componentes podem construir progressivamente sua identidade e seu lugar. Ou seja, trata-se de uma oportunidade por meio da qual se aprende a escutar, se constrói o respeito ao outro. O processo de ensino-aprendizagem se dá, nesse caso, em prazos maiores e dentro de uma história que tem um tempo indeterminado.

Em uma escola/classe multisseriada, a formação é enriquecida gradativamente pelas crianças que entram em uma escola/classe multisseriada. Ao mesmo tempo, elas aproveitam a riqueza daquelas que nela já estão (ou, até, das que já saíram). Pelo convívio, os menores veem os grandes fazer, ler, escrever, medir, comunicar e experimentar, entre outras situações, o que proporciona uma imagem do que poderão ser quando “forem grandes”. A relação com os pequenos, por outro lado, permite aos maiores a consolidação de suas aprendizagens e a oportunidade de se darem conta do caminho que percorreram; assim, podem construir uma imagem positiva de si mesmos. Essa imagem positiva e a autoestima são indispensáveis na construção da identidade e, conseqüente, responsáveis pelo sucesso na aprendizagem.

Outra referência importante é a relação com a comunidade, com a cultura e com o mundo do trabalho, aspectos relevantes que estão no cotidiano escolar. As escolas estão em constante relação com o mundo em que as crianças vivem, assim, conseguindo discutir as problemáticas com mais propriedade e dialogar com as famílias em um contínuo processo educativo, é possível aprender as coisas da escola e da vida. E os elementos da rotina, que geram segurança, têm o tempo de serem estabelecidos.

De acordo com Freitas (2003), quando uma criança entra nessas escolas, ela não entra em um lugar separado de sua vida, mas entra em um lugar que faz parte do alargamento de seus círculos. Isso lhe exige uma participação de forma cada vez mais complexa com sua inserção no grupo, para prosseguir com ele em sua própria formação. Há, portanto, uma dilatação progressiva e sem rupturas dos círculos relacionais da criança

e a sua construção em um ambiente – físico e social – com o qual ela está em estreito contato.

Nesse contexto, o Programa Escola da Terra no Paraná trabalhou com eixos considerados essenciais, que orientaram a prática proposta e desencadeada, considerando a formação pedagógica dos docentes destas escolas e o estímulo a sua organização social, política e profissional. Esses eixos são assumidos desde a proposição do Programa (Hammel, 2018) que visa:

- a) Organizar os processos de ensino-aprendizagem: por meio de formas progressivas de avanço escolar, de modo que, conforme já está previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a criança não tenha que repetir ano;
- b) Integrar os diferentes, promovendo espaços inclusivos: organizar o espaço da sala de aula e adotar métodos e técnicas pedagógicas de forma a criar condições de relacionamentos entre estudantes de diferentes graus e idades nos processos de ensino-aprendizagens;
- c) Ter uma equipe docente: escola multisseriada não significa unidocência. É praticamente impossível um bom trabalho pedagógico em uma classe heterogênea e numerosa. A prática de outros países, e mesmo práticas de municípios brasileiros, indicam que o ideal seria até, no máximo, 12 educandos de diferentes graus, a partir do que começa a se organizar outra turma. Ademais, uma equipe de especialistas itinerantes, alocada na Secretaria de Educação ou organizada por área ou zona escolar a ser atendida, poderá dar atendimentos especializados a cada turma;
- d) Articulação de escolas por proximidade geográfica: em vez de nucleação escolar, através do transporte de educandos a um centro determinado, criar o que poderia ser chamado de zoneamento escolar que consiste em mapear escolas próximas que formam grupos permanentes para efeito de: 1) reunir os professores periodicamente e, sob assessoria, planejar conjuntamente e ter formação

- continuada processual a partir de suas realidades escolares; 2) facilitar a assessoria pedagógica ao professor regente em serviço, bem como; 3) facilitar o serviço docente especializado em áreas como Educação Especial, Educação Física, Artes etc.;
- e) Vivência comunitária: é essencial que o educador viva na comunidade onde trabalha. Para isso, no plano de carreira do magistério, ou por meio de outra norma, se esse plano ainda não existir, deve-se buscar a instituição da vantagem salarial e/ou auxílio moradia, assim como outras formas de incentivo ao docente que queira viver na própria comunidade onde exerce a docência;
 - f) Desenvolver a cooperação na escola, aprender formas de diálogos com a Agroecologia que possibilitem perceber uma formação que colabore para um novo modelo societário, pautado na solidariedade, na diversidade, na sustentabilidade e na interrelação entre a natureza e o ser humano.

Assim, o Programa Escola da Terra no Paraná insere-se como uma importante política pública de formação continuada para as do campo situadas no estado. Está estruturado em 200 horas de atividades, entre as quais destacam-se o estudo sobre a realidade do campo e da produção da Educação do Campo, oficinas por área do conhecimento, produção do Inventário da Realidade e da Cartografia Social (Hammel, 2018).

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE FORTALECIMENTO DAS ESCOLAS E COMUNIDADES CAMPONESAS NO PARANÁ

O Programa Escola da Terra no Paraná é uma ação governamental que compreende uma conquista da luta por uma Educação do Campo que tem como eixos a organização do trabalho pedagógico, as práticas escolares, a cooperação e a Agroecologia, vinculadas a mobilizações e lutas pela afirmação do direito à escolarização dos povos do campo. Esse processo

tem sido pautado em experiências protagonizadas por diversos sujeitos coletivos, como os movimentos sociais e sindicais populares, que se colocam no cenário mais recente em disputa pelo reconhecimento de seus territórios e dos seus modos de vida. Isso tem demarcado uma cartografia de novas territorialidades de esperança e de contestação ao modelo de desenvolvimento hegemônico.

Para os camponeses, a escola precisa fazer a diferença na comunidade, precisa que tenha realmente sentido em sua vida presente e futura. Essa luta está associada às lutas maiores, como reforma agrária, soberania alimentar, moradia, saúde, acessibilidade, entre outros direitos negados historicamente aos povos do campo.

Em geral, as escolas enfrentam problemas mencionados e que impactam na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, e terminam por associar, de forma direta, as escolas com o fracasso escolar dos sujeitos do campo, responsabilizando-a por esse processo.

Convém observar que nas escolas que aderiram ao Programa Escola da Terra no Paraná, nos acompanhamentos e intervenções realizados encontramos movimentos de resistência à precarização e ao abandono. De forma geral, nesse enfrentamento cotidiano são desenvolvidas ações educativas com criatividade e inovação, seja nas intervenções didáticas, seja na formação de valores e no protagonismo da infância no campo.

A experiência produzida no processo de formação continuada tem levado a questionarmos que escola é essa? Que infância é essa? Encontramos professoras com trinta e cinco anos de atuação na escola, que acompanharam gerações sendo formadas e constituindo novas famílias na comunidade, ou abandonando suas famílias para estudarem ou trabalharem em outros lugares mais distantes. São, em sua maioria, agricultoras que, ao cultivar seus pomares e lavouras, falam da esperança de um dia terem valorizado sua carreira e também sua comunidade.

A grande maioria das professoras não tem acesso à tecnologia, são as tutoras do Programa – professora responsável por um grupo de 10 cur-

sistas, que cadastram os dados necessários de cada cursista no sistema. Muitos não conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola, construído, em sua maioria, na Secretaria de Educação do Município, porém conhecem cada estudante como um membro da família e da comunidade, sabem de suas lutas diárias, das histórias e dos desafios que trazem de suas casas. Esse jeito de fazer escola tem constituído uma referência importante para pensar e fazer a escola do campo.

O desafio das ações implementadas na oferta da escolarização aos sujeitos do campo, identificadas no desenrolar do Programa, ajuda a compreender as contradições que se evidenciam na relação entre a precarização que configura a vida, o trabalho e a educação nos territórios rurais brasileiros e o protagonismo das professoras do campo, e que, com suas práticas educativas, incidem de forma positiva no cotidiano das atividades da escola e colocam a necessidade da universidade e da gestão pública pensar sua ação pedagógica nos cursos de formação inicial e continuada para as educadoras e os educadores que vão trabalhar no campo.

O Programa materializou um exemplo bastante representativo da potencialidade de parcerias na construção de processos contínuos de formação e acompanhamento das escolas do campo. Além de contar com atuação direta da UFFS, na parceria com o MEC e com a SEED/PR, o Programa Escola da Terra no Paraná tem propiciado uma potente articulação em rede, sobretudo, com a Unicentro, a Unioeste, a UFPR, os gestores municipais, os coordenadores pedagógicos, os professores e as professoras que atuam nas escolas do campo, mais as experiências do Núcleo de Estudos em Cooperação da UFFS (NECCOP) e do Centro de Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia (Ceagro). Essa articulação tem possibilitado importantes embates frente às matrizes formativas presentes no campo, cujo entendimento disseminado, em suma, não dialoga com a realidade das comunidades camponesas e a função social que a escola deve cumprir neste espaço.

Um exemplo desses embates é evidenciado através do estudo de práticas de cooperação e de Agroecologia, que tem aproximado os mais velhos e as crianças no intuito de recuperar saberes tradicionais, sementes crioulas, florestas e vales devastados pelo agronegócio. A escola ensina a partir da prática cotidiana, dialoga com os conhecimentos locais e produz novos conhecimentos com a participação ativa dos estudantes.

As experiências que versam sobre a natureza do Programa evidenciam aspectos significativos de sua proposta pedagógica, seus fundamentos, sua abrangência, seu contexto, as parcerias estabelecidas, com destaque para o conteúdo e a metodologia utilizada nas atividades de formação de professores, da diversidade de escolas e de fazeres e saberes, dos potenciais e dos limites enfrentados pela manutenção e fortalecimento das escolas.

O campo paranaense tem exigido pensar outra organização da escola e das turmas. A experiência das Escolas Itinerantes e das Escolas Multisseriadas configura-se como importante referência para repensar o processo pedagógico da escola do campo. E o Programa Escola da Terra no Paraná tem colaborado sobremaneira para que possamos fortalecer processos contra-hegemônicos na formação das educadoras e dos educadores dessas escolas. Nesse sentido, o Programa tem ações posicionadas para o fortalecimento do campo enquanto espaço de vida, de relações, de resistência e de superação.

O acúmulo histórico para a Educação do Campo e para a própria universidade, a partir da materialidade das comunidades do campo, tem colocado a necessidade de repensar os cursos de formação inicial e continuada de professores. Destaca-se a compreensão de que não cabem nestes espaços ações fragmentadas, compartimentadas, incapazes de dialogar com a totalidade do universo particular que são as comunidades camponesas e indígenas e a escola que lhe pertence.

A formação continuada nessas escolas tem a tarefa de revelar os meandros do obscurantismo da falta de informação, a falta de política

pública e a negação de direitos. Assim, compete desvendar objetivos e posicionamentos do capitalismo agrário em relação à diversidade e à soberania dos povos. Neste ínterim, explica-se seu posicionamento de classe e sua vinculação concreta com os movimentos sociais e sindicais populares. Por isso, a organização coletiva, a cooperação e a Agroecologia são eixos formativos que sustentam a formação continuada propiciada.

Nesse sentido o programa desenvolvido foi um importante espaço de diálogo, tendo por base a construção da educação do campo, os elementos da realidade das comunidades onde as escolas se localizavam e a compressão de sujeito do campo. A escola do campo, que teve como consequência a formação continuada de educadores, se revelou como um importante espaço de fortalecimento de um projeto de vida no campo (Hammel, 2018) ao considerar essa premissa de que, ao pensar uma escola integrada à comunidade, é possível criar mecanismo de participação e de ações que dizem respeito ao fortalecimento das relações sociais, culturais e econômicas nos territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das atividades realizadas no âmbito do Programa Escola da Terra no Paraná, dos exercícios efetivados com as ferramentas de apreensão da realidade e para o planejamento do trabalho pedagógico na escola, toda comunidade é envolvida no processo, não apenas no debate sobre a escola e da possibilidade de participação, mas a própria escola passa a entender a comunidade como um ambiente educativo. Nesse sentido, o Programa tem sido pautado em eixos que conectam os conhecimentos escolares aos conteúdos escolares.

Do ponto de vista acadêmico, o Programa congrega diferentes setores da universidade, mobiliza docentes e acadêmicos de diferentes cursos e estabelece parcerias com outras instituições, potencializando, assim, sua abrangência de atuação, nas três edições de oferta do Programa. Para os

acadêmicos das licenciaturas, tem sido um importante espaço de diálogo com as escolas e a realidade do campo. Também se configura como tempo e espaço da pesquisa, da experimentação e do questionamento do modelo de campo, de política pública e de governo.

Nesse sentido, a UFFS vem cumprindo sua função social nos diferentes municípios do Paraná, articulando pesquisa, ensino e extensão, discutindo cooperação e Agroecologia, produzindo materiais didático-pedagógicos e conhecimento escolar no campo a partir dos interesses e necessidades da classe trabalhadora camponesa.

O Programa desenvolvido ao longo dos anos possibilitou momentos muito significativos de entusiasmo e de aprendizagem compartilhados entre gestores públicos, professores universitários, educadores e educadoras do Programa Escola da Terra, e representantes dos movimentos sociais do campo. Foram momentos ricos de troca de experiências, de diálogos entre saberes e de expressão de esperanças quanto à afirmação da escola pública do campo. No diálogo com os sujeitos, avançamos na produção de materiais, na recuperação da história e da memória dos sujeitos e dos locais. Todos escrevemos: crianças, educadores, formadores... E foi por meio também da escrita que se tornou possível registrar os germes do enfrentamento e da transgressão da escola urbana, seriada, disciplinadora e, ainda, hegemônica no país.

Para a universidade, afirma-se a certeza de uma longa caminhada pela frente, seja na formação inicial e continuada de professores, que possam ter vínculos permanentes com as escolas, seja na luta cotidiana por políticas públicas efetivas, ou na construção de uma teoria que dê respostas às demandas postas na realidade, também demarca a necessidade da ação extensionista quanto vinculada à pesquisa e ao ensino como uma estratégia de aproximação e de desenvolvimento de práticas que respondam ao anseio da comunidade. No âmbito do papel do projeto, enquanto ação extensionista, e da UFFS-LS, no contexto da formação continuada, ampliou-se a interlocução incidindo de maneira direta e qualificada nos

espaços das escolas do campo, considerando o papel da Universidade Pública e Popular, conforme anunciada no Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI- UFFS).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso, 10 de outubro de 2016.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. ; FROGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. *et al.* Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas Escolas do Campo. *In*: HAMMEL, A. C; GEHRKE, G; VERDÉRIO, A. (org.). **Formação continuada de educadores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná**. Tubarão: Copiart, 2016.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK (CECISS). **Projeto Político Pedagógico**. Rio Bonito do Iguaçu: CECISS, 2013.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (CEE). **Parecer n.º 1012/03, em 08 de dezembro de 8/12/2003**. Curitiba: CEE, 2003.

FINATTO, R. A. **Projeto Político Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas**. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2020.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

HAMMEL, A. C. **Relatório do Projeto de Formação Continuada Escola da Terra**. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2018.

HAMMEL, A. C. **Luta camponesa pela terra no latifúndio da Araupel: um estudo do histórico dominial, práticas de grilagem e vidas camponesa**. 2020. 350 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2020.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Plano de Estudos da Escola Itinerante**. Cascavel: MST, 2013.

MYSKIW, A. M. **A fronteira como destino de viagem: a colônia militar de Foz do Iguaçu (1988-1907)**. Guarapuava-PR: Unicentro, 2011.

PARANÁ. Resolução n.º 614, de 17 de fevereiro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69387&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares para Educação do Campo**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

SILVA, J.; HAMMEL, A. C.; BORSATTO, M. Escolas Multisseriadas e Escolas Itinerantes do Paraná: o direito e a resistência. *In*: HAMMEL, A. C; GEHRKE, G; VERDÉRIO, A. (org.). **Formação continuada de educadores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná**. Tubarão: Copiart, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Programa Escola da Terra**. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2015.

CAMINHOS DA PRÁXIS: CONSTRUINDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*Jerônimo Sartori*¹
*Giovana Bruna De Ré*²

INTRODUÇÃO

O contexto da sociedade atual torna evidente o avanço desenfreado da tecnologia, a propagação das informações por meio das ferramentas tecnológicas em tempo real e, principalmente, as mudanças nos valores sociais e educacionais. Desse modo, deparamo-nos com a urgente necessidade de atualização dos conhecimentos, das formas de ministrar as aulas, do ato de repensar a finalidade do ensino e da aprendizagem.

O avanço da tecnologia nos últimos anos e a melhoria do acesso às instituições de ensino e universidades indicam que a educação no país ainda se encontra em crise, considerando os altos índices de evasão e reprovação dos estudantes brasileiros, tanto na educação básica quanto na educação superior. Acreditamos que, para essa realidade modificar-se, é necessário um trabalho em conjunto, entre as instituições de ensino e a sociedade, pois a tarefa de educar é árdua e não cabe somente às institui-

1 Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim. Coordenador do Programa de Extensão Nos Caminhos da Práxis: formação continuada de professores da educação pública – UFFS *Campus* Erechim. E-mail: jetori55@yahoo.com.br

2 Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim. Estagiária do Programa de Extensão Nos Caminhos da Práxis: formação continuada de professores da educação pública. E-mail: gio_dere@hotmail.com

ções ensino. A tarefa de educar aborda inúmeros aspectos, tais como: físico, ético, crenças, intelectual, moral e emocional do estudante (Saviani, 2009).

Nesse contexto, toda e qualquer instituição de ensino necessita pensar constantemente na qualidade do trabalho prestado, nas suas contribuições com o processo de ensino e, principalmente, no avanço da aprendizagem dos discentes. Conforme Maldaner (2000), surge a necessidade da atualização dos profissionais de educação, por intermédio da busca constante por: novos conhecimentos, novas abordagens, melhorias na condução das aulas, conhecimentos das principais tecnologias, ou seja, é fundamental participar de cursos, palestras, formação contínua no espaço escolar e extraescolar.

A formação continuada de professores tem sido assunto em muitos dos debates, especialmente, a partir da metade da década de 1980, a qual foi marcada pela redemocratização do país e pela aprovação e implementação da Constituição Federal (CF) de 1988. Esta, por sua vez, apontou entre os principais aspectos a participação da comunidade escolar e dos docentes na elaboração da proposta pedagógica da escola na perspectiva da gestão democrática.

Outro ponto impactante que contribuiu para o aumento da necessidade da formação contínua dos professores procede da CF/1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9394/96 – que indicam a obrigatoriedade da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, devendo prosseguir até alcançar o Ensino Médio. Tal preceito legal fez com que aumentasse o número de educandos nas instituições de ensino, o que demandou mais professores e aumentou ainda mais a necessidade de formação contínua e suporte para atender a essas novas demandas e realidades.

Conforme o argumento dos autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 388-389), temos que:

A formação continuada refere-se a: a) ações de formação durante a jornada de trabalho-ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, mi-

nicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância, etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escola.

A formação continuada dos docentes consiste em um processo permanente, que visa ao aperfeiçoamento profissional e ao aprimoramento das práticas desenvolvidas em sala de aula, promovendo aprendizagens e mudanças de comportamento significativas (Silva, 2000). Ela é considerada relevante no meio educacional e necessita ser desenvolvida, levando em consideração a importância do estudo, do diálogo, da troca de experiências e de conhecimentos com outros profissionais da área. Esse processo, segundo Verdinelli (2007) objetiva assegurar uma prática docente mais eficiente, que desperte o interesse e promova o desenvolvimento dos discentes, considerando as suas diferentes capacidades e as possibilidades de um aprendizado significativo.

Nesse alinhamento, a UFFS estabeleceu um acordo de cooperação técnica com 12 municípios – Barra Funda, Carlos Gomes, Centenário, Charrua, Constantina, Engenho Velho, Entre Rios do Sul, Gaurama, Novo Barreiro, Novo Xingu, Ponte Preta e São Valentim – que fazem parte da Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU/RS). Eles participaram do Programa de Extensão “Formação continuada de professores da educação pública: Nos caminhos da práxis”, cujo objetivo central é promover a capacitação de professores da UFFS e de escolas públicas de educação básica, em vista de contribuir com os processos educativos para a emancipação humana. Ademais, o presente texto tem como objetivo principal

a análise dos projetos de formação continuada elaborados e executados pelos municípios, que participaram do programa através do acordo de cooperação técnica entre os municípios de AMAU/RS e UFFS/PROEC, nos anos de 2018 e 2019.

Cumpre-nos destacar também que todas as atividades desenvolvidas no programa tiveram o caráter de práticas extensionistas que, além de promover formação continuada aos docentes, proporcionou à universidade a possibilidade de integrar-se com a comunidade externa, neste caso específico, colocar-se em diálogo com os professores da educação básica. O estudo é resultante do trabalho de extensão articulado com a pesquisa. Sendo assim, destacamos que a presente reflexão se configura em uma análise de abordagem qualitativa, elaborada na perspectiva descritivo-analítica, por meio dos procedimentos da análise documental, que “[...] possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações [...]”, neste caso, aquelas constantes dos planos de formação continuada objeto de estudo (Gil, 1996, p. 84). O *corpus* da análise foi constituído por 17 projetos de formação continuada elaborados e desenvolvidos em suas respectivas unidades escolares.

Assim sendo, o referido programa constituiu-se em um espaço: de produção e troca de conhecimentos, de compartilhamento de experiências entre professores e gestores dos sistemas de ensino e os professores da UFFS/*Campus* Erechim, de formação de mediadores, de produção e elaboração de propostas curriculares pelo coletivo das escolas e secretarias municipais de educação. No programa, a formação continuada dos mediadores/gestores – diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) – foi desenvolvida na perspectiva de que estes sejam os(as) protagonistas na implementação de processos formativos contínuos no próprio ambiente escolar.

Cabe-nos subliminar a relevância das ações formativas que dialogam com os atores educacionais, que exercem as funções docentes na escola de educação básica, tendo em vista a pluralidade das comunidades, dos

docentes e dos estudantes envolvidos no ato de ensinar e de aprender. Na sequência do texto, apontamos os seguintes tópicos: i) A ação coordenadora na escola, trazendo principalmente a relevância do trabalho do coordenador pedagógico; ii) Formação continuada no espaço escolar, alude acerca do espaço da escola como *lócus* primordial para a formação continuada de docentes; iii) Planejamento da formação continuada na escola, registra a importância da organização da formação continuada no âmbito escolar por dialogar com as demandas do cotidiano escolar; iv) Considerações finais, traz breve síntese acerca dos apanhados teórico-práticos resultantes do processo formativo realizado no programa.

A AÇÃO COORDENADORA NA ESCOLA

No ambiente escolar, o dia a dia dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) é desafiador, exigindo muito de sua capacidade e profissionalismo, ou seja, no desempenho de sua função, diariamente surgem inúmeras e novas situações, tais como: promover debates, realizar mediações, buscar soluções, organizar eventos, verificar e acompanhar projetos, atender professores, entre outras. A função de coordenador(a) pedagógico(a) foi instituída para que ele(a) seja o mediador no processo de planejamento e desenvolvimento do ato de ensinar e de aprender; função a ser exercida por um(a) professor(a) entre os pares em uma unidade escolar. Este, por sua vez, pode ser escolhido entre seus pares e pela comunidade escolar, recebendo a responsabilidade de assessorar, planejar, executar, articular, controlar, mobilizar todos em torno do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das propostas pedagógicas na escola (Vasconcellos, 2007).

O papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) consiste muito mais do que apenas a mediação e efetivação da construção de ações coletivas com a equipe pedagógica, envolve a reflexão dessas ações, para tornar eficaz o processo de ensino e de aprendizagem, conforme o que estabelece o PPP da unidade escolar. É também de responsabilidade do(a) coordenador(a)

pedagógico(a) buscar a solução para problemas no âmbito escolar e proporcionar ações integradoras, que visem à aproximação entre discentes e professores (Sartori; Pagliarin, 2016).

Nesse sentido, Sartori e Pagliarin (2016, p. 195) afirmam que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) necessita ser parceiro e “[...] ‘fazer com o outro’ [...]” e não para o outro, criando, assim, uma relação amistosa e profissional entre o coordenador e coordenados, tendo no horizonte um propósito comum que é a “[...] melhoria da qualidade do aprendizado dos estudantes”.

De acordo com Aranha (1996), é também papel do(a) coordenador(a) adotar ações articuladoras, visando à busca por ações e recursos que objetivem a melhoria das condições, para que o corpo docente trabalhe de forma coletiva nas propostas curriculares, ajudando no planejamento de ações mais assertivas, conforme a realidade dos alunos, de tal modo a favorecer o processo de ensino e de aprendizagem. A despeito disso:

O coordenador é, sem dúvida, um agente muito importante na formação dos docentes, por isso, é fundamental uma mudança na prática e no processo de apoio pedagógico aos professores. Nessa perspectiva de mudança de uma nova proposta de coordenação pedagógica, nota-se que as decisões não cabem apenas ao coordenador, mas a equipe escolar em geral, buscar de forma coletiva, entre todos os segmentos profissionais no ambiente escolar, a resolução dos problemas, os desafios diários, visando, assim, à participação e aperfeiçoamento permanente de todos os educadores (Oliveira; Guimarães, 2013, p. 98).

A principal responsabilidade do(a) coordenador(a) é a de coordenar o processo pedagógico escolar, em suma, ele tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares da instituição de ensino, incluindo todo o corpo docente e discente (Saviani, 2008). Nas palavras de Franco (2008, p. 128),

[...] a tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

De acordo com Gandin (2004), para que o coordenador atue de forma competente e responsável, ele necessita, além de formação profissional coerente, aperfeiçoamento contínuo e sistemático, para, assim, desenvolver as múltiplas capacidades e habilidades inerentes à função, a fim de atender adequadamente às mudanças e exigências da educação na contemporaneidade.

É importante que a formação profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) seja acompanhada de conteúdos e metodologias, que tratem dos processos de profissionalização docente, sendo continuamente revistos e avaliados, pois isso impacta diretamente a melhoria da qualidade do ensino. Os investimentos na formação profissional precisam ser considerados como a construção de um processo reflexivo e crítico, que incide diretamente na prática educativa escolar (Bello; Penna, 2017). Enlaçado a isso, Beltrame (2019, p. 106) aponta que:

[as] mudanças de valores econômicos e sociais trouxeram para o magistério (docentes e gestores) a necessidade constante de estudo, pesquisa e troca de experiências, haja vista que a graduação já não pode mais ser considerada como um ponto final no processo formativo do magistério. A Lei garante essa contínua formação e os sistemas de ensino, em consonância com a LDB 9394/96 reforçam, em seus estatutos, a garantia das ações de formação continuada de professores. Há aqueles que, inclusive, vinculam a elevação salarial ao acúmulo de horas destinadas à formação.

Há instituições de ensino em que ocorre sobrecarga de trabalho e, principalmente, desvios de função referentes às atividades desempenhadas

no âmbito escolar. Essa sobrecarga impacta diretamente no avanço e no desempenho do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), causando uma descoordenação das atividades, além de uma atuação desfocada, ansiosa, imediatista e desordenada, bem diferente da real atuação e das responsabilidades que lhes cabe (Vianna, 1986).

Para Lomanico (2005), também é comum encontrar coordenadores(as) pedagógicos(as) desempenhando atividades que não são condizentes com a função, por isso, às vezes, é demandado a exercer as mais diversas atribuições, por exemplo, fiscalizar os professores, censurar os comportamentos indisciplinados dos alunos, inspecionar as dependências da instituição, abordar os estudantes que estão desocupados pelos corredores, controlar a merenda, substituir professores faltantes, auxiliar o diretor em suas tarefas administrativas, entre outras atividades.

Segundo Nascimento (2003), o(a) coordenador(a), ao exercer várias atividades diferentes do que lhe é cabível, tem obtido inúmeros problemas, como: desconforto, esgotamento, cansaço físico e psicológico, desgaste, estresse, insatisfação, entre outros problemas, que interferem naquilo que é da sua responsabilidade. Em muitos dos casos, o desvio de função ocasiona frustração, desmotivação, desvalorização do trabalho e, principalmente, impossibilita voltar atenção e esforço ao que diz respeito às suas atribuições, que são direcionadas à qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Em resumo, é possível afirmar que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) torna-se um síndico e trata dos mais diversos assuntos que surgem no dia a dia da instituição de ensino, o que afeta diretamente o andamento das atividades que estão sob a sua responsabilidade. Ele(a) atua como um(a) gerenciador(a) na resolução de questões burocráticas, de registro das atividades disciplinares no livro de ocorrências, de controle do livro ponto de docentes e funcionários, de organizador(a) da segurança e da limpeza da escola, entre outras atividades (Franco, 2008).

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR

Atualmente, no ambiente escolar, notamos que existem muitos desafios, que necessitam ser superados e enfrentados pelos docentes, na busca pela eficiência do ensino e eficácia da aprendizagem. Para que isso aconteça, faz-se necessário que os docentes se preparem para atender as novidades que emergem no dia a dia, exigindo a atualização de conhecimentos e novas posturas frente às transformações do mundo em que a comunidade escolar se insere.

É nesse contexto que a formação continuada surge como possível solução imediata e, por isso, torna-se necessária, pois os docentes estão enfrentando, a todo o momento, novos desafios, que são bem distintos daqueles enfrentados em outras épocas. Desafios como os avanços tecnológicos, as mudanças sociais, as crenças e os valores, que exigem mudanças no perfil dos profissionais da educação (Silva; Oliveira, 2014).

A formação continuada de professores, segundo Maldaner (2000), consiste no processo de aperfeiçoamento constante dos saberes indispensáveis para desempenhar a função de educador, por isso, precisa ser efetivada ao longo da vida profissional do professor. Além disso, tal formação objetiva assegurar uma ação docente efetiva, na qual seja promovida a melhoria da prática docente e, principalmente, das aprendizagens significativas dos estudantes. O conceito de formação continuada apresentado por Nascimento (2003, p. 70) identifica que:

[...] é toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Ainda, a respeito do conceito, reafirmam Silva e Oliveira (2014, p. 7), que:

[...] a formação continuada de professores é importante, pois amplia o conhecimento, leva a reflexão, a solução de problemas, mantém o professor atualizado, comprometido, aprende e ensina, leva a auto-avaliação fazendo com que se sinta parte de um contexto que o levará a formar cidadãos visando um futuro melhor.

A formação continuada representa a oportunidade para que os docentes realizem, no processo de sua reeducação, a troca de experiências, de informações, de saberes, de conhecimentos e de vivências, ou seja, trata-se de uma aprendizagem entre todos os envolvidos, sendo indispensável a colaboração de todos os profissionais (Vianna, 1986). É, pois, essencial ponderar as experiências vivenciadas pelos docentes e relacionar com os conhecimentos teóricos e práticos nos cursos de formação continuada. Por isso, conforme expresso por Chaluh (2010, p. 91), é “[...] fundamental que os encontros de professores, tanto nas escolas como nos cursos, promovam a linguagem, o diálogo e a interlocução”.

Nas instituições que prestam e disponibilizam cursos com vistas à formação continuada, é fundamental a criação de ambientes e de aulas propícias para que os docentes possam participar de forma ativa, que se sintam tranquilos para explanar aos demais as suas experiências e vivências, dividindo também suas principais dificuldades no desempenho de suas atribuições e, juntamente, com os pares busquem soluções e encorajamento para enfrentar os problemas que se entrecruzam no cotidiano escolar. Com a formação continuada, os docentes deparam-se com novas perspectivas e conhecimentos, novos olhares e reflexões, novos métodos para ministrar as aulas, incentivo à pesquisa, novos conteúdos e o apoio para o uso das tecnologias da comunicação e da informação.

Por meio da formação contínua dos docentes, são buscados alguns aspectos, como a valorização da intuição de ensino como um espaço de desenvolvimento profissional dos professores (espaço formativo), ou seja, identificar e valorizar os saberes construídos por eles ao longo do cotidiano

escolar e compartilhar com os demais, visando à melhoria do ensino e ao engajamento do corpo docente (Porto, 2000). Desse modo, cabe ressaltar que a formação contínua pode trazer para as instituições de ensino a possibilidade da constituição de grupos de professores em formação (grupos de estudos), afastando a sensação de “nos sentirmos sozinhos na escola”, ou até mesmo poupando o desânimo daqueles que atribuem a poucos docentes a busca pela melhoria da qualidade do ensino. O grupo de formação possibilita e incentiva os demais professores a pensarem e a refletirem, pois o ato de “estar juntos” pode mudar os rumos do ensino e melhorar as práticas ao ensinar.

A formação continuada está assegurada pelo disposto na Lei n.º 9394/96 – LDB, que tem como finalidade assegurar aos profissionais da educação o direito ao aperfeiçoamento de sua profissão, conforme descrito nos artigos 63, 67 e 87, nos quais é determinado que:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão. III programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. II aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância (Brasil, 1996, *on-line*).

É notável a importância do processo de formação continuada na melhoria do ensino prestado e para a vida dos educadores. Neste sentido, é essencial que a formação continuada dos docentes seja vista como um processo permanente e realizada por todos os docentes de cada instituição

de ensino. Sem dúvida, é imprescindível que tal processo seja desenvolvido ao longo do tempo, em busca da melhoria do profissionalismo do corpo docente, focando no aprendizado dos estudantes e voltado à melhoria do ambiente social e pedagógico interno da instituição de ensino (Verdinelli, 2007).

PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Neste tópico do texto, tratamos de um dos encaminhamentos construídos durante os encontros formativos realizados com os gestores de secretarias municipais de educação e escolas e, com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) pertencentes aos municípios conveniados com a UFFS, em que o objeto do termo de acordo refere-se ao Programa de Extensão “Formação continuada de professores da educação pública: Nos Caminhos da Práxis”.

Ao tratar das possibilidades teórico-práticas para o(a) coordenador(a) pedagógico(a) realizar a formação continuada no próprio ambiente escolar, deliberou-se que cada secretaria ou escola elaborasse o seu programa (plano) de formação continuada para o ano de 2018. Dos 12 municípios participantes, foram elaborados 17 programas, os quais foram analisados de acordo com o enfoque atribuído para dar conta da amplitude que um programa necessita cumprir.

A despeito disso, apresentamos um quadro-síntese, em que estão identificados os diferentes polos que constituíram o programa, os municípios conveniados, as instituições e os enfoques atribuídos para cada eixo, que orientaram as ações, que dizem respeito à formação continuada realizada no próprio espaço da escola.

Quadro 1 – Demonstrativo da formação continuada nas instituições vinculadas ao Programa de Extensão “Nos caminhos da Práxis” – UFFS *Campus* Erechim

POLOS	MUNICÍPIOS	ESCOLAS	ENFOQUE
Polo de Erechim	CARLOS GOMES	Escola Municipal De Ensino Fundamental Rui Barbosa	Interdisciplinaridade
	CENTENÁRIO	Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz	Relação teoria e prática
		Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima	
	CHARRUA	Escolas Municipais e Estaduais de Charrua	Práticas pedagógicas
GAURAMA	Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas	Relação teoria e prática	
Polo de Entre Rios do Sul	ENTRE RIOS DO SUL	Escolas Municipais e Escola Estadual	Relação teoria e prática
	PONTE PRETA	Escolas Municipais José da Silva Lisboa e Antonio Greselle	Relação teoria e prática
	SÃO VALENTIM	Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Azídia dos Santos Capellari	Relação teoria e prática
Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro			
Escola Municipal de Educação Infantil Pinguinho de Gente			

POLOS	MUNICÍPIOS	ESCOLAS	ENFOQUE
Polo de Constantina	CONSTANTINA	Escola Santa Terezinha	Relação teoria e prática
	CONSTANTINA	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	Relação teoria e prática
	ENGENHO VELHO	Escola Estadual de Ensino Médio Floriano Peixoto	Qualidade pelos caminhos da práxis
	ENGENHO VELHO	Escola Municipal de Educação Infantil Ensino Fundamental Cleiton Costa	Qualidade pelos caminhos da práxis
	ENGENHO VELHO	Escola Municipal Indígena de Ensino Fundamental Pãvãnh Há	Qualidade pelos caminhos da práxis
	NOVO XINGU	Escola Municipal de Ensino Fundamental Humberto De Campos	Relação teoria e prática
	NOVO XINGU	Escola Municipal de Educação Infantil Pingo De Gente	Relação teoria e prática
	NOVO XINGU	Escola Estadual de Ensino Médio Gottfried Thomas Westerich	Relação teoria e prática
	NOVO XINGU	Escola Municipal de Ensino Fundamental Herrmann Meyer	Práticas pedagógicas
	LIBERATO SALZANO	Secretaria Municipal de Educação	Práticas pedagógicas

Fonte: Os autores (2018).

No que refere ao eixo que indica que a formação continuada de professores se realizou com o enfoque na “relação entre teoria e prática”, o leque apresenta-se com características bastante plurais. Alguns planos referem, na relação teoria e prática, que a formação aconteceu tomando como base os problemas reais da escola, no sentido de que os estudos possibilitassem o estabelecimento de estratégias para enfrentar as situações-problema de forma coletiva. Há planos apresentados que trataram da relevância da revisão do PPP da escola, considerando a demanda pela

implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visava à redefinição do currículo escolar para a educação básica. Existe também a referência de que a formação continuada de professores com enfoque na “relação teoria e prática” representa a possibilidade de atualizar e aprofundar conhecimentos e competências inerentes à atividade profissional docente.

Já outro plano refere que a formação continuada pode trazer impactos à prática pedagógica do professor, quando dialogar com a realidade concreta da escola e for realizada, conforme os temas sugeridos pelo coletivo de professores da instituição. Por fim, evidenciou-se o entendimento de que o eixo “relação teoria e prática” ao ser tomado como referência para a formação continuada contribuiu com os processos formativos que potencializam a emancipação humana.

Os programas de formação continuada elaborados, tendo, no horizonte, a articulação entre teoria e prática, também indicaram ser essencial que os docentes se envolvam em ações investigativas, que promovam novas descobertas e interações, com vistas ao enfrentamento às contradições e aos conflitos que obstaculizam o processo de ensino e aprendizagem. Há o entendimento de que os processos formativos, que se realizam no espaço escolar possibilitam ao docente refletir com seus pares, estabelecendo consensos para (re)dimensionar a ação pedagógica na escola. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 375), “a ideia é que a própria escola é lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais”.

A presença do eixo “qualidade pelos caminhos da *práxis*” em alguns planos indicou ser essencial que a formação continuada de professores oportunize diálogo, troca de experiências, reflexão crítica, aprofundamento teórico, com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica. A justificativa na proposição desse eixo enlaçou-se à necessidade de repensar a prática pedagógica no espaço coletivo, a fim de enfrentar as problemáticas

que interferem no processo de ensino e aprendizagem. A isso associam-se os dilemas em relação à formação continuada, a qual ainda não tem conseguido promover mudanças significativas na prática dos docentes. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), as dificuldades que se entrecruzam no agir docente necessitam enfrentar esquemas consolidados, que são decorrentes da própria formação inicial e da cultura do profissional da educação.

No tocante ao eixo “práticas pedagógicas”, houve o destaque da essencialidade que a formação continuada aconteça de forma cooperativa entre professores e comunidade escolar, pois, ao fortalecer a formação docente, o entendimento é que o enfrentamento às adversidades que perpassam o cotidiano escolar se tornará mais viável. Nesse eixo, há a indicação de que a formação continuada necessita contribuir com as práticas de alfabetização, por meio de atividades lúdicas, que possibilitem melhorar a educação básica, fortalecendo os direitos humanos. Para tanto, no espaço educativo escolar, é fundamental refletir sobre a totalidade do ato educativo, considerando as relações que são estabelecidas no ambiente escolar, originadas pelas aceleradas mudanças nos campos: social, político, econômico e cultural (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003).

Por fim, o eixo interdisciplinaridade apontou que a formação continuada necessita desenvolver-se no horizonte de uma visão global, que considera o movimento humano na dinâmica dos processos educativos, tendo em conta temas emergentes que se entrecruzam na sociedade, constituindo-se em desafios à educação escolar. Neste sentido, corroboram Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 276), ao destacar que “compreender essa complexidade significa ampliar a concepção do papel histórico e cultural da instituição no mundo contemporâneo e buscar definir a identidade profissional” dos agentes educacionais, especialmente dos professores.

Para levar a cabo os programas de formação continuada elaborados, cada instituição apontou alguns procedimentos teórico-metodológicos para a sua implementação e desenvolvimento. Em todas as propostas analisadas, perpassou a ideia de que o trabalho formativo foi realizado

sob a orientação teórica vinculada à teoria crítica, na perspectiva socio interativa, dialógica e problematizadora. A formação realizou-se por meio de encontros dinamizados pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), tendo o envolvimento do coletivo de professores de cada escola. Neste sentido, com maior ou menor ênfase, os princípios metodológicos do diálogo e da problematização foram considerados essenciais para o estabelecimento do debate, da reflexão crítica, da tomada de decisões, da execução e da avaliação das ações empreendidas na escola.

A contextualização também foi indicada como a possibilidade de focar o olhar na realidade da comunidade escolar para a produção do diagnóstico, que viabiliza decidir sobre os encaminhamentos possíveis para cada realidade. Já num horizonte mais pragmático, da ação propriamente dita, houve a indicação de que as atividades formativas foram realizadas por meio de estudos de textos em grupos, palestras, oficinas, planejamento e avaliação coletiva das práticas pedagógicas. A formação realizada com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das diferentes escolas, na perspectiva de serem mediadores(as), procurou deixar claro que a formação continuada não pode recair na ideia de ações, que visam ajustar possíveis “lacunas” provenientes da formação inicial. Conforme Saviani (2009), inferimos que é imprescindível que a formação continuada realizada na escola associe os aspectos que caracterizam a função docente, tanto no conteúdo quanto na forma. É nisso que a formação continuada corrobora a possível mudança no *quefazer* dos docentes.

As propostas trazem que a formação continuada foi avaliada de modo contínuo e sistemático, à medida que os encontros formativos foram acontecendo nas escolas. O principal indicativo é o de que a avaliação permitiu a reflexão crítica, a qual possibilitou o aprimoramento das práticas formativas. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), em conjunto, os professores podem analisar os problemas e elaborar diagnósticos, potencializando o entendimento de que a escola é também espaço de formação do próprio professor.

Para tornar real a avaliação, as propostas referiram que, após cada encontro, os docentes participantes registraram os aspectos relevantes e os impactos das reflexões realizadas, que cada temática produziu para potencializar a ação docente em sala de aula. Também, foram apontados os aspectos frágeis percebidos em cada encontro, sugerindo estratégias para melhorar a dinâmica das formações e o aprofundamento dos temas em estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso texto, argumentamos acerca da relevância da formação continuada de docentes, enfatizando o espaço da escola como *locus* ideal para a promoção de formações, por possibilitar o diálogo constante com situações-problema reais da escola. Em vista disso, referenciamos que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) necessita constituir-se no(a) mediador(a) e no(a) protagonista da organização, planejamento e desenvolvimento de programas de formação continuada no âmbito da escola. Tratamos de programas, em razão de que as atividades formativas com caráter pontual não têm trazido à escola os resultados que as necessidades socioeducacionais têm demandado aos professores e à instituição escolar.

O Programa de Extensão “Formação Continuada de Professores da Educação Pública: Nos Caminhos da Práxis”, enquanto ação extensionista, sem dúvida, fortaleceu o credenciamento da UFFS e do *Campus* Erechim, bem como notabilizou a contribuição dos docentes da instituição envolvidos neste processo formativo. Destaca-se também que a extensão ocupa espaço privilegiado junto à sociedade, pois, além de possibilitar formação profissional, potencializa a integração da universidade com as redes de ensino dos municípios. O programa em questão fez crer que, com paciência pedagógica e persistência, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) podem tornar-se mobilizadores(as) da formação continuada na escola.

A escola é tida como espaço primordial, pois é no “chão” da sala de aula e da escola que se evidencia o contraditório, o qual se torna objeto de debates, reflexões, produção de consensos e encaminhamentos, viabilizando a potencialização das práticas pedagógicas com vistas às aprendizagens significativas. Com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), reafirmamos que a escola se constitui no lócus que permite ao docente aprender a sua profissão, por meio da relação que estabelece com seus pares. É na escola que o professor compartilha saberes e experiências, vivencia a participação e a prática democrática, torna-se participante e corresponsável com o projeto educativo da escola. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), é por meio da participação que, na escola, se pode compreender a prática e teorizar sobre os processos experimentados no dia a dia do exercício docente.

Dessa abordagem sobre o programa de extensão desenvolvido, trazemos o entendimento de que o processo formativo realizado no Programa de Extensão “Formação Continuada de Professores da Educação Pública: Nos Caminhos da práxis”, sem dúvida, possibilitou avanços, haja vista que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) já se desafiaram, no coletivo, em seus respectivos espaços, a pensar e planejar programas de formação continuada com seus pares. Em tais projetos, evidenciaram-se propostas embasadas em eixos temáticos, no sentido de que as formações não se constituam em práticas pontuais, fragmentadas e descontextualizadas, mas que estejam diretamente vinculadas com os fazeres cotidianos dos docentes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BELLO, I. M.; PENNA, M. G. de E. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00069.pdf> Acesso em: 20 set. 2018.

BELTRAME, M. K. da F. **A ação do coordenador pedagógico no cotidiano de formação continuada da escola**. 2015. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume27/Educacao_no_seculoXXI_vol27.pdf Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 26 set. 2018.

CHALUH, L. N. Formação continuada de professores: diálogo e experiências. *In*: DIAS, R. (org.). **Formação continuada: diálogo entre educadores**. Jaboticabal: Funep, 2010.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/> Acesso em: 26 set. 2018.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOMANICO, A. F. **A atribuição do coordenador pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e continuada de Professores de Química**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, J. da S.; GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, [s. l.], ano 1, ed. 1, jan. 2013. Disponível em: <https://www.faculdadefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf> Acesso em: 25 set. 2018.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. *In*: MARIN, A. J. (org.). **Formação continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SARTORI, J.; PAGLIARIN, L. L. P. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 185-204, jan./jun. 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 26 set. 2018.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 21, n. 72, p. 89-109, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf> Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA, A. M.; OLIVEIRA, M. R. F. de. **A relevância da formação continuada do (a) professor (a) de educação infantil para uma prática reflexiva**. *In*: JORNADA DE DIDÁTICA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 3., 2., 2014, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2014. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20RELEVANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20\(A\)%20PROFESSOR%20\(A\)%20DE.pdf](http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20RELEVANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20(A)%20PROFESSOR%20(A)%20DE.pdf) Acesso em: 19 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Programa de Extensão. Formação continuada de professores da educação pública. **Nos caminhos da práxis**. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/extensao-e-cultura/atividades-proec/nos-caminhos-da-praxis-formacao-continuada-de-professores-da-educacao-publica> Acesso em: 20 nov. 2019.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VERDINELLI, M. M. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia e teoria histórico-cultural**. 2007. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2007/2007_marilsa_maria_verdinelli.pdf Acesso em: 25 set. 2018.

VIANNA, I. O. de A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: E.P.U., 1986.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO-TEMPO DA ESCOLA, DA UNIVERSIDADE E DA COMUNIDADE

Jackson Luís Martins Cacciamani¹
Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia²

INTRODUÇÃO

A proposta do programa de extensão – A formação de professores ancorada no educar pela pesquisa no espaço-tempo da escola, da universidade e da comunidade – surgiu de inquietudes e preocupações desde muito tempo a respeito do distanciamento existente entre a formação inicial de nossas professoras e professores na universidade e o seu futuro espaço-tempo profissional, ou seja, a escola da Educação Básica (Nóvoa, 1995). Embora tenhamos desenvolvido algumas ações no sentido de nos integramos em termos de projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura, percebemos que ainda estamos distantes e poderíamos estabelecer parcerias formativas mais consistentes e produtoras de sentidos.

Autores como Nóvoa (2009), por exemplo, indicam que é necessário que cada vez mais, desde o início da formação, os estudantes das licenciaturas possam estar presentes nos espaços escolares, a fim de conhecer melhor esta realidade, identificar seus limites e potencialidades. Para,

-
- 1 Doutor em Educação em Ciências. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus Realeza-PR*. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências Naturais (GPECieN) na UFFS, *Campus Realeza-PR*. E-mail: jackson.cacciamani@uffs.edu.br
 - 2 Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus Realeza-PR*. E-mail: ronaldo.garcia@uffs.edu.br

assim, ter mais condições de analisar e de refletir a respeito de formas inovadoras de qualificar o processo formativo. Ações que contribuam na diminuição dos entraves para a construção de uma escola de melhor qualidade, acolhedora e com significativo impacto na vida das pessoas e da comunidade ao seu entorno, bem como uma universidade que, acima de tudo, tem a escola e a comunidade como parceiras a fim de elaborar e reelaborar conhecimentos e saberes oriundos da realidade desse espaço e tempo historicamente situado.

Esse é um trabalho contínuo que depende do esforço e do envolvimento de diferentes agentes da escola pública, da universidade e da comunidade, pois, em cada um desses espaços e em diferentes tempos, é possível a construção de processos de ensinar e de aprender mais intensos, complexos e produtores de sentidos a todos os envolvidos, principalmente, pautados na mediação, na interação dialógica e na coletividade. Contudo, os envolvidos no processo devem estar abertos para compreender esse processo formativo, ou seja, que todos os participantes são responsáveis pela formação uns dos outros, isto é, em um movimento coletivo e cooperativo que produz sentidos no momento em que partilhamos experiências, conhecimentos e saberes, bem como inquietudes, incertezas e inseguranças acerca do processo formativo em si e, obviamente, alegrias e conquistas. Diante disso, as palavras de Freire (2005, p. 91) auxiliam a entendermos esse contexto:

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.

As diversas ações do programa de extensão tiveram como proposta construir um espaço de diálogo que envolveu a produção de depoimentos de ex-professores, gestores e estudantes das escolas urbanas e rurais da

região sudoeste do Paraná com a organização de uma exposição de fotografias, por exemplo, a respeito de aspectos que coletivamente consideramos importantes e, especialmente, entendendo a fotografia como forma de linguagem que potencializa compreender diversos episódios vividos e, assim, produzir experiências nesse processo educativo.

Ainda se organizaram coletivamente com as colegas professoras e os colegas professores diversas rodas de conversa, ou melhor, como argumenta Souza (2011) – rodas de formação – envolvendo, assim, aspectos que dizem respeito ao dia a dia da escola da Educação Básica e à profissionalização docente. Por exemplo, pode-se mencionar aspectos concernentes às questões envolvendo diretamente o processo de formação inicial e continuada de professoras e de professores; a construção das identidades docentes; o currículo escolar; as questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade e de inclusão, bem como outras tantas que emergiram nesse processo formativo em que estivemos coletivamente partilhando experiências vividas acerca da nossa constituição docente.

Foram realizadas também rodas de conversa com a equipe pedagógica da Escola Estadual Dom Carlos Eduardo em Realeza/PR acerca da cultura alimentar dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, pois a intenção era problematizarmos diversos aspectos vinculados a essa temática que consideramos um tema transversal, portanto, acredita-se que deveria ser responsabilidade e compromisso de todas as áreas do conhecimento dialogar acerca da Educação Alimentar, assim como as questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de inclusão e de Educação Ambiental.

Essa experiência ocorreu em parceria com uma colega do curso de graduação em Nutrição do nosso *Campus*, visto que os estudantes do curso também estiveram envolvidos nessa proposta conosco. Optamos por organizar rodas de conversa em diversos momentos em parceria com as colegas professoras e os colegas professores da escola a respeito de alguns aspectos que dizem respeito à Educação Alimentar, tais como o consumo

de carboidratos e de gorduras, a ausência do consumo de água na dieta alimentar, o consumo de guloseimas em geral (refrigerantes, bolachas recheadas, balas, chocolate etc.), bem como os riscos de problemas já identificados entre as crianças e os adolescentes, por exemplo, a hipertensão, a obesidade, a diabetes etc. Por isso, argumentamos em favor de que esse tema seja de relevância acerca da formação de professoras e de professores em Educação, Educação em Ciências e Educação em Saúde.

A maioria das ações propostas no programa oportunizou a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visto que são temáticas emergentes entre os grupos de pesquisa envolvidos, ou seja, o Grupo de Pesquisa TRIPEC e o Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências Naturais (GPECieN). Por isso, pode-se destacar as seguintes ações, tais como: [1] a constituição da memória e formação de professoras e de professores; [2] a alimentação no contexto escolar na perspectiva da Educação Alimentar; [3] a formação de professoras e de professores em rodas de formação.

Desse modo, as diversas experiências vividas no espaço-tempo do programa de extensão proporcionaram-nos percebermos, interpretarmos e compreendermos diversos episódios acerca da formação de professoras e de professores, especialmente, construindo, assim, elos com os nossos cursos de Licenciatura da UFFS/Realeza/PR.

Os objetivos desse programa foram contribuir para que os professores e a população local compreenda sua história formativa a partir das memórias revisitadas, além disso, formar uma massa documental que permita subsidiar as pesquisas atuais e futuras sobre a formação de professores da região sudoeste do Paraná; ampliar a ideia de formação de professores da região; identificar a cultura escolar local; propor trabalhos de comparação; fortalecer e incentivar a pesquisa em formação de professores; fortalecer as licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Realeza/PR. A partir da extensão, buscou-se a apropriação das experiências no sentido de qualificar o processo de formação das estudantes e dos estudantes nas licenciaturas; publicizar o processo de formação de

professoras e de professores em uma perspectiva que conceba as relações histórico-sociais, econômicas e culturais. Desta forma, pretende-se oportunizar situações diversas de (re)significar e (re)construir o processo de formação de professores (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991).

Argumenta-se em favor de um processo de formação de professoras e de professores coletivo, integrando, assim, a escola da Educação Básica, a Universidade e a Comunidade, ou seja, integrando a formação inicial e continuada de professoras e de professores, como propõe Diniz-Pereira (2008), sendo que categoriza como formação acadêmico-profissional.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO: LIMITES E POTENCIALIDADES

As bases metodológicas desse programa de extensão percorrem diversos caminhos, uma vez que cada projeto de extensão, integrado neste programa, possui diferentes perspectivas metodológicas, epistemológicas, pedagógicas e formas de interação com a comunidade, especialmente, a escola da Educação Básica. Tendo em vista que isso enriquece e fortalece a nossa ação no processo formativo, principalmente, quanto ao processo de imersão na escola (Arroyo, 2011) comenta acerca da diversidade de aspectos sociais, históricos, culturais e políticos que encontramos no espaço-tempo da escola e da comunidade. Por isso, a relevância de ações coletivas com a escola e a comunidade e a potencialidade de transformação da realidade local.

Os instrumentos de produção dados e/ou informações nesse processo de formação podem ser mencionados em cada subprojeto, tais como: a produção de entrevistas áudio-gravadas, a construção de narrativas, a produção de filmagens, bem como de fotografias e a construção de portfólios coletivamente no grupo. No entanto, a nossa intenção no programa é nos apropriarmos das mais diversas formas de linguagem (Vygotsky, 2009), visto que a escrita, a leitura, a argumentação, a oralidade, a dia-

logicidade, a fotografia, a música, o teatro, o cinema, a arte, entre outras tantas formas, podem ser exploradas nesse processo formativo com as colegas e os colegas professores em que todos aprendemos coletivamente a “sermos professores”.

O cerne epistemológico do programa é o educar pela pesquisa (Demo, 1998; Maldaner, 2000; Galiazzi, 2003) que compreende os processos educativos na sala de aula da escola e da universidade ancorados na pesquisa que as colegas professoras e os colegas professores realizam com as suas estudantes e os seus estudantes acerca dos processos de ensinar e de aprender. O educar pela pesquisa, enquanto princípio educativo, potencializa a (re)construção e a (re)significação do currículo, tanto na escola quanto na universidade, pois, no momento que compreendemos de outro modo os processos de ensinar e de aprender, estamos transformando nossas teorias e paradigmas a respeito da docência. Isto é, a nossa proposta nesse programa, em termos de formação de professoras e de professores, é de que as nossas licenciandas e os nossos licenciandos, assim como nossas colegas e nossos professores das escolas sejam autoras e autores de suas práticas pedagógicas e construam, assim, autonomia frente aos seus processos formativos, ou seja, uma proposta de autoconhecimento e autoformação.

A formação de professoras e de professores precisa ser assumida dentro da profissão de acordo com Nóvoa (2009), ou seja, concedendo um papel essencial às professoras e aos professores mais experientes na formação daqueles que estão em início da formação. Essa é uma das apostas desse programa de extensão em todos os seus projetos de extensão, pois essa articulação entre a escola, a universidade e a comunidade têm um papel fundamental na formação do coletivo.

A diversidade de ideias e de propostas do programa potencializou construirmos um repertório compartilhado em termos metodológicos. Isso proporcionou o engajamento de um grupo de colegas professoras e de colegas professores, bem como a volatilização de outros. Isso ocorre ainda,

uma vez que os processos de formação estão ancorados nessa ideia de que a universidade é responsável pela formação dos colegas da Educação Básica e existem resistências acerca de uma proposta ancorada na pesquisa. Esta, por sua vez, procura desconstruir qualquer hierarquia do processo, pois todos os envolvidos são responsáveis pela formação de todos. Ou seja, defendemos a ideia da construção de um espaço-tempo coletivo.

Embora cada projeto de extensão pertencesse ao programa de extensão em si, foi possível em cada ação uma proposta distinta de acordo com a sua especificidade, por exemplo, porém alguns encaminhamentos foram comuns. As colegas professoras e os colegas professores de cada projeto de extensão, estabeleceram um contato prévio com as escolas apresentando a proposta e, a partir daí, construindo parcerias com os colegas, sendo que posteriormente, as escolas indicaram espaço e tempo mais adequado para a formação.

Em outras ações, como a memória da formação de professoras e de professores do sudoeste do Paraná, a metodologia utilizada levou em conta as contribuições da história oral (Halbwachs, 2004). É uma técnica que surgiu com o advento do gravador em meados do século passado e que procurava outras fontes para além dos documentos oficiais. Além disso, a história oral tem o poder de conceder voz aos que frequentemente estão excluídos do discurso do vencedor. Foi pensando nisso que a ação buscou em diferentes cidades da região do sudoeste paranaense ex-professores, gestores e alunos que vivenciaram o processo de criação e implantação das primeiras escolas (Lelis, 2001). Inicialmente, buscamos escolas, Secretarias Municipais de Educação (SME) e mesmo Núcleos Regionais de Educação (NRE) para levantar os nomes dos possíveis entrevistados. Em alguns pequenos municípios, foi possível contar com o apoio de escolas e secretarias que contataram as professoras e os professores e os(as) convidaram para comparecerem em um dia e hora marcada para concederem seus depoimentos (Le Goff, 1996). Além dos relatos orais e audiogravados, realizamos também a coleta de todo tipo de material escolar que os pro-

fessores possuíam sob sua guarda. Por se tratar de algo de grande valor afetivo, a maioria dos docentes nos permitiu reproduzir esses materiais (fotografias, livros, cadernos de classe, diários, jogos didáticos e tantos outros documentos). Alguns poucos nos doaram o que tinham sobre seu poder. Nas localidades onde esses encontros não foram possíveis, íamos até o encontro do entrevistado diretamente.

No caso da ação Cinedebate, a proposta era utilizar o cinema como uma importante ferramenta na formação de professores e também um meio de envolver a comunidade local com diversas temáticas. No caso específico desta versão do projeto, um grupo de estudantes do Curso de Letras Português/Espanhol, sob a orientação de um grupo de docentes, decidiu trazer a questão indígena, tendo em vista o mês de abril acerca da luta das indígenas e dos indígenas no Brasil. Foram convidados estudantes dos nossos cursos de Licenciatura do *Campus* e estudantes dos cursos noturnos das escolas de Realeza. Inicialmente, foram apresentados dois documentários sobre a inclusão das indígenas e dos indígenas no Ensino Superior. Na sequência, organizou-se uma mesa com alimentos típicos da culinária indígena. Uma estudante indígena do Curso de Nutrição ajudou os demais colegas estudantes na elaboração do cardápio e no preparo dos alimentos. Todos foram convidados a degustar os pratos que, por sinal, estavam deliciosos e processados com o maior zelo, respeito e pertencimento à cultura indígena. Na parte final do evento, um grupo de professoras e de professores, de diferentes áreas do conhecimento, realizaram uma roda de conversa a respeito da análise dos documentários com a participação do público presente.

A diversidade de metodologias, bem como de referenciais teóricos, presentes no programa foram importantes para ampliar o espaço de formação inicial e continuada de professores, especialmente, nessa interação com a escola e a comunidade. Além disso, procuramos romper com alguns paradigmas ainda muito presentes no imaginário escolar, ou seja, a interpretação de que a “aula” é somente aquilo que ocorre em sala de aula

sob a responsabilidade de um professor. Isso é um ponto essencialmente relevante, pois nem mesmo na universidade existe essa compreensão mais ampliada acerca do episódio tão significativo que é a “aula”. Apostamos, durante as diversas ações do programa, em uma proposta que desconsidera qualquer hierarquia e potencializa a construção de uma comunidade. Isto é, uma comunidade aprendente a respeito da nossa constituição “como/enquanto/na qualidade de” professoras e de professores em formação acadêmico-profissional.

É fundamental cultivar nos licenciandos a concepção de que todos os lugares podem ser locais de aprendizagem. Essa relação entre o espaço e o tempo é dialética por um lado, por outro lado é totalmente engendrada. Então, a “aula”, na nossa concepção, pode ocorrer em qualquer espaço-tempo que haja um grupo de professoras e de professores, de estudantes e demais pessoas envolvidas e engajadas e, acima de tudo, dispostas a exercer a complexidade do diálogo e da escuta atenta ao outro. Sobretudo, ela se constituiu em uma preocupação constante dos envolvidos no desenvolvimento do programa e das ações que o compuseram.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS: AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

O presente programa de extensão proporcionou diversos momentos de formação integrando colegas professoras e professores da universidade e das escolas da Educação Básica, bem como da comunidade do sudoeste do Paraná. As atividades desenvolvidas no processo de formação integrando, assim, os projetos inseridos nesse programa de extensão, bem como ensino e pesquisa procuraram por princípio engendrar os três eixos basilares da universidade.

Durante os anos de 2016 e 2017, realizaram-se aproximadamente 30 entrevistas nos municípios – Realeza, Santo Antônio do Sudoeste, Bom Jesus do Sul, Barracão, Planalto, Pérola d’Oeste e Capanema – com ex-pro-

fessores, gestores e estudantes. Foram gravadas aproximadamente 25 horas de entrevistas. Além disso, foram coletados cerca de 80 documentos, reunindo fotografias, cadernos de sala de aula, anotações de diversos tipos, avaliações, documentos escolares e diversos tipos de recursos didáticos. Ainda, como parte das atividades do projeto, foram desenvolvidas duas exposições: uma no Instituto Federal do Paraná (IFPR) de Capanema/PR em agosto de 2017. Em novembro de 2017, foi organizada outra exposição no *Campus* UFFS de Realeza/PR no “*hall*” de entrada do bloco A.

No projeto “A potencialidade da formação acadêmico-profissional de professores nos diversos espaços e tempos da docência: a integração entre a Educação em Ciências e Saúde”, uma das metas principais foram as rodas de conversa com as professoras e os professores e estudantes das escolas da Educação Básica, ou seja, integrando aspectos importantes na interação entre Educação em Ciências e Educação em Saúde. Ao longo da proposta do projeto, conseguimos dialogar com os colegas professores do Colégio Estadual Dom Carlos Eduardo (Realeza – PR). Aliás, esse tem sido um limite nos nossos projetos de ensino, pesquisa e extensão, uma vez que as Secretarias Municipais de Educação (SME) e os Núcleos Regionais de Educação (NRE) entendem o processo de formação de forma pontual e, muitas vezes, desconsideram um processo realmente de interação mais estreita entre a escola e a universidade.

Argumentamos em favor de um processo de formação de professoras e de professores em serviço, ou seja, que a escola da Educação Básica consiga compreender-se assim em processo de formação e as colegas professoras e os colegas professores, bem como as demais e os demais servidores tenham espaço e tempo de formação no seu horário de trabalho em vez de um final de semana, por exemplo.

As ações que conseguimos realizar em parceria com as colegas professoras e os colegas professores e com os estudantes proporcionaram diálogos acerca de temáticas importantes a respeito da alimentação das crianças e adolescentes na escola, por exemplo, bem como outras questões

que dizem respeito ao processo da infância e da adolescência na sociedade contemporânea.

Nóvoa (2009) comenta que é essencialmente importante construirmos um espaço coletivo não somente no plano do conhecimento, mas, no plano da ética, ou seja, enquanto professoras e professores na escola e na universidade, somos desafiados a enfrentarmos diversas situações que não encontramos respostas. Aliás, coletivamente, em uma interação dialógica, conseguiremos baseados em princípios morais e éticos. Além disso, é preciso ressaltar a importância da relação mais próxima entre a universidade e as escolas da Educação Básica. A maior integração entre esses dois espaços permite que, desde as fases mais iniciais da formação de professoras e de professores, os estudantes tenham a oportunidade de conhecer melhor a realidade escolar. Identificando suas possibilidades e desafios, além de pensar conjuntamente com os docentes da escola e da universidade formas mais criativas para contribuir nas soluções de problemas que as instituições escolares enfrentam no seu dia a dia. Como prevê as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores n.º 2 de 2015:

§6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de ensino superior e o sistema de educação básica envolvendo a consolidação de fóruns permanentes estaduais e distritais permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvida;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos [...] (Brasil, 2015, p. 5).

Apesar de todo respaldo legal e de vários estudos indicando a maior proximidade entre a escola a universidade, isso não se dá de forma tran-

quila. Há resistências de ambos os lados. Isso, talvez, seja o ponto mais preocupante que encontramos no processo formativo, ou seja, a construção de um trabalho realmente coletivo e cooperativo, pois historicamente o movimento individualista ainda prevalece nesse processo. Aliás, acreditamos que esse seja o ponto de maior complexidade, visto que as histórias de formação das colegas professoras e dos colegas professores são distintas e muitas delas ancoradas numa perspectiva que valoriza o modelo hegemônico. Superar esta condição irá depender de ações contínuas que irão aos poucos quebrando as resistências e construindo um novo modelo formativo (Tardif, 2008).

A ação sobre “O universo indígena” foi um momento de dialogarmos acerca dos aspectos culturais, históricos, sociais, políticos, alimentares, entre outros dos indígenas (inclusive contou com a contribuição das duas estudantes indígenas do *Campus*). Esse momento instigou a conhecermos mais sobre a cultura indígena, pois fizemos uma mesa-redonda com colegas professores da universidade acerca de temáticas pertinentes à cultura indígena e publicizamos alguns documentários, potencializando, assim, uma roda de conversa com os estudantes da escola e da universidade. Contudo, reconhecemos que precisamos apostar muito mais no processo de interação com outras culturas, pois é evidente, no *Campus*, o movimento de preconceito com as estudantes e os estudantes indígenas. Assim, precisamos potencializar a organização de espaços e de tempos de formação, integrando colegas professoras e professores e estudantes em um movimento de construção da coletividade.

Percebemos que esses aspectos, bem como outros tantos, catalisam a reprovação e a evasão no *Campus*, sendo para além da cultura indígena, uma vez que percebemos isso recentemente com as nossas estudantes e nossos estudantes haitianos, por exemplo. Nesse sentido, argumentamos em favor de um processo de formação de professoras e de professores que potencialize o movimento de dialogicidade, de cooperação, de coletividade e de alteridade (Bueno; Catani; Sousa, 2003).

Embora os projetos de extensão que constituíram esse programa tivessem propostas distintas por causa das suas especificidades, por exemplo, sustentamos o argumento de que o cerne pedagógico, metodológico e epistemológico desse processo de formação esteve ancorado em uma perspectiva do “educar pela pesquisa”, ou seja, todos nesse movimento formativo são aprendentes e responsáveis pela formação uns dos outros (Moraes; Ramos; Galiazzi, 2004).

Na verdade, vivemos tudo isso como uma situação ainda pontual, pois somente propusemos uma única edição desse programa por causa de outros episódios vividos, isto é, consideramos um espaço-tempo bem importante de formação de professoras e de professores. Especialmente, a respeito da interação da Universidade com a escola da Educação Básica e, por conseguinte, com a comunidade do município de Realeza.

Por outro lado, acreditamos que ainda precisamos estreitar os laços com a escola da Educação Básica, principalmente, para além das nossas ações de ensino, pesquisa, extensão e cultura (Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), o PIBID, o PRP etc.), entre outros tantos movimentos. Defendemos um processo de formação de professoras e de professores que realmente consiga construir, com a escola e a comunidade, um elo no sentido de pensarmos coletivamente acerca dos limites e potencialidades que emergem dessa realidade. E, ainda que as Secretarias de Educação (tanto a nível municipal quanto estadual) consigam compreender a importância de um processo de formação de professoras e de professores em serviço, ou seja, dentro do seu espaço-tempo de trabalho. Sendo assim, conseguimos potencializar ações diversas entre a escola, a universidade e a comunidade.

De outro modo, defendemos o argumento de que construímos conhecimento tanto na escola da Educação Básica quanto na Universidade, ou seja, precisamos perceber, interpretar e compreender coletivamente os episódios que ocorrem lá e cá, pois estamos diante de uma proposta de formação acadêmico-profissional de professoras e de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na formação de professores, é de vital importância a presença dos licenciandos no espaço escolar dialogando e aprendendo com os nossos colegas professores. É preciso que o estudante entre em contato com os problemas, desafios e possibilidades da instituição escolar e, a partir disso, tenha condições de construir um caminho de investigação-ação-formação, isto é, propondo, assim, alternativas criativas e criadoras. O ideal é que essas atividades sejam subsidiadas pela universidade, abrindo espaço para dialogar sobre o universo escolar e instigando os licenciandos a construir alternativas possíveis. Desta forma, a atividade extensionista está organicamente presente e articulada com o ensino e a pesquisa na formação de professores, ou seja, em uma proposta de formação acadêmico-profissional.

As potencialidades de interação entre a escola, a universidade e a comunidade são diversas, mas ainda conseguimos envolver poucos estudantes e os cursos ainda não dispõem de meios e espaços para trazer à discussão de sala de aula os resultados da ação extensionista. Além disso, ainda precisamos criar mais vínculos colaborativos e acolhedores em relação às escolas da Educação Básica em todos os níveis. Pena que ainda prevalece uma relação de hierarquia da Universidade para com a escola pública, pois, em muitos casos, as instituições escolares são entendidas como espaços de estágios e algumas outras ações muito pontuais.

O programa atingiu resultados importantes e demonstrou que é possível realizar ações envolvendo diferentes públicos e uma maior aproximação com a escola da Educação Básica. No entanto, existe ainda um longo percurso a ser feito, tendo em vista alguns desafios que precisam ser superados, como a resistência dos docentes tanto do ensino superior como das instituições escolares, superar modelos tradicionais de formação de professores que valorizam em demasia o espaço da sala de aula, a presença de uma matriz curricular pouco flexível nos cursos de licenciatura que

dificulta a participação dos estudantes em ações de extensão como estas. A situação se torna ainda mais complexa tendo em vista que os cursos de licenciatura são noturnos e a maioria dos estudantes são trabalhadores. Trata-se de um desafio que ainda persiste e que exige novas formas de abordagem e mudança de paradigma.

Reiteramos o argumento de que o processo de formação de professores necessita articular a escola, a universidade e a comunidade em uma interação dialógica em que coletivamente aprendemos a ser professores em processo de formação acadêmico-profissional.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2015, de 1.º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, Brasília, DF, 2015.

BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. *In*: ENDIPE, 14., 2008, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008.

FREIRE, P. **A sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALIAZZI, M. do C. **Educar pela Pesquisa** – ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: Unijuí, 2003.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 43-58, 2001.

MONTEIRO, S. B. Considerações do conceito de Epistemologia da Prática. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [s. l.], v.1, n.1, p. 57-66, jan./jun., 2009.

MORAES, R.; RAMOS, M. G.; GALIAZZI, M. do C. A epistemologia do aprender no educar pela pesquisa em Ciências: alguns pressupostos teóricos. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (org.). **Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 85-108.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa (Portugal): Educa, 2009. 66 p.

SOUZA, M. L. de. **Histórias de professores de Química em rodas de formação em rede: Colcha de Retalhos Tecida em Partilhas (d)e Narrativas**. Ijuí: Unijuí, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA NO PARANÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFFS-LS

*Alex Verdério*¹

*Ana Cristina Hammel*²

*Janaine Zdebski da Silva*³

INTRODUÇÃO

A extensão universitária, em sua relação intrínseca e indissociável com o ensino e a pesquisa, constitui-se como um dos pilares que dá sustentação para Universidade pública brasileira. Nesse contexto, a presente elaboração figura-se no exercício de delinear alguns pontos de análise acerca da extensão universitária na formação de professores do campo na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Laranjeiras do Sul (UFFS-LS), seja ela de caráter inicial ou continuado. Para tanto, a partir da

-
- 1 Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atuou como Professor e Coordenador Adjunto de Extensão da Universidade Federal da Fronteira, *Campus* Laranjeiras do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA) e o Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS). E-mail: alexverderio@ufrb.edu.br
 - 2 Mestre em Educação e Doutora em História. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Laranjeiras do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA). E-mail: ana.hammel@uffs.edu.br
 - 3 Mestre em Educação e Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Professora no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atuou como Assistente em Administração na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Laranjeiras do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA) e o Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS). E-mail: janaine@ufrb.edu.br

efetivação do Programa de Extensão “Interface entre Educação Superior e Educação do Campo no contexto da Reforma Agrária”, busca refletir sobre as potencialidades na conexão entre a realidade e as práticas educativas no contexto da Reforma Agrária e a formação de professores na interface entre Educação Superior e Educação do Campo.

O Programa de Extensão, tomado como referência de análise, ocorreu em duas edições, sendo que a primeira foi realizada entre março de 2015 e agosto de 2016, efetivada por meio do Edital n.º 804 (UFFS, 2014). A segunda edição, vinculada ao Edital n.º 1098 (UFFS, 2017a), iniciou em maio de 2018 e teve seu término em agosto de 2019. A realização das ações que integram o Programa de Extensão teve por objetivo promover e mobilizar atividades com foco na educação, na formação e na organização sociopolítica das comunidades, de maneira articulada e em parceria com outras entidades e movimentos sociais, na perspectiva do fortalecimento da cidadania dos sujeitos sociais e coletivos no enfrentamento de suas situações de vulnerabilidade. Para tanto, como referenciais empíricos para a presente elaboração, além do conjunto de atividades realizadas, tem-se os Relatórios Finais de Projeto de Extensão (Verdério, 2016; Hammel, 2016), vinculados ao Edital n.º 804/UFFS/2014 (UFFS, 2014), e o Relatório Parcial de Programa de Extensão (Verdério, 2018b), vinculado ao Edital n.º 1098 (UFFS, 2017a).

Em um primeiro momento, consideradas as duas edições do Programa de Extensão, são apresentadas as proposições iniciais, sua estrutura e seu desenvolvimento. Na sequência, tendo em conta, a realização da primeira edição do Programa que promoveu a elaboração do *Caderno de Experiências – Pedagogia do Movimento: Práticas Educativas nos Territórios de Reforma Agrária no Paraná* (Farias et al., 2015), são elencadas algumas das práticas educativas desenvolvidas no contexto da reforma agrária, com especial destaque para os focos específicos dessa atuação. Em um terceiro momento, a formação de professores do campo no contexto da UFFS-LS é posta em relação direta com a extensão universitária, sobretudo

na explicitação de alguns aprendizados e entendimentos produzidos com a realização do Programa. Isso aponta para considerações sobre a ação extensionista, tendo por referência as relações entre Educação Superior, Educação do Campo e Formação de Professores.

INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA REFORMA AGRÁRIA: PROPOSIÇÃO, ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO

Em sua primeira edição, o Programa de Extensão foi desenvolvido tendo como eixo o aprofundamento prático-teórico acerca da educação na reforma agrária e sua materialidade se processou na realização de dois Projetos de Extensão distintos, mas articulados entre si.

O Projeto I – *Ação prático-teórica no âmbito da Educação do Campo em seu nexu com a luta pela terra no Paraná: práticas educativas em territórios da reforma agrária* – assumiu como objeto o processo político-pedagógico e organizativo da educação em assentamentos e acampamentos de reforma agrária no Paraná em articulação direta com a formação de professores. As atividades ocorreram de forma centralizada e descentralizada entre abril de 2015 e abril de 2016, por meio da realização de três Seminário sobre Práticas Educativas nas Áreas de Reforma Agrária; oito Visitas Técnicas às Áreas de Reforma Agrária vinculadas ao Acompanhamento Tempo Comunidade dos estudantes do curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas (IEdoC-CSH); e quatro Reuniões de Acompanhamento e Organização. As atividades foram desenvolvidas no intuito de articular e qualificar as práticas educativas realizadas em territórios de reforma agrária e, ao mesmo tempo, potencializar o acompanhamento aos acadêmicos do curso IEDOC-CSH da UFFS-LS em sua inserção em tal contexto. Além das atividades propostas inicialmente, também foram realizadas:

- a Prática Pedagógica na Ciranda Infantil da 14.^a Jornada de Agroecologia, no município de Irati – PR (22 a 25 de julho de 2015);
- o Encontro Regional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária no município de Rio Bonito do Iguçu – PR (14 de agosto de 2015);
- o Curso de Formação para Educadores e Educadoras da Ciranda Infantil – Região Centro, no município de Rio Bonito do Iguçu – PR (21 e 22 de julho de 2016),
- a Prática Pedagógica na Ciranda Infantil da 15.^a Jornada de Agroecologia, no município da Lapa – PR (27 a 30 de julho de 2016); e
- a Reunião Ampliada das Escolas das áreas de Reforma Agrária – ações educacionais e Educação do Campo, no município de Laranjeiras do Sul – PR (05 de agosto de 2016).

Esse conjunto de atividades atingiu de forma direta 335 participantes, sobretudo educadores e educadoras que atuam nas áreas de reforma agrária do Paraná, entre os quais, destacam-se professores da rede estadual de ensino, professores das Escolas Itinerantes do Paraná, lideranças das comunidades de assentamentos e acampamentos, acadêmicos do curso IEdoC – CSH da UFFS-LS, acadêmicos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Cascavel, pós-graduandos de Especialização em Educação do Campo da UNIOESTE *Campus* de Foz do Iguçu e educadores infantis que atuaram na organização e realização das práticas pedagógicas nas Cirandas Infantis na 14.^a e na 15.^a edições da Jornada de Agroecologia.

Destaca-se, ainda, o *VII Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná*. Essa atividade realizada, entre 2 e 4 de setembro de 2015, na Unioeste, *Campus* Cascavel, manteve vínculos concretos com o Programa de Extensão mesmo não estando integrada formalmente a ele.

O Projeto II – *Experimento dos Complexos de Estudo e auto-organização dos estudantes em escolas do campo no contexto de reforma agrária – acompanhamento e registro* – teve por objetivo desenvolver um processo de formação, acompanhamento e registro acerca da construção dos complexos de estudo⁴ nas Escolas Itinerantes⁵ do Paraná. Assumiu por horizonte as matrizes formativas e teorias pedagógicas advindas da Pedagogia Socialista⁶ em diálogo com os fundamentos da Educação do Campo a partir do vínculo com o curso IEdoC-CSH. As atividades aconteceram por meio de encontros de formação presenciais ocorridos entre março de 2015 e julho de 2016, com destaque para a realização de cinco Reuniões junto aos Coletivos Pedagógicos das Escolas, seis Encontros de Formação Continuada Local e três Encontros Estaduais de Formação Continuada. Todas as atividades foram coordenadas pela UFFS-LS em parceria com a Unioeste e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa ação atingiu de forma direta 110 participantes, em especial, educadores das Escolas Itinerantes e das escolas de assentamento do Paraná.

Como dito, ambas as ações que deram sustentação para a primeira edição do Programa de Extensão, ao mesmo tempo, buscaram qualificar as práticas educativas nas áreas de reforma agrária no Paraná. Elas foram organizadas também, no intuito de qualificar a inserção e o acompanhamento aos acadêmicos do curso IEdoC-CSH da UFFS-LS, promovendo a sua relação com aquele contexto. Afinal,

A confirmação da extensão como função acadêmica da universidade não passa apenas pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, mas implica a sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em

4 Ver Sapelli *et al.* (2015).

5 Ver Bahniuk e Camini (2012).

6 Ver Freitas (2009).

que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento (Jezine, 2004, p. 4).

Nesse sentido, na primeira edição do Programa, as ações desenvolvidas tiveram como fundamento a relação direta entre a formação de professores, a realidade das áreas de reforma agrária no Paraná e as práticas educativas ali desenvolvidas. Neste quadro, no âmbito de sua aderência acadêmico-científica relacionada ao ensino nos cursos de licenciatura da UFFS-LS, o Programa possibilitou:

- i) a qualificação do processo de inserção e de acompanhamento aos acadêmicos do curso IEdoC-CSH;
- ii) o desenvolvimento de práticas pedagógicas com foco na formação da educadora e do educador do campo, atuando de forma efetiva e complementar na formação das licenciandas e dos licenciandos em Educação do Campo da UFFS-LS e de outras universidades;
- iii) o diálogo prático-teórico efetivo com a realidade dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária, em especial com a Educação Básica desenvolvida neste contexto;
- iv) a vivência acadêmico-científica para além da realidade da UFFS-LS, com a participação e visita em *lócus* a outras instituições de Educação Superior.

Em sua segunda edição, o Programa assumiu por foco de atuação as comunidades do campo situadas nos acampamentos e nos assentamentos de reforma agrária no Paraná, bem como as escolas de Educação Básica inseridas em tais espaços. Isso teve como fundamento a ação extensionista na relação entre Universidade e Comunidade Regional, tendo por base dos processos desencadeados a materialidade de origem da Educação do Campo (Caldart, 2008), a Pedagogia Socialista (Pistrak, 2000; 2009; 2015; Shulgin, 2013) e a Pedagogia do Movimento (MST, 2005; 2013 e Caldart,

2014), bem como as práticas desenvolvidas nas escolas e na formação de educadores do campo.

Na perspectiva do aprofundamento prático-teórico da Educação do Campo, o Programa esteve organizado a partir da articulação sinérgica de ações específicas que se constituem como estruturantes e que, articuladas, deram corpo à segunda edição do Programa em sua totalidade. Assim, amparada na experiência acumulada, a segunda edição do Programa foi fundamentada, sobretudo, no protagonismo dos sujeitos participantes.

Considerando o objetivo geral assumido, no que está relacionado ao ensino nos cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela UFFS-LS, o Programa, em sua segunda edição, assumiu, entre seus objetivos específicos:

- a) Mobilizar e articular ações junto à Comunidade Acadêmica da UFFS, na interface entre Educação do Campo e Educação Superior e no que tange ao debate da questão agrária e sua atualidade na realidade brasileira no diálogo com a concretude da reforma agrária;
- b) Potencializar, mobilizar e articular ações orientadas à formação inicial e continuada de educadores do campo no âmbito da Educação Superior a partir das questões que circunscrevem a reforma agrária, em especial, no curso de graduação IEdoC-CSH e no curso de pós-graduação *lato sensu* Especialização em Realidade Brasileira, ofertados pela UFFS-LS.

De acordo com esses objetivos específicos, tendo em conta a articulação com o ensino, entre as atividades propostas na segunda edição, as quais pressupunham a participação da Comunidade Acadêmica da UFFS-LS, colocou-se a realização de Ciclos de Debate – Análise da Conjuntura e debates sobre a Questão Agrária e Processos Organizativos; a realização das IV e V Jornadas Universitária em Defesa da Reforma Agrária, a incidência no Curso de Extensão em Realidade Brasileira, a realização do VIII Encontro Regional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária da Região Centro do Paraná e a realização do Seminário sobre Realidade Brasileira.

Para tanto, em sua segunda edição, o Programa de Extensão pretendeu atingir, de forma direta, 1.400 participantes e tem como atividades propostas:

- 1) realização de reuniões de planejamento, socialização e avaliação do Programa de Extensão;
- 2) elaboração de relatórios parciais e finais;
- 3) organização para publicação de trabalhos;
- 4) ciclos de debate – análise da conjuntura e debates sobre a questão agrária e processos organizativos;
- 5) seminários sobre as práticas educativas nas áreas de reforma agrária;
- 6) formação de educadores nas escolas Herdeiros do Saber e Iraci Salete Strozak, organizadas por complexos de estudo e auto-organização dos estudantes;
- 7) realização da V Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária;
- 8) oferta do curso de Extensão em Realidade Brasileira;
- 9) realização do VIII Encontro Regional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária da Região Centro do Paraná;
- 10) realização do Seminário sobre Realidade Brasileira;
- 11) realização da VI Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária.

Esse conjunto de atividades propostas e que deram materialidade a segunda edição do Programa de Extensão tiveram por elemento orientador a reflexão coletiva e o aprofundamento teórico-prático acerca da educação e dos processos organizativos no contexto da reforma agrária e em conexão com a realidade brasileira. Assim, as 11 atividades que deram sustentação a segunda edição do Programa de Extensão “Interface entre Educação Superior e Educação do Campo no contexto da Reforma

Agrária” colocaram-se como momento profícuos de aprofundar o estudo, a sistematização e a projeção das práticas educativas e organizativas nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária no Paraná.

Assim, conforme diretrizes afirmadas na política de extensão da UFFS (UFFS, 2017b) destacou-se como área temática central de atuação a educação, voltando-se mais especificamente para a Educação Básica, a educação e cidadania, a educação continuada e educação não-formal. Constituíram como linhas de extensão vinculadas e sustentadoras do Programa o desenvolvimento rural e a questão agrária, a formação de professores e as organizações da sociedade civil e movimentos sociais e populares. Como temáticas prioritárias, tem-se a Educação Básica e formação de professores, o conhecimento, a cultura e a formação humana e os movimentos sociais, a cidadania e a emancipação.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA REFORMA AGRÁRIA NO PARANÁ

Na primeira edição do Programa de Extensão “Interface entre Educação Superior e Educação do Campo no contexto da Reforma Agrária”, conforme Figura 1, um dos resultados alcançados permitiu a sistematização e a socialização de experiências e práticas educativas desenvolvidas nos territórios de reforma agrária do Paraná.

Figura 1 – Caderno de Experiências



Fonte: Farias *et al.* (2015).

Como dito, essa socialização e sistematização, tomou materialidade na organização e publicação do *Caderno de Experiências – Pedagogia do Movimento: Práticas Educativas nos Territórios de Reforma Agrária no Paraná* (Farias *et al.*, 2015). Essa produção, juntamente com as demais atividades que integraram o Programa de Extensão “Interface entre Educação Superior e Educação do Campo no contexto da Reforma Agrária” (Verdério, 2016; Hammel, 2016), colocou-se como material empírico elementar na sustentação das análises aqui dispostas.

Assim, a realização do *VII Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná*, ocorrido em setembro de 2015, na Unioeste, *Campus Cascavel* e o *Caderno de Experiências – Pedagogia do Movimento: Práticas Educativas nos Territórios de Reforma Agrária no*

Paraná (Farias *et al.*, 2015), ampliaram e deram maior vigor às atividades vinculadas ao Programa de Extensão.

No Paraná, no intuito de afirmar politicamente o programa de luta e a construção da Reforma Agrária Popular e somar forças para alcançar os objetivos do II ENERA, o MST assumiu o desafio de realizar o VII Encontro Estadual de Educadoras/es da Reforma Agrária do Paraná, ocorrido entre os dias 02 e 04 de setembro de 2015. Esse importante momento, que contou com o apoio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, se processou como continuidade dos trabalhos educativos e formativos desenvolvidos nos acampamentos e assentamentos, objetivando fortalecer o ambiente de articulação entre os trabalhadores da educação e a sociedade, na luta pela educação pública de qualidade social (Farias *et al.*, 2015, p. 4-5).

Para tanto, no processo preparatório ao Encontro Estadual, a partir das atividades que integraram a primeira edição do Programa de Extensão e em articulação com o Setor de Educação do MST, foi realizada uma orientação para sistematização das Práticas Educativas nos Territórios de Reforma Agrária no Paraná.

No intuito de sistematizar e refletir sobre os elementos relacionados ao processo de educação e formação no MST, pretende-se organizar o que estamos denominando aqui, de Relato de Experiência acerca da OCUPAÇÃO DA ESCOLA PELA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO. Para tanto, propomos tomar por objeto de reflexão a diversidade de práticas educativas/formativas desenvolvidas nos Acampamentos, nos Assentamentos, nos Centros de Formação, nos Cursos, nas Escolas, nas Mobilizações e nas Lutas travadas pelo povo Sem Terra sob a bandeira do MST no Paraná. Assim, ESCOLA aqui está sendo entendida em sentido alargado e estamos orientando a sistematização do conjunto de práticas educativas/formativas (conforme Anexo I), desenvolvidas pelo nosso Movimento (MST, 2015, p. 1).

Além do escopo de elaboração apresentado acima, as produções deveriam ter um caráter uniforme contendo: título, resumo, palavras-chave, introdução, desenvolvimento, conclusões e Referências. Também foi elencado um conjunto de práticas educativas que poderiam ser consideradas nessa elaboração tendo por foco, as práticas concretas presentes nas áreas de reforma agrária do Paraná: 1) Ciranda Infantil; 2) Sem Terrinha; 3) Coletivo de Mulheres; 4) Produção; 5) Centros de Formação; 6) Formação de Educadores; 7) Escolas; 8) Escolas Itinerantes; 9) Juventude; 10) EJA; 11) Saúde Popular; 12) Jornada de Agroecologia; e 13) Organização de Assentamentos.

O VII Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná contou com a participação de aproximadamente 500 educadoras e educadores que atuam nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária e sua realização foi possível na articulação em rede entre o conjunto de entidades e instituições referenciadas.

Figura 2 – Mesa de Abertura do VII Encontro Estadual



Fonte: Unioeste (2015).

O *Encontro Estadual* teve como ênfase a relação direta entre a formação inicial e continuada de professores, a realidade dos territórios de reforma agrária e as práticas educativas desenvolvidas em tal contexto. Nesse aspecto, além da participação dos sujeitos que efetivamente concretizam as práticas educativas nos acampamentos e assentamentos – professoras e professores, estudantes e comunidade –, destacou-se também a participação das acadêmicas e dos acadêmicos do curso IEdoC-CSH da UFFS-LS e dos acadêmicos e das acadêmicas do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste.

Figura 3 – Plenária do VII Encontro Estadual



Fonte: CERCA... (2015).

O *Caderno de Experiências* teve por base a sistematização de dezessete, das vinte e seis experiências socializadas e debatidas durante o *Encontro Estadual*. Com isso,

[...] tomou-se por objeto de reflexão a diversidade de práticas educativas/formativas desenvolvidas nos acampamentos,

nos assentamentos, nos centros de formação, nos cursos, nas escolas, nas mobilizações e nas lutas travadas pelo povo Sem Terra [...]. Vale salientar que, ESCOLA aqui está sendo entendida em sentido alargado, o que permitiu tomar como objeto de reflexão o conjunto de práticas educativas/formativas, para além do âmbito estritamente escolar ou de educação formal (Farias *et al.*, 2015, p. 5).

Desse modo, o *Caderno de Experiências* elaborado, partindo das práticas educativas desenvolvidas no contexto da reforma agrária no Paraná, de acordo com o Quadro 1, pode ter as experiências sistematizadas organizadas nos seguintes focos específicos de atuação: Educação Infantil, Escola do Campo, Formação Técnica em Agroecologia, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e Educação Popular.

Quadro 1 – Práticas Educativas socializadas no VII Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná

Focos	Práticas Educativas
Educação Infantil	Vivências Pedagógicas no contexto da Ciranda Infantil “Semente da Esperança”
	Ciranda Infantil Curupira da Escola Latino-Americana de Agroecologia – ELAA, Assentamento Contestado – Lapa
	Jornada Sem Terrinha: da luta social a formação de lutadores e Construtores
Escola do Campo	A luta por uma Educação NO/DO Campo e o MST: um olhar para a Escola Municipal do Campo Contestado
	Trabalho e auto-organização: relação da Escola dos Ciclos com a vida
	A auto-organização dos estudantes no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak
Formação Técnica em Agroecologia	Escola Milton Santos e Formação em Agroecologia
	Diálogo de Saberes no encontro de culturas – contribuição à formação do militante técnico pedagogo-educador em Agroecologia nas Escolas Técnicas do MST e CLOC – Via Campesina no Paraná

Educação de Jovens e Adultos	Relato da experiência do Projeto de Escolarização Anos Iniciais nas áreas de Reforma Agrária – PROESC Fase I
	Educação de Jovens e Adultos: escolarização anos finais nas áreas de Reforma Agrária do Paraná
Educação Superior	A formação de educadores: Pedagogia da Terra no Paraná
	A formação de educadores e educadoras nas Licenciaturas em Educação do Campo no Paraná
	Curso de Especialização em Educação do Campo (Unioeste/Incrá/MST) e a formação dos coletivos pedagógicos das escolas do MST no Paraná
Educação Popular	Escola da Juventude: processo de formação e auto-organização da Juventude do MST-PR
	A realidade aponta a necessidade de organização: Mulheres da Via Campesina da Região Centro Oeste do Paraná – processos de organização
	As Jornadas de Agroecologia: camponeses e camponesas em movimento construindo o projeto popular e soberano para a agricultura
	Organização dos Assentamentos: a Agricultura Camponesa é o nosso caminho
	Projeto Flora: cultivando Agrobiodiversidade no Paraná

Fonte: Farias *et al.* (2015) – organizado pelos autores.

Considerando as práticas educativas socializadas e debatidas no *Encontro Estadual*, bem como os focos específicos de atuação, apresentados no Quadro 1, verifica-se a amplitude do debate e das práticas educativas desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária no Paraná. Isso evidencia, uma vez mais, as possibilidades da ação extensionista neste contexto. E é essa realidade concreta que deu sustentação para a efetivação do Programa de Extensão “Interface entre Educação Superior e Educação do Campo no contexto da Reforma Agrária”, que, em suas duas edições, potencializou a conexão entre a realidade educacional no contexto da reforma agrária, a atuação prático-teórica da Educação do Campo na sua interface com a Educação Superior, por meio da formação de professores.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: AÇÃO PRÁTICO-TEÓRICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Como evidenciado, o Programa de Extensão volta-se para o desenvolvimento de um conjunto de ações de educação, formação e organização, distribuídas e vinculadas em diferentes âmbitos, com especial atenção para a formação inicial e continuada dos envolvidos e para o processo de organização das comunidades. Assim, a proposta metodológica, tendo em vista a ação extensionista e o encadeamento das atividades desenvolvidas, colocou-se como mecanismo de elevar qualitativamente o desenvolvimento dos trabalhos, dados os objetivos propostos. Neste sentido, destacaram-se como potencialidades: a investigação da realidade, a análise crítica e a produção de materiais a partir das ações desenvolvidas no Programa de Extensão no contexto da reforma agrária e da luta por uma Educação do Campo no Paraná. De acordo com Verdério (2018a), a luta por uma Educação do Campo articula

[...] diversos sujeitos comprometidos com a educação dos povos trabalhadores do campo no Brasil, tendo como elemento central os sujeitos a que se refere, como protagonistas na proposição e na realização de uma educação que atenda seus interesses e, estando conectada a processos educacionais contra hegemônicos, se colocam na perspectiva da transformação social e da emancipação humana. Assim, a luta por uma Educação do Campo parte da própria diversidade dos sujeitos trabalhadores do campo no Brasil e das práticas e perspectivas educativas forjadas nas lutas sociais de tais sujeitos. A luta por uma Educação do Campo, se faz diversa na unidade de classe. Não é homogênea e nem uniforme, mas possui uma materialidade de origem que a identifica e lhe confere unidade (Verdério, 2018a, p. 65-66).

Assim, o Programa de Extensão em sua realização alimentou-se e sustentou uma perspectiva de Educação do Campo que se inter-relaciona na educação, na cultura, na economia, na política, nas novas relações com

a terra, entre as pessoas, na produção e com a vida. Ou seja, ela não se restringe à escolarização.

Considerando que a educação na sociedade de classes está intimamente ligada a intencionalizar a construção de determinada concepção de sociedade e, por consequência, ao tipo de pessoas que se almeja formar (Brandão, 2004), tomou-se o método de trabalho pedagógico extensionista na perspectiva da Educação Popular como base para a efetivação do Programa de Extensão, nos quais as pessoas se fazem sujeitos de seu próprio educar (Freire, 2001).

Vale ressaltar que a Educação Popular se constitui como uma teoria pedagógica, que aponta: a indissociabilidade entre o político e o pedagógico; a não neutralidade; a não ingenuidade; a sua característica histórica; a sua vinculação com o desenvolvimento nacional e popular. E ela aposta na organização popular como campo de atuação. Caracterizando o homem e a mulher como seres inconclusos, verifica a humanização (ser mais) ou a desumanização (ser menos) como possibilidades, sendo que a humanização ou o ser mais, segundo Freire (2001), é a vocação dos seres humanos.

Dessa forma, compreende-se o sujeito como um ser ativo, em um mundo objetivo. Sujeito este que tem emoções, sentimentos, vontades e necessidades, que o levam a uma ação direcionada a esse mundo objetivo, buscando adequá-lo. Porém, esta ação não é um fazer por fazer, mas um fazer que implica reflexão, ou seja, a práxis. Todavia, este entendimento necessita estar vinculado a uma concepção de educação libertadora, que busque a humanização ou o ser mais. Educação esta que se dará, quando se tem claro que o pensar do educador “[...] somente ganha autenticidade no pensar dos educandos mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 2001, p. 64), partir para o conhecer, tendo o educando como sujeito de conhecimento, prática pela qual

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscidade dos educandos. Por sua vez, esses, no lugar de serem recipientes dóceis de depósitos,

são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (Freire, 2001, p. 69).

A realização e a consolidação da ação extensionista na UFFS-LS, por meio do Programa de Extensão “Interface entre Educação Superior e Educação do Campo no contexto da Reforma Agrária” foi possível na parceria com as diversas instituições envolvidas. Isso na direção de atuar junto às comunidades e aos sujeitos envolvidos, com o intuito de construir novas perspectivas, bem como potencializar as experiências e práticas já desenvolvidas por mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens e idosos que, por meio do seu trabalho e organização, têm resistido e produzido alternativas de vida no campo.

Nesse quadro, a partir do objetivo geral e dos objetivos específicos que sustentaram o Programa de Extensão, bem como, seus fundamentos teóricos e metodológicos, esteve colocada a intencionalidade em articular um conjunto de atividades tendo por base a atuação interdisciplinar objetivada na realidade de diferentes sujeitos (professores, estudantes, acampados e assentados). Nesse aspecto, destaca-se a interdisciplinaridade como elemento integrador do Programa de Extensão em sua totalidade, que, considerando as especificidades das ações que o integraram e os diferentes grupos envolvidos, buscou uma atuação articulada, tendo como eixo comum a realidade objetiva em que se inserem os sujeitos participantes. Para tanto, configuraram-se como ferramentas metodológicas que deram corpo ao Programa as reuniões periódicas de planejamento e avaliação, os instrumentos conjuntos de sistematização e a socialização dos resultados.

Constituiu-se assim uma relação de conhecimento, na qual “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (Freire, 2001, p. 68). Dessa forma, o ato cognoscente, se dá a partir do momento no qual o sujeito faz a reflexão, de situações, antes percebidas – ou não – passando a ter o caráter de situações destacadas que, por isso

mesmo, agora são problemas, que merecem sua reflexão e sua ação, que por consequência levam o sujeito ao conhecimento. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2001, p. 72). Sendo “[...] um que fazer permanente” que “[...] se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (Freire, 2001, p. 73), haja vista a inconclusão dos homens e mulheres e o devir da realidade.

O Programa de Extensão – em sua primeira e segunda edições – colocou em evidência a proposição e a realização de atividades acadêmico-científicas como exercícios contínuos na promoção da conexão entre a realidade presente na luta pela terra, na luta pela reforma agrária e na luta pela Educação do Campo como objetos de reflexão, aprofundamento e atuação prático-teórica na Educação Superior, em especial na formação de professores.

No âmbito de sua relação com o ensino e a pesquisa, as atividades de extensão realizadas e propostas possibilitaram conectar e sustentar a formação acadêmica na graduação e pós-graduação (formação inicial e continuada de professores) em práticas educativas e compreensões teórico-conceituais refletidas na luta pela terra e na realização da Educação do Campo neste contexto. Essa possibilidade se processou como aprendizado, produzido no diálogo prático-teórico efetivo com a realidade dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária no Paraná, em especial com a Educação Básica desenvolvida neste contexto. Isso traz como questões latentes nos processos formativos desencadeados: a concepção e as práticas vinculadas à Educação Popular, a sistematização de experiências, a luta pela terra e pela reforma agrária e a luta por uma Educação do Campo, tendo em vista suas elaborações práticas e conceituais e o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

De forma geral, os sujeitos que se integraram no Programa registraram, em suas observações coletivas, a importância da inserção da UF-

FS-LS, por meio da extensão, junto à Comunidade Regional, em especial as comunidades dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. No que tange às dificuldades, de maneira geral, foram destacados alguns aprofundamentos necessários, sendo essa indicação também fomentada a partir da própria efetividade do Programa que abre um leque de possibilidades. Os limites financeiros colocaram-se como questão latente, sendo que, em alguns momentos, chegaram a ameaçar a efetivação de algumas das atividades propostas. Os participantes das atividades, em suma, pontuaram a relevância dos processos de formação e organização fomentados, articulados e desencadeados no Programa, sendo destacada constantemente a necessidade de continuidade de ações desta natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Extensão “Interface entre Educação Superior e Educação do Campo no contexto da Reforma Agrária” esteve sustentado na conexão com as expectativas suscitadas no processo de proposição e de articulação de sua realização. Neste aspecto, destaca-se que as atividades desenvolvidas no Programa de Extensão analisado, mantêm diálogo direto com a política de extensão da UFFS e com algumas das necessidades apresentadas pelos sujeitos envolvidos, possibilitando importantes espaços de reflexão e atuação, seja no contexto dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária, seja nos cursos ofertados pela UFFS-LS, com especial atenção para o curso IEdoC-CSH e para a Especialização em Realidade Brasileira. Isso evidencia a extensão universitária como ação prático-teórica fundamental na formação inicial e continuada de professores do campo.

Assim, constata-se a necessidade e a peculiaridade da ação extensionista quando efetivada no diálogo com uma realidade dinâmica e instigadora como a configurada no contexto da reforma agrária e na relação direta com os sujeitos que a integram. Essa característica específica das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Extensão “Interface

entre Educação Superior e Educação do Campo no contexto da Reforma Agrária” traduz o quão fundamental é o aprofundamento da reflexão e do desenvolvimento de práticas que vão ao encontro das necessidades e anseios da Comunidade Acadêmica e da Comunidade Regional. Tal apontamento destaca, uma vez mais, o papel da ação extensionista e da UFFS-LS no contexto de sua inserção, ampliando a interlocução e incidindo de maneira direta e qualificada nos espaços de atuação da Universidade, considerando a relação intrínseca e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na relação entre Universidade e Comunidade Regional.

REFERÊNCIAS

BAHNIUK, C.; CAMINI, I. Escola itinerante. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasilense, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. dos (org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.

CERCA de 500 educadores do PR se reúnem para debater os desafios da educação pública. **MST**, 02/09/2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/09/02/cerca-de-500-educadores-do-pr-se-reunem-para-debater-os-desafios-da-educacao-publica/> Acesso em: 13 out. 2023.

FARIAS, A. *et al.* **Caderno de Experiências – Pedagogia do Movimento: práticas educativas nos territórios de Reforma Agrária no Paraná**. Cascavel: MST, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, L. C. de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, M. M. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a Escola Politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 256 p.

HAMMEL, A. C. **Relatório Final de Projeto de Extensão – Edital n.º 804/UFFS/2014**: Experimento dos Complexos de Estudo e auto-organização dos estudantes em escolas do campo no contexto da reforma agrária – acompanhamento e registro. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2016.

JEZINE, E. As práticas Curriculares e a Extensão Universitária. *In*: II CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, Belo Horizonte, 2004. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004 Disponível em: www.ufmg.br/congrest/Gestao/Gestao12.pdf Acesso em: 16 jun. 2013.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Dossiê MST Escola** – Documentos e estudos 1990 - 2001. Veranópolis: Iterra, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Plano de Estudos** – Escolas Itinerantes. Cascavel: Unioeste, 2013.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Ocupação da Escola pela Pedagogia do Movimento** – orientações para sistematização de relato de experiência acerca das práticas educativas/formativas do MST. Curitiba: MST, 2015.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, M. M. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAPELLI, M. *et al.* (org). **Caminhos para a transformação da escola 3** – organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: Ensaio sobre Complexos de Estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao Politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE. **ENERA aprofunda debate sobre Educação do Campo e Reforma Agrária**. 3 de setembro de 2015. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/33-antiores-central-de-noticias/38127-ENERA-aprofunda-debate-sobre-Educa_C_eo-do-Campo-e-Reforma-Agraria Acesso em: 10 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Edital n.º 804/UFFS/2014**. Apoio a Programas e Projetos de Extensão. Chapecó: UFFS, 2014. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0804> Acesso em: 31 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Edital n.º 1098/GR/UFFS/2017**. Apoio a Programas de Extensão. Chapecó: UFFS, 2017a. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-1098> Acesso em: 31 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Resolução n.º 4/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2017**. Aprova a Política de Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: UFFS, 2017b. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2017-0004>. Acesso em: 10 out. 2018.

VERDÉRIO, A. **Relatório Final de Projeto de Extensão – Edital n.º 804/UFFS/2014**. Ação prático-teórica no âmbito da Educação do Campo em seu nexos com a luta pela terra no Paraná – práticas educativas em territórios da reforma agrária. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2016.

VERDÉRIO, A. **A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE (2010 – 2014)**. 364 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curso de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2018a.

VERDÉRIO, A. **Relatório Parcial de Programa de Extensão – Edital n.º 1098/UFFS/2017**. Interface entre Educação Superior e Educação do Campo no contexto da Reforma Agrária. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2018b.

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DO PROGRAMA DE EXTENSÃO “SEMINÁRIO PERMANENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL” DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) – CAMPUS ERECHIM

*Flávia Burdzinski de Souza*¹
*Milena Amabile Mortari*²

INTRODUÇÃO

A partir do final da década de 1980, as políticas instituídas em nosso país para a Educação Infantil salientam o compromisso com a educação e o cuidado das crianças de maneira integral, principalmente após a publicação da Lei n.º 9.394 de 1996, que, ao instituir as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Desse modo, para desenvolver uma educação ética e respeitosa, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, que se constituem na e pela interação recíproca com o meio físico, social, econômico e cultural, em contínuas mudanças e transformações, passa a ser necessário (Brasil, 2009a).

Nesse sentido, a educação das crianças, de 0 a 5 anos de idade, exige novos modos de compreender a docência, uma vez que as crianças, seres

1 Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim. Coordenadora do Programa de extensão Seminário Permanente em Educação Infantil. E-mail: flavia.souza@uffs.edu.br

2 Graduada em Pedagogia. Foi bolsista de monitoria da primeira edição do Programa de Extensão Seminário Permanente em Educação Infantil, da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim. E-mail: milena_.mortari@hotmail.com

históricos e de direitos, experenciam e produzem cultura, se tornando cada vez mais competentes para lidar com as coisas do seu mundo (Rinaldi, 2012; Edwards, Gandini, Forman, 1998). Se elas tiverem oportunidades para isso, o que deve ocorrer, é necessário se pensar em propostas curriculares e práticas pedagógicas mais comprometidas com a(s) infância(s). Essa premissa reforça a exigência de se investir na formação dos profissionais que atuam nesta etapa. Afinal,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a).

Diante disso, este capítulo apresenta algumas ações de capacitação desenvolvidas no ano de 2018, na 1ª edição do Programa de Extensão “Seminário Permanente em Educação Infantil”, cujo objetivo era proporcionar um estudo para qualificar os profissionais que atuavam na Educação Infantil, subetapa da creche, da rede pública do município de Getúlio Vargas – RS, desenvolvendo um conjunto de atividades teóricas e práticas que contribuíssem para que a Educação Infantil fosse percebida a partir de suas especificidades, como um espaço e tempo da infância. Atualmente, em 2023, ocorre a quarta edição do Programa.

As ações de capacitação estavam ligadas diretamente ao Curso de Pedagogia, o que possibilitou estreitar as relações entre formação inicial e continuada, por meio do diálogo sistemático e constante entre as escolas de Educação Infantil do município e a Universidade. Por isso, ao narrar o percurso das estratégias formativas desenvolvidas, este capítulo demonstra a importância de ler as entrelinhas das normativas da educação e pensar a partir delas modos de desenvolver uma docência mais sensível

e ética junto às crianças. Assim sendo, o texto segue com a apresentação das ações do Programa, com a justificativa da sua criação, e dos projetos que o compuseram.

O PROGRAMA DE EXTENSÃO: SEMINÁRIO PERMANENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira edição do Programa de Extensão “Seminário Permanente em Educação Infantil” iniciou em abril de 2018 e teve término em julho de 2019, tendo como coordenadora da proposta a docente Flávia Burdzinski de Souza, como vice-coordenadora a docente Adriana Salete Loss e como bolsista de monitoria a discente Milena Amabile Mortari. Proposto pelo edital interno de número 1098/GR/UFFS/2017, da UFFS – *Campus Erechim*, teve como área temática do CNPq a Educação e área temática principal de extensão a Educação Infantil.

Durante o ano de 2018, as ações do Programa voltadas à formação continuada de profissionais da Educação Infantil abrangeram cerca de 100 participantes, compreendendo: gestoras, docentes e funcionárias da rede pública municipal da Educação Infantil de Getúlio Vargas – RS; uma acadêmica bolsista; acadêmicas do Curso de Pedagogia que atuaram como voluntárias; colaboradores que atuaram nas ações de formação conforme as temáticas abrangidas (música, literatura, docência, etc.). Convém mencionar que optamos por usar a flexão de gênero no feminino, pois todas as participantes das ações do Programa eram mulheres.

A demanda surgiu da Secretaria de Educação do município de Getúlio Vargas – RS, que, ao tomar conhecimento de outro projeto de extensão realizado anteriormente no mesmo município, solicitou cooperação para reorganizar a proposta pedagógica das escolas públicas que atendiam ao nível da creche, na percepção de que as mudanças educativas se faziam necessárias no atual contexto educacional.

Desse modo, a Universidade contribuiu para o fortalecimento e para o crescimento da qualidade educacional da região, principalmente no que se refere à educação pública, difundindo o que se pesquisa, se ensina e se aprende atualmente no curso que forma os profissionais para a Educação Infantil, a Pedagogia, além de criar e estreitar os laços entre Universidade e Escola (Bittencourt *et al.*, 2020).

A contribuição da ação reforça uma das áreas temáticas das ações prioritárias estipuladas pela COEPE/UFFS Erechim – RS: o desenvolvimento da Educação Básica e da formação de professores. Esse tema também é uma das premissas expostas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, especialmente no que se refere aos objetivos específicos traçados para a concretização do curso:

Proporcionar aos alunos o intercâmbio permanente com a realidade concreta do exercício profissional e ação cidadã; promover o conhecimento teórico-prático por meio da extensão universitária capaz de promover a articulação dos conhecimentos acadêmicos com os saberes e práticas sociais das populações locais (UFFS, 2010, p. 34).

Além das políticas institucionais, levamos em consideração o que propõe a Resolução MEC/CNE nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O documento salienta a necessidade de parceria nas ações de formação entre Universidade e escola, a articulação entre teoria e prática, a garantia de oferta educativa de qualidade na conexão com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2015).

Os encontros das ações extensionistas entre Universidade e comunidade foram realizados quinzenalmente e/ou mensalmente, de modo presencial, durante o ano de 2018 até julho de 2019, com o desenvolvimento de seminários temáticos, e, na modalidade à distância, com leituras

previamente realizadas pelas participantes para suscitar o debate nos seminários. Foram quatorze encontros presenciais, sendo os dois últimos de socialização de experiências cotidianas do fazer pedagógico na Educação Infantil, pelas docentes participantes, e mais oito encontros de estudos orientados à distância. Os seminários temáticos foram concebidos por nós como “[...] encontros sistemáticos, por meio dos quais se discute, propaga, desenvolve e reflete sobre assuntos pertinentes a ação educativa na creche, tais como educar e cuidar, docência na Educação Infantil, rotinas, ações e experiências pedagógicas, avaliação, entre outras temáticas” (Bittencourt *et al.*, 2020, p. 176).

A equipe executora realizou uma visita inicial às escolas de Educação Infantil do município para conhecer o contexto e a realidade em que se inseriam, a fim de traçar o planejamento das ações da extensão. Essas visitas continuaram sendo realizadas de modo sistemático, uma vez ao mês, para perceber como os estudos dos seminários estavam sendo desenvolvidos pelas escolas e pelas equipes gestoras e assim, (re)planejar e avaliar as ações extensionistas junto às participantes.

Os assuntos debatidos nos seminários e que orientaram os estudos teóricos realizados pelas participantes foram amparados pelas normativas atuais da Educação Infantil, principalmente o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e autores(as) como Francesco Tonucci, Gianfranco Zavalloni, Carmem Craidy, Gladis Kaercher, Maria Carmem Silveira Barbosa, Manoel de Barros, Paulo Freire, Sonai Kramer, Gianfranco Staccioli, Carla Rinaldi, Zilma de Oliveira e Antonio Nóvoa, entre outros pesquisadores que são basilares nos estudos do Curso de Pedagogia, inclusive produções intelectuais da equipe executora do Programa – Flávia Burdzinski de Souza, Adriana Loss, Zoraia Bittencourt e Milena Amabile Mortari.

A partir do referencial teórico e da observação das escolas, os temas dos seminários de estudo e reflexão foram organizados em quatro blocos: “1 - Contexto político e social da Educação Infantil hoje; 2 - Educar e cuidar

na creche; 3 - Docência na Educação Infantil: rotinas, ações e experiências pedagógicas; 4 - Avaliação na Educação Infantil: registros e documentação pedagógica”. Cada seminário teve sua leitura e estudo de base, que foram realizados à distância pelas participantes e discutidos nos encontros presenciais. Nos encontros da capacitação, as participantes interagem por meio de dinâmicas, oficinas, minicursos e outras estratégias metodológicas a fim de efetivar a relação entre teoria e prática educativa.

A avaliação pela equipe executora aconteceu nos encontros de planejamento a partir daquilo que se viveu, observou e produziu nas ações do Programa, afinal o intuito era “articular as discussões teóricas das leituras e estudos que fazíamos com o cotidiano escolar vivido pelos sujeitos que participavam da formação, priorizando desenvolver um processo (auto) formativo” (Bittencourt *et al.*, 2020, p. 176). Assim, a bolsista do Programa realizou os registros dos seminários temáticos, das apresentações e socializações realizadas nos encontros pelas participantes, a fim de publicizar as ações e dar visibilidade à comunidade, fazendo uso de recursos como diário de campo, fotografias, relatórios e apresentações internas e externas, assim como eventos acadêmicos, ecoando os feitos e proveitos do Programa.

Nesse sentido, na sequência, este texto apresenta as reflexões construídas a partir do desenvolvimento dos três primeiros seminários temáticos do Programa, que analisaram e contextualizaram, histórica e criticamente, a situação e as concepções da Educação Infantil, confrontando o saber e o fazer pedagógico, sistematizando experiências e conhecimentos e vivenciando práticas de docência em sala de aula, que buscavam contribuir favoravelmente com a formação de professores que cuidam e educam crianças de 0 a 3 anos.

As temáticas dos primeiros seminários tinham como objetivo contribuir para a construção de uma identidade educativa que respeite as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas, personagens centrais da vida na creche (Becchi, 2012). Segundo a organização da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, são considerados bebês as crianças entre 0 e 1 ano e 6 meses, e crianças bem pequenas são as de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses – ambas as faixas etárias abrangem a creche (Brasil, 2018). Assim, a proposta de estudo e reflexão mantida com os profissionais participantes desta ação do Programa, inicialmente tinha como intuito romper com a visão assistencialista pelo qual se fundou o atendimento das creches no município e propor a organização de uma outra dinâmica educativa para as crianças dos 0 aos 3 anos e 11 meses de idade.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) aponta:

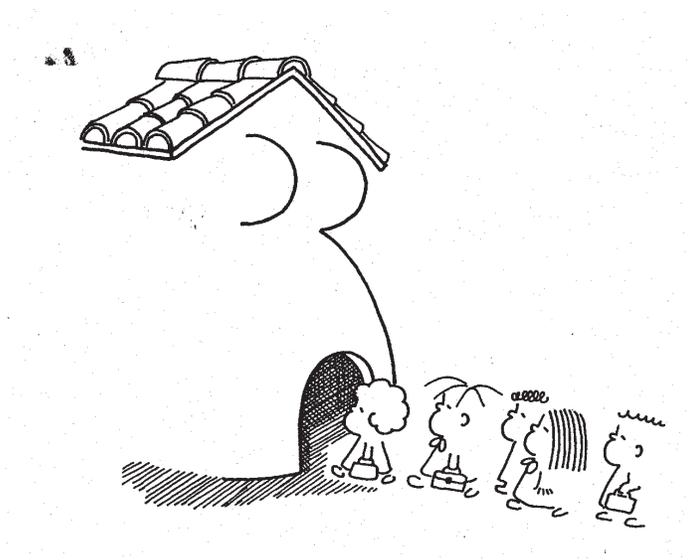
O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (Brasil, 2009a).

A partir dessa discussão, percebe-se que a educação como um direito social das crianças e não mais das mães (e famílias) trabalhadoras, ainda é um ponto que merece esclarecimento perante a sociedade. Há de se reconhecer que as mulheres tiveram um papel muito importante

na constituição de espaços educativos e assistenciais para o cuidado e educação das crianças, porém, muitas famílias ainda acreditam que os espaços institucionais (escolas) são direitos do adulto que trabalha. Por isso, precisa-se caminhar no reconhecimento de espaços educativos para todas as crianças, sejam elas filhas de trabalhadores ou não, afinal todas têm direito a frequentar a escola e ter uma educação de qualidade.

A extensão dos cuidados da casa para a escola também deu origem à ideia maternal de que a Educação Infantil precisaria ser gerida e constituída por mulheres (mães) que desenvolvessem funções construídas socialmente como maternas: cuidar, alimentar, vestir, zelar, acariciar, vigiar, etc. Esse fato é criticado pelo pedagogo italiano Francesco Tonucci (1997), que ilustra, por meio de uma charge, conforme se pode observar na Figura 1, a escola maternal com o formato do abdômen e dos seios de uma mulher.

Figura 1 – A escola maternal



Fonte: Tonucci (1997, p. 46).

Ao observar a imagem, é perceptível a falta de expressão das crianças que entram na “escola”, sendo um momento padrão da vida delas, aparentemente sem nenhuma significância, como se fossem meros robôs e não sujeitos com direitos e desejos próprios (Brasil, 2009a). A escola, em formato de mãe, assume um papel muitas vezes assistencial, de suprir as necessidades biológicas de cada um, colaborando para o controle e direcionamento da população. Esses conceitos precisaram ser debatidos com o grupo para poder traçar uma outra identidade para as escolas participantes das ações de extensão.

As DCNEI e sua revisão, como normativa legal, preveem esse processo de revisão, reflexão e busca de melhorias para a Educação Infantil, chamando a atenção para as formações necessárias frente a essas mudanças de concepções, como a oferecida pelo Programa de Extensão do qual se originou este capítulo: “Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2009a).

Como ponto de partida para atingir o objetivo do Programa, para o primeiro seminário, as participantes desenvolveram estudos que tiveram como base o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que revisam e fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, definidas assim:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (Brasil, 2009a).

O estudo das DCNEI e sua revisão (Brasil, 2009a) vem ao encontro do que é discutido em nível nacional com relação às normativas da primeira etapa da Educação Básica, por isso a escolha em começar por um documento legal, que serve de apoio para que as instituições constituam seus currículos e suas propostas educativas. Este documento precisa ser reconhecido como referência para a constituição das ações pedagógicas, afinal, é nele que encontramos conceitos, princípios, experiências e orientações para realizar a educação desta etapa (Brasil, 2009a).

Na revisão das DCNEI encontramos concepções importantes que fundamentam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, como o conceito de criança – sujeito histórico e de direitos que constitui o centro do planejamento educativo, que imagina, cria, experimenta e produz cultura (Brasil, 2009a; 2009b) –, singularidades que constituem o ponto inicial da organização do trabalho pedagógico, além de servir de ponto de partida para organizar o currículo. Este currículo, na legislação, assim está definido:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2009a).

Essa definição mostra que o princípio para constituir propostas pedagógicas deve partir das experiências e saberes das crianças, articulando com os conhecimentos do nosso patrimônio humano construído socialmente por meio da história, da pesquisa, da ciência, da tecnologia, da cultura e da arte. Nesse sentido, o Programa sempre buscou evidenciar um planejamento que partisse da criança, de seus desejos e interesses, descentralizando a figura do adulto (Bittencourt *et al.*, 2020; Becchi, 2012; Rinaldi, 2012), aquele que parece ocupar o maior espaço na escola infan-

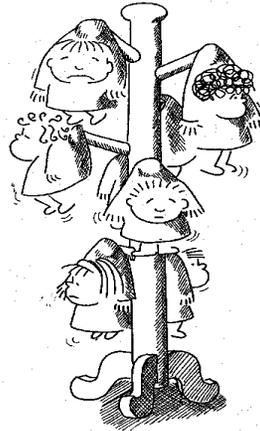
til, como no corpo da mulher retratado na charge do Tonucci ilustrada anteriormente (Figura 1).

Na constituição metodológica do Programa, os seminários constituíram-se como lugar de estudos, reflexões, vivências e demonstrações de espaços educativos e brincantes, contemplando o que a revisão das DCNEI incita quando diz que:

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (Brasil, 2009a).

Olhar para a criança como um sujeito que possui diferentes linguagens e formas de expressão, é desconstruir aquela imagem de criança “ideal”. Francesco Tonucci, em mais uma de suas charges, critica o fato de que “a creche não é um cabideiro” ou um “depósito” de crianças, retratado na Figura 2. Essa imagem nos põe a pensar para além da visão assistencialista que se tinha (ou ainda se tem) da Educação Infantil, mas sim para uma visão de criança como alguém incapaz, que fica à mercê dos adultos para se deslocar, para comer, para brincar, para agir, enfim, para ser criança e participar do processo educativo (Brasil, 2009a).

Figura 2 – A creche não é um cabideiro



Fonte: Tonucci (1997).

A luta, atualmente, é para que essa visão do “cabideiro” seja abandonada e, no lugar dessa visão, a creche seja reconhecida como um espaço de garantia dos direitos das crianças. Essa luta também se efetiva no momento em que precisamos de escolas com espaços amplos, acolhedores e seguros (abandonando a ideia de que “sempre cabe mais um”), com mais condições materiais e humanas de atender as crianças com qualidade. Para isso, o país ainda precisa de avanços políticos e governamentais mais significativos e coerentes no atendimento das crianças, principalmente para que seus direitos sejam garantidos, como destacam Campos e Rosemberg:

Nossas crianças têm direito à brincadeira; Nossas crianças têm direito à atenção individual; Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde; Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos; Nossas crianças têm direito à proteção, ao

afeto e à amizade; Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos; Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (2009, p. 13).

Após esses estudos iniciais e fundamentais sobre as políticas norteadoras da Educação Infantil e dos direitos das crianças, no segundo seminário temático, as participantes foram provocadas a pensar sobre a relação entre cuidar e educar na creche, desmistificando a ideia de que são ações que se desenvolvem de maneira dissociada, conforme a revisão das DCNEI nos mostram:

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (Brasil, 2009a).

Cuidar e educar são indissociáveis pela razão de que a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, e isso exige compreender todos os aspectos que fazem parte da sua constituição: físico, intelectual, afetivo, linguístico e social (Brasil, 2009a).

Na obra “Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada” (Becchi, 2012) também é possível compreender este aspecto indissociável entre educar e cuidar. A autora salienta que precisamos desmistificar a ideia de que apenas oferecendo atenção e espaços adequados a criança irá se desenvolver, como se fosse alguém capaz de se “autoeducar”, de crescer sozinha, com o tempo, de modo natural, o que não exige muito esforço

do adulto, pois isso leva a compreender que apenas as ações de cuidado biológicos constituem o papel da creche (Becchi, 2012). Essa visão precisa ser rompida, para que a creche se transforme realmente em um espaço educativo e não assistencialista.

Desse ponto de vista, é uma criança que precisa de proteção e cuidados, mas não de oferta educativa. Tal estereótipo de criança como microcosmo contribui para que se reduza a creche a uma mera sede de cuidado, satisfação de necessidades de base, a uma oportunidade de observação da qual derivam, ao mesmo tempo, definições do seu temperamento e proposta de objetos com os quais se exercitar. É um estereótipo que impede a transformação da creche em lugar educativo, na medida em que não ativa a organização e o planejamento da relação com o adulto (Becchi, 2012, p. 05).

A criança que frequenta a creche é um sujeito pertencente a mundos diversos, com ideias e pensamentos próprios, que produz, transmite e consome cultura. Nesse sentido, Becchi (2012, p. 06) reforça que:

[ela precisa ser considerada] não como um personagem que possui tudo ou que é rico de todo saber, mas como um ser rico de competências, mesmo se difíceis de serem decodificadas. A mesma deve ser observada desse ponto de vista, portanto, em uma situação contextualizada e historicizada, em que no fazer e no ser criança – os seus sinais, as suas condutas, as suas vozes – não se procura decifrar apenas aquilo que a criança é, mas, principalmente, o capital cultural que ela traduz no seu comportamento e sobre cuja base se enraízam as suas perguntas e as suas competências. Uma criança é, mais uma vez, não simples, não desprovida de passado, voltada não somente ao seu futuro, mas um indivíduo que transmite e pede cultura.

Os assuntos debatidos nesses dois primeiros seminários temáticos permitiram refletir sobre a natureza identitária das creches no município de Getúlio Vargas, que passaram a reconhecer os bebês e as como capazes,

como sujeitos participantes do processo educativo. Por isso, o terceiro seminário – Docência na Educação Infantil: rotinas, ações e experiências pedagógicas –, teve como objetivo aproximar os profissionais de experiências que podem ser desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas, diante da organização das rotinas e das ações pedagógicas planejadas no cotidiano infantil.

ORGANIZAR ESPAÇOS E PREVER MATERIAIS: A AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE NA CRECHE

Os seminários temáticos do Programa trataram de temas como o educar e cuidar na creche, a docência na Educação Infantil, as rotinas, ações e experiências pedagógicas, assim como também abordaram a questão do planejamento de espaços educativos na infância. Esses assuntos fizeram emergir a necessidade de diálogos e ações mais específicas voltadas ao planejamento de espaços e tempos no cotidiano infantil, de maneira a contribuir favoravelmente com a formação dos profissionais da creche.

Desse modo, para a realização destes seminários, que envolveram questões de espaço e tempo, foram construídos, pela bolsista e acadêmicas voluntárias do Programa, espaços sugestivos que possibilitassem interações, brincadeiras, continuidade e experiências para as crianças (Brasil, 2009a; Bittencourt *et al.*, 2020). Para os espaços propostos foram utilizados materiais não estruturados. Materiais não estruturados são objetos e brinquedos que permitem uma variedade maior de exploração e criação, não determinando a brincadeira previamente, mas aguçando a imaginação e a criatividade infantil por meio da experimentação e intencionalidade, que devem se fazer presente desde as ações com os bebês (Souza; Barrozo, 2019).

Dentre os materiais utilizados na composição desses espaços, destacam-se: madeiras, tecidos, rolos, cones, caixas, garrafas, tampas, terra, farinha, água, pedras, folhas, conchas, pinhas, entre outros elementos da

natureza, muitos encontrados e oferecidos pelo chão. São materiais ricos em explorações, criações, interações e que possibilitam um universo gigantesco de brincadeiras, ao mesmo tempo em que são potencializadores das aprendizagens infantis (Souza; Barrozo, 2019).

Para a construção dos espaços, buscou-se ter como base os pressupostos da DCNEI, principalmente no que diz respeito aos seus princípios éticos, estéticos e políticos, dos quais destacamos o estético, “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009a). Assim, ao organizar um espaço, o grupo sempre se preocupava com a sua ambientação, com a disposição dos materiais, o uso das cores, a quantidade e a variedade do que era ofertado, a sensibilidade e a ética na escolha do que e como ofertar.

Sabendo que os bebês e as crianças bem pequenas gostam e precisam de ações que envolvam o jogo heurístico, ou seja, brincadeiras em que a descoberta e a exploração são elementos importantes para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, e também com o intuito de provocar oposições com cores e contrastes, um dos espaços montados para que as docentes pudessem brincar e interagir foi organizado com vários objetos de cor vermelha e tapete/tecido branco, conforme exemplifica a Figura 3.

Figura 3 – Espaço organizado para jogo heurístico com contraste entre branco e vermelho



Fonte: As autoras (2019).

A Figura 4 exemplifica um espaço para brincar com luz, cores, sons e movimentos. A luz negra foi uma das escolhas para desenvolver o trabalho de potencializar a percepção de outras possibilidades de cores, contrastes e tonalidades, fato que foi muito bem recebido pelas participantes do Programa, afinal, para muitas esse foi o primeiro contato com este tipo de exploração e investigação. Algumas se sentiram mais à vontade para brincar e explorar o que a luz poderia oferecer nos tecidos, nos papéis e nas canetas, enquanto outras preferiram ficar apenas observando suas colegas.

Figura 4 – Espaço com luz negra



Fonte: As autoras (2019).

Na Figura 5, usando elementos da natureza e tintas, a criatividade de todas foi palco das criações. A proposta era proporcionar a experimentação de pinceis e tintas com texturas diferentes, explorando o que os materiais têm a oferecer, sem exigir figuras, formas ou desenhos, mas criando, explorando e potencializando a criatividade de cada uma das participantes. Portanto, nosso objetivo era que as docentes percebessem que nessa faixa etária a intenção das crianças ao interagir com esses materiais não está em realizar desenhos figurativos, mas, sim, explorar o material, já que estão em uma fase de brincadeira e jogo heurístico.

Figura 5 – Explorações com tinta e elementos da natureza



Fonte: As autoras (2019).

Todas as ações tiveram como objetivo ampliar o repertório de saberes das profissionais, aguçar a sensibilidade do olhar para objetos e propostas diferentes e criativas, além de proporcionar a reflexão a partir daquilo que estudamos nos seminários temáticos. Não são espaços que trazem “receitas”, “atividades” prontas, mas espaços que provocam e inspiram a criação e o potencial docente de cada uma.

Consideramos que, a partir da ampliação das vivências, cada professora planejará seus espaços e selecionará seus materiais a partir daquilo que observa e percebe como interesse em seu grupo. Afinal,

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado dis-

to, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte (Barbosa; Horn, 2001, p. 67).

Ao atuar nas escolas vinculadas às ações de extensão, percebemos que os espaços que eram organizados precisavam ampliar a seleção e a oferta de materiais, tanto em quantidade como em qualidade, seguindo a proposta de continuidade e variedade para que as crianças pudessem significar suas experiências. Desse modo, instigamos as docentes e gestoras para que: I) pudessem ampliar as possibilidades e ofertas de materiais, conforme as necessidades e interesses das crianças; II) permitissem uma atuação mais autônoma das crianças nos espaços, construindo junto com elas as propostas; III) atuassem com respeito ao tempo da criança, permitindo a continuidade das explorações e investigações (Loss, Souza, Vargas, 2019); IV) reconhecessem o valor da autonomia infantil, organizando os espaços, materiais e brinquedos ao alcance das crianças. Isso porque os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, documento estudado em conjunto com as participantes, preconiza:

A instituição de educação infantil deve estar organizada de forma a favorecer e valorizar essa autonomia da criança. Para isso, os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior (Brasil, 2009b, p. 40).

A primeira edição do Programa mostrou a nós, equipe executora das propostas, e às educadoras, participantes das formações continuadas, que, por meio do diálogo entre os estudos da legislação e de referenciais teóricos, é possível respeitar as especificidades, os interesses e as necessidades das crianças, construindo situações de aprendizagem com base nos princípios éticos, estéticos e políticos das DCNEI e dos eixos norteadores do currículo, que são as interações e a brincadeira (Brasil, 2009a). Assim,

percebemos uma (re)construção dos saberes durante e após as experiências vivenciadas pelas participantes. Alguns depoimentos apresentados a seguir corroboram essa percepção. Cabe esclarecer que os depoimentos foram produzidos durante as ações de extensão, por meio de formulário impresso e anônimo. Por isso não é divulgada a autoria das narrativas, sendo colocadas letras do alfabeto para diferenciar as falas.

Professora A: “O Programa foi muito bom e bastante válido. Foi possível esclarecer várias lacunas existentes sobre a Educação Infantil, assim como a troca de ideias, experiências, sugestões de atividades e principalmente conhecimento. Acredito que o Programa ajudou a mudarmos a visão e a forma de trabalho das escolas de educação infantil, assim como nos inspirou a fazer o planejamento com o foco na criança, ouvir elas, fazer pra elas e deixar de seguirmos o padrão robotizado”.

Professora B: “Pudemos presenciar verdadeiros territórios brincantes, pensados realmente para as crianças. Espaço atraente que vivenciaram o brincar de forma espontânea. Aproveitaram todos os espaços”.

Tais depoimentos, alguns registrados, como estes, outros guardados apenas na memória e, ainda, outros percebidos posteriormente em visitas à rede municipal de educação do município, demonstram que a Universidade, com seus Programas de extensão, projetos de formação continuada e empenho em oferecer contribuições justas à comunidade externa, cumpre com seu papel social e formador, contribuindo com todos os atores que a fazem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desenvolvidas por meio desta ação de extensão objetivaram colaborar com a reestruturação do cenário educacional da região em que a UFFS – *Campus* Erechim se insere, a partir do estudo e da interpretação das novas políticas públicas para a Educação Infantil, estreitando os laços

entre Educação Básica e Universidade e colaborando para a efetivação do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão.

As discussões mantidas nos momentos de formação continuada dos profissionais tiveram o intuito de evidenciar a criança no centro do planejamento educativo (Brasil, 2009a) e de construir boas práticas pedagógicas a partir da organização de uma Pedagogia da Infância, que se refletirá no trabalho das profissionais participantes do projeto. Objetivamos, desse modo, cumprir a missão institucional de promover extensão, formar docentes qualificados para atuar na educação básica, além de produzir pesquisas e socializar as produções em eventos científicos da área educacional (Bittencourt *et al.*, 2020).

Durante o desenvolvimento do Programa, percebemos que o trabalho com as políticas educacionais e os documentos normativos precisa ser ampliado, tanto na formação inicial, quanto na continuada, no intuito de compreender a fundo o que os conceitos e as normativas educativas orientam para a primeira etapa da educação básica. Portanto, não basta apenas ler o conceito de currículo e de criança, mas é preciso interpretar, pensar, refletir, associar esse conceito ao fazer pedagógico. Por isso, ao construirmos os espaços, pensarmos nos materiais, discutirmos o trabalho pedagógico, fomos retomando os estudos, as legislações, principalmente as DCNEI, a fim de dar sentido e significado às normativas.

Além de colaborar com a formação continuada das docentes e das gestoras, o Programa também colaborou para a formação de quem o ministrava e desenvolvia, pois, a partir daquilo que observamos e vivenciamos no cotidiano das escolas, mobilizamos nossos saberes, nossas dúvidas, nossas necessidades. E colaboramos também com a reestruturação da formação inicial, principalmente em relação ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, aproximando cada vez mais a educação básica pública da Universidade, na constituição de práticas, teorias e propostas para desenvolver uma Educação Infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECCHI, Egle. Os personagens da creche. *In*: BECCHI, Egle *et al.* **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; SOUZA, Flávia Burdzinski de; SCHMITH, Roberta; MORTARI, Milena Amabile; GIARETTA, Sísiane Simoni Levinski. Observar, refletir e planejar: elos de ligação entre a Educação Infantil e o Ensino Superior pela formação continuada de professores. **Revista Expressa Extensão**, Pelotas, v. 25, n. 3, p. 174-183, set.-dez. 2020. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer n.º 20/2009. **Revisão das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/Programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao> Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf Acesso em: 26 jul. 2020.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/CRITERIOS.pdf> Acesso em: 26 jul. 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDIDI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Baptista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzisnki; VARGAS, Gardia. Aprendizagem e experiência na educação infantil. *In*: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzisnki; VARGAS, Gardia (org.). **Formação em educação infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s). Curitiba: CRV, 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; BARROZO, Luana. Materiais não estruturados: imaginação e criação no acolhimento das crianças na Educação Infantil. *In*: BITTENCOURT, Zoraia A. (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: propostas pedagógicas construídas nas ações formativas da UFFS. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura**. Erechim, 2010.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CICLOS FORMATIVOS EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA UFFS, CAMPUS CERRO LARGO

Rosangela Inês Matos Uhmman¹
Roque Ismael da Costa Güllich²
Judite Scherer Wenzel³

INTRODUÇÃO

O Programa de formação de professores que vem ocorrendo na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo*, denominado Ciclos Formativos em Ensino de Ciências abrange aproximadamente 10 municípios com suas respectivas escolas básicas. Os participantes são professores de Ciências, Biologia, Física e Química da Educação Básica de Cerro Largo e municípios vizinhos, além dos professores formadores e os licenciandos dos Cursos de Ciências Biológicas, Física e Química Licenciatura da UFFS, todos em formação, tendo por objetivo nos Ciclos Formativos, a instigação de reavaliar, repensar e reconstruir as práticas pedagógicas.

-
- 1 Doutora em Educação nas Ciências. Professora na UFFS *Campus Cerro Largo*-RS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática (GEPECIEM). E-mail: rosangela.uhmman@uffs.edu.br
 - 2 Doutor em Educação nas Ciências. Professor na UFFS *Campus Cerro Largo*-RS. Pesquisador líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Matemática (GEPECIEM). E-mail: roquegullich@uffs.edu.br
 - 3 Doutora em Educação nas Ciências. Professora na UFFS *Campus Cerro Largo*-RS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática (GEPECIEM). E-mail: juditescherer@uffs.edu.br

As diversas ações desenvolvidas nos Ciclos Formativos em Ensino de Ciências, vinculados ao Programa de Extensão: “Ciclos Formativos em Ensino de Ciências e Matemática”, ancorado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática (GEPECIEM), têm, na formação permanente dos professores de Ciências, Biologia, Física e Química, um indicativo de melhoria da qualidade do ensino, principalmente nas escolas destes professores. Há necessidades formativas que devem ocorrer intermitentemente, como a atualização profissional e a discussão de temas correlatos à área e à profissão docente. A formação de professores tem sido revista amplamente em contexto internacional e vem sendo pautada pela opção integradora entre ensino, pesquisa e extensão por meio de modelos de pesquisa-ação (Güllich, 2013). Nesse sentido, a investigação-formação-ação crítica tem sido defendida nos sistemáticos encontros dos Ciclos Formativos como possibilidade de formação continuada primando pela discussão crítica, perseguindo a categoria de professor reflexivo e pesquisador, defendidos desde 2010 quando os encontros dos Ciclos Formativos foram iniciados na UFFS.

A ação proposta nos Ciclos Formativos tem íntima ligação entre a formação inicial e continuada, bem como na articulação entre o Programa de Educação Tutorial (PETCiências), Residência Pedagógica (RP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e também com os representantes dos Estágios Curriculares Supervisionados dos Cursos de graduação, envolvendo ensino, pesquisa e extensão.

A metodologia empregada vem priorizando reflexões a respeito das diferentes temáticas pedagógicas, roteiros experimentais, atualização curricular e a discussão das práticas de ensino, trazendo presente à possibilidade de uma formação crítica e autônoma como estratégia de enfrentamento ao ensino tradicional, um constante *continuum* processo de rediscussão, reflexão e ação coletiva. Nesse sentido, a formação continuada, ao ser vivenciada, se torna constitutiva da prática docente, em que nosso objetivo vem se constituindo em instigar os participantes dos Ciclos

Formativos, a reavaliar, repensar e reconstruir as práticas pedagógicas, junto aos pares com os quais se interage nas escolas e universidade de forma colaborativa.

Destaca-se, ainda, que o processo constitutivo nos Ciclos Formativos foi/é acompanhado pela escrita em Diário de Bordo (DB) (Porlán; Martín, 1997), bem como a construção individual (e coletiva) e publicação de relatos de prática dos participantes dos Ciclos Formativos em eventos da área, e também a publicação de um *e-book* com mais de 80 relatos. Portanto, nos orgulha dizer que a proposta de extensão dos Ciclos Formativos em Ensino de Ciências constitui e vem constituindo histórias de vida sobre a profissão da docência entre os participantes, um espaço-tempo precioso para a formação (inicial e continuada) de professores, principalmente da área de Ciências da Natureza. Para tanto, na sequência, apresentamos a metodologia e, após, a fundamentação e discussão crítica das ações desenvolvidas nos Ciclos Formativos.

METODOLOGIA

Os encontros dos Ciclos Formativos em Ensino de Ciências que vêm ocorrendo entre os professores das escolas de Cerro Largo e região, formadores e demais licenciandos da UFFS – *Campus* Cerro Largo, RS, dos cursos de Licenciatura têm, no modelo da investigação-ação (Carr; Kemmis, 1988), o desenvolvimento sistemático das ações. Ações que ocorrem por meio da interação dialógica mensalmente entre os participantes com vistas à atualização curricular, discussões de diferentes metodologias de ensino, modalidades didáticas, problematização de roteiros de atividades experimentais, propostas pedagógicas, leitura crítica e escrita orientada de relatos de prática, bem como a avaliação do processo formativo dos professores em formação (inicial e continuada).

Tais ações formativas também integram palestras com diferentes temáticas advindas das necessidades emergidas dos participantes nos

encontros dos Ciclos Formativos. O que é planejado em encontro sistemático mensal pelo grupo de formadores da UFFS, sendo da mesma forma avaliadas as ações em desenvolvimento constantemente.

Cabe destacar que os Ciclos Formativos estão ocorrendo desde 2010, sem a intenção de ocorrer o término, ou seja, a cada ano é renovado o projeto, bem como é enviado o relatório para certificação dos participantes. O grupo de formadores são dez professores da UFFS organizam as ações de formação (trazendo palestras de diferentes pesquisadores do Brasil) que ocorrem a cada terça-feira da última semana de cada mês, no qual temos a participação dos professores das escolas próximas da UFFS, *Campus Cerro Largo*, bem como das escolas parceiras dos Programas PIBID, RP, PETCiências.

O que nos alegra dizer que os frutos das ações estão sendo efetivadas nas escritas reflexivas feitas pelos participantes dos Ciclos Formativos em Diário de Bordo (DB), que constitui um “[...] guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência” (Porlán; Martín, 1997, p. 19-20). E também na publicação em sua maioria na forma de relato de prática em *e-book* (a exemplo do volume I e II, com mais de 80 relatos) e em eventos da área de Ciências da Natureza e afins. Para tanto, os dados foram analisados qualitativamente tendo presente os referenciais da investigação-formação-ação (Alarcão, 2010).

FUNDAMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DOS CICLOS FORMATIVOS EM ENSINO DE CIÊNCIAS

As ações dos encontros dos Ciclos Formativos são organizadas por meio de reuniões de planejamento das atividades e avaliação dos resultados por meio de questionários, observação das escritas nos DB, roda de leitura das escritas reflexivas, bem como a dialogicidade que estão se mostrando cada vez mais adequadas e de fundamental importância na formação (inicial e continuada) de professores.

Para tanto, nas ações, ou seja, nas atividades, são levados em conta principalmente os anseios dos professores da Educação Básica, o que favoreceu a socialização e o compartilhamento das práticas de ensino, possibilitando reflexões sobre e para a prática junto aos licenciandos e formadores da UFFS. A troca de experiências fortalece cada vez mais a organização de ações conjuntas de formação, atingindo gradativamente mais sujeitos nas ações envolvidas. As atividades desenvolvidas sobre o desenvolvimento das aulas têm atraído os professores para analisar as dificuldades delas. O que é possível por meio de uma formação continuada de forma compartilhada visto o potencial que tem de transformar as práticas na atuação docente.

[...] encontrei muitas possibilidades e esse universo das aulas, de diferenças é que possibilitou-me pensar sobre inúmeras questões que envolvem a formação de professores de ciências em tempos contemporâneos e incertos da educação em cenário Brasileiro. Entre tantos temas que pude refletir e abordar a partir de contextos visitados, resgato aqui alguns: o significado da prática; o papel dos conteúdos de ensino na formação; a valorização da aula experimental; a diversidade metodológica nas aulas; as resistências das escolas do campo; o esforço individual de constitui-se professora de ciências; as preocupações pessoais em cumprir um programa; os dilemas pessoais em ser melhor pessoa para ser bom professor; o senso de responsabilidade de cada estagiário; a efetividade com os alunos; resgate e valorização do conhecimento científico e biológico, entre outros temas que emergiram dos contextos apreendidos. Esses temas são tão importantes à formação de professores que a meu ver compõe um repositório que favorece o pensar e o fazer docente em ciências (Güllich, 2017, p. 214).

Pensar a formação de professores é nos desafiar a refletir sobre a própria prática, observando as dificuldades, limitações e/ou possibilidades, ajudando na melhoria da educação, o que se concretiza com professores empenhados, os quais buscam melhorar a prática. De acordo com Alarcão (2010, p. 34), “O grande desafio para os professores vai ser

ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico”. Trata-se de um trabalho que precisa começar na formação inicial e, para tanto, prosseguir na formação continuada.

A reflexão crítica é a base para a sustentação do modelo de formação de professores adotando na proposta dos Ciclos Formativos e, nesse sentido, faz-se necessário explicitar esse referencial. O caminho da reflexão, em uma perspectiva crítica e interativa (Schön, 2000; Zeichner, 1993; Carr; Kemmis, 1998; Nóvoa, 1995), constitui uma das possibilidades que emana do discurso dos próprios professores em formação, pela discussão e pelos processos formativos de forma articulada. Segundo Alarcão (2010), a modalidade investigação-formação-ação em educação possibilita perceber, averiguar, explicitar, incorporar e compreender melhor as contradições, resistências e mudanças na postura dos professores a partir do discurso ao expressar a própria prática docente.

Carr e Kemmis (1998) definem o caráter de uma investigação-ação pela busca da melhoria de uma prática e de seu entendimento, no melhoramento de uma situação e de um espaço vinculado ao entendimento da prática, bem como no modo de produção de interesse pelo processo por parte dos envolvidos pela prática e mudanças na mesma. As melhorias desejadas e o interesse almejado são emanados em mão única e de igual importância, como frisam os autores. Eles apontam que todos os envolvidos na investigação-ação precisam estar intervindo em todas as fases do processo investigativo – planejamento, ação, observação e reflexão.

A perspectiva crítica assumida nesse contexto formativo é uma provocação na perspectiva assumida por Carr e Kemmis (1998, p. 219) que tem como premissa “[...] uma ciência educacional crítica, pautada pela reflexão e autorreflexão de todos os envolvidos”. De modo que esses tenham capacidade de participar em um discurso crítico e teórico relevante, pois a necessidade na ciência educacional crítica é uma necessidade, para além da dimensão de teoria, mas também de prática.

O referencial com o qual trabalhamos nos Ciclos Formativos foi delimitado como abordagem teórico-metodológica, porque sua raiz está baseada na proposição de transformação das práticas, quiçá de intervenção e transformação social. Acreditamos que trabalhamos nos contextos escolares com a formação dos professores para gradativamente atingirmos as salas de aula, os alunos e, por conseguinte, a sociedade/família. É importante termos a consciência de que a transformação/melhoria das práticas pedagógicas dos professores é um desafio e precisa ser buscado, retomado e ser objetivo recorrente das práticas nos encontros de formação.

A proposta dos Ciclos Formativos traz como meta, na organização, a reflexão crítica como diferencial, uma categoria investigativo-formativa, através de um modelo que se situa e, desse modo, propicia um ambiente formativo e colaborativo. Nesse ambiente, todos aprendem, todos ensinam e se colocam como espaço de interação entre a formação inicial e continuada, pois “[...] permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para melhorar a mesma” (García, 1992, p. 64). Momentos em que são priorizadas as discussões, escritas e reflexões no processo formativo, mesmo não tendo garantias de que o processo proporcione mudanças efetivas, porém, o referencial nos permite afirmar que é possível avançar na perspectiva constitutiva dos professores ao pesquisarem e refletirem sobre a própria prática.

Salientamos com afinco a necessidade de reunir em um só grupo (a exemplo dos Ciclos Formativos), os professores formadores, licenciandos dos Cursos de Licenciaturas, bolsistas dos Programas PETCiências, RP e PIBID e os professores da escola básica, por exemplo, como modo de articular formação inicial e continuada, e assim também acontece a necessária formação dos formadores. Essa aproximação entre teoria e prática, realidade escolar e academia, constitui laços importantes para a qualificação das teorias e práticas que transitam nos Ciclos Formativos, de modo a contribuir para a consolidação das Licenciaturas na UFFS – *Campus Cerro Largo* e região, com a formação continuada.

A formação continuada, especialmente através do modelo de investigação-ação, tem facilitado ao professor o exame das suas práticas, o diálogo formativo com colegas de área, licenciandos em formação e professores da Universidade, o que faz com que o professor se torne gradativamente mais crítico e mais comprometido com a melhoria de suas práticas, pensar sobre e para o que faz, refletir sobre o caminho, o conteúdo, sua formação (Güllich, 2013, p. 275).

Acredita-se que, com o passar do tempo, a proposta de investigação-ação transforma as práticas de ensino de forma que farão sentido a formação docente e o aprender e ensinar constantemente. Para tanto, destacamos que, depois de concluído o primeiro ciclo formativo em 2010 (primeiro encontro dos Ciclos Formativos), e de termos a continuidade sistemática, conseguimos identificar, no processo formativo, a perspectiva formativa no uso do DB, movimento significativo para a melhoria das práticas docentes, bem como servindo de espaço-tempo das narrativas que vão se constituindo, formando e transformando o sujeito professor.

Assim, tem-se a inovação nas práticas, as narrativas originando os relatos de prática e de pesquisa da própria prática, a publicação em eventos e/ou *e-book*, nos possibilitando afirmar, de acordo com Güllich (2013), que a reflexão é desencadeada de um lado pela discussão durante os encontros dos Ciclos Formativos no coletivo, pelo que pode ser chamado de diálogo formativo e de outro pela escrita reflexiva. Para o autor, “No coletivo, a ação se torna mais responsiva, o diálogo formativo qualifica a reflexão sobre as práticas e as tomadas de decisões que podem ir em direção à transformação ou melhoria dessas práticas” (Güllich, 2013, p. 216).

A reflexão é um processo que precisa ser desencadeado:

Acredito que a escrita reflexiva (nos diários de bordo), fazem/fizeram/farão com que os professores em constante formação possam progredir, assumindo e compreendendo mais fortemente seu papel como autores e atores de sua própria Formação (Güllich, 2013, p. 282).

A utilização do DB no processo de formação dos professores permite acompanhar o processo de formação/constituição, qualificando seu processo formativo e constituindo-se também em meio para pesquisa e reflexão da própria prática, o que implica sua transformação. Morim (2004, p. 134) destaca que: “O diário de bordo é uma ferramenta convivial que permite ao autor, pesquisador, registrar suas observações, suas reflexões e todos os acontecimentos importantes relacionados com ações empreendidas”, desse modo, ele potencializa a autorreflexão sobre os processos vivenciados pelos sujeitos.

As narrativas são sumariamente importantes aos sujeitos, pois, por meio delas, a reflexão é desencadeada e os processos vivenciados são possíveis de uma reflexão sobre o que se transcorreu, sendo, portanto, formativo-constitutiva de novas perguntas, inquietações e entendimentos (Ibiapina, 2008). As narrativas mostram a maneira como os sujeitos vivem o mundo (Alarcão, 2010, p. 57), são, pois, processos de escrita que relatam, (re)enquadram e facilitam a constituição do sujeito, o que o deixa mais consciente do potencial crítico de sua autoanálise, pois ao escrever o sujeito organiza com concretude sua reflexão, ele planifica seus pensamentos e com isso, (re)elabora sua autorreflexão, contextual, vivencial e relacional com tudo o que o cerca e que o forma/constitui, inclusive com o referencial com o qual dialoga (Güllich; Hermel; Wyzykowski, 2011).

Para tanto, os encontros dos Ciclos Formativos tem contribuído na importante tarefa de formação de professores de forma compartilhada e reflexiva principalmente das práticas “[...] para que as licenciaturas possam aproximar-se mais da escola, promover a interação entre os formadores e melhorar as concepções dos estudantes dos cursos de formação inicial sobre a escola e suas práticas” (Silveira, 2015, p. 358) no importante papel formativo dos professores da área de Ciências da Natureza.

A efetivação de uma reflexão crítica sobre a formação, sobre as práticas e o contexto do próprio ensino de Ciências, Química, Física e Biologia é

uma tarefa buscada pelos programas de formação de professores (Zeichner, 1993). Nesse aspecto, as narrativas são histórias de vida, uma vez que

[...] criam possibilidades de análise e compreensão da profissão docente, permitindo que a reflexão crítica desencadeie uma reação contra o assujeitamento e a resignação que marcam a condição psicossocial do ser professor. Esses elementos e a possibilidade de compreender o percurso de vida pessoal e profissional do docente fazem das histórias narradas momentos de autoformação (Ibiapina, 2008, p. 86).

Nesse sentido, apostamos no potencial do DB, em que as narrativas vão sendo escritas, assim como os relatos de prática na formação de professores. Assim vai se ajudando na compreensão do processo de constituição do professor, em que a investigação-ação do ponto de vista formativo requer que o professor participe de um grupo, que pesquise a própria prática. Desta maneira, a reflexão passa a ter um potencial formativo, daí que apostamos no modelo da investigação-formação-ação como grande diferencial da proposta dos Ciclos Formativos em Ensino de Ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encontros dos Ciclos Formativos têm sido potencializador no desenvolvimento das escritas reflexivas, por exemplo, ao se fazer uso do DB, a pretensão é favorecer o pensamento reflexivo, gerando o compartilhamento da própria prática entre os sujeitos envolvidos nos Ciclos Formativos, um instrumento de reflexão sobre a prática e para a prática. O que tem potencial para gerar um professor produtor de escrita com autoria desde a formação inicial, se estendendo para a continuada, passando também a participar mais de eventos, inclusive escrevendo e compartilhando seus trabalhos em diferentes espaços educativos.

Portanto, as ações são incentivadas desde a exposição de mostras, varais, oficinas, entre outros, que vão sendo propostos, pois vão emer-

gindo dos encontros dos Ciclos e para os encontros dos Ciclos também por necessidade. Isso porque a principal metodologia recai no modelo da investigação-ação em atenção à prática docente, priorizando-se as reflexões coletivas em torno de diferentes temáticas pedagógicas, atualização curricular e de enfrentamento ao ensino tradicional, produção de relatos de prática e uso do DB.

Outrossim, a formação ao ser vivenciada torna-se constitutiva de replanejamento da prática docente junto aos pares com os quais se interage diretamente nas escolas e universidade. Assim, cada participante dos Ciclos torna-se um mediador qualificado das ações e das práticas, pois o processo de reflexão e de discussão crítica repercute nas atividades de ensino entre os pares, melhorando a prática docente de fundamental importância na contemporaneidade.

Destacamos que o DB, em um contexto formativo, ajuda no ato de refletir contribuindo com a aprendizagem no processo de formação de professores, pois é um instrumento que possibilita a pesquisa sobre a prática, a reflexão sobre a própria formação, evidenciando, por vezes, a própria história da formação do professor. Nesse sentido, acreditamos que qualificar espaços interativos/formativos é um modo de fortalecermos a formação crítica da sociedade, em que professores, pesquisadores, licenciandos e os alunos das escolas, bem como a comunidade com a qual nos envolvemos vão sendo gradativamente atingidos pelas ações formativas de um grupo que se preocupa e se interessa pela profissão da docência.

Nas palavras de Maldaner *et al.* (2007, p. 73), “[...] a interação de licenciando e professores, favorecidos pela organização metodológica do trabalho de investigação-ação, permite novas significações para situações específicas ligadas ao ensino da área”, os quais têm muito a ensinar sobre a prática docente, e os licenciandos entusiasmados trazem ideias e diferentes metodologias que podem ser usadas em sala de aula, juntos, trabalhando e trocando ideias por meio do diálogo coletivo. O que se torna enriquecedor

na construção de conhecimentos tanto para os professores em formação inicial quanto continuada.

Portanto, como García (1992, p. 60), “Apostamos no modelo da investigação-ação como possibilidade de formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, na crença de que a reflexão seja desencadeada e culmine em constituição docente”, consolidando a própria formação docente. Esta que advém da articulação entre a universidade e a escola no desenvolvimento de ações práticas com foco na excelência reflexiva da prática pedagógica docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GÜLLICH, R. I. da C. **Investigação-formação-ação em ciências: um caminho para reconstruir a relação entre o livro didático, o professor e o ensino**. Curitiba: Prismas, 2013.

GÜLLICH, R. I. da C. Narrativas de Formação em Ciências na Mediação do estágio de Docência. *In*: WENZEL, J. S; UHMANN, R. I. M; SANTOS, R. A. **Práticas Educativas em Ensino de Ciências: Relatos de Experiência**. Volume II. Bagé: Faith, 2017.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: Professores/Pesquisadores**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MORIM, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: um recurso para investigación em el aula. Diada: Sevilla, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, H. E. de. Mas, afinal: o que é Iniciação à Docência? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 354-368, maio/ago. 2015.

WYZYKOWSKI, T.; GÜLLICH, R. I. da C; HERMEL, E. E. S.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. A experimentação no ensino fundamental de ciências: a reflexão em contexto formativo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VIII, 2011. Atas [...]. Campinas, SP: Universidade de Campinas, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R1296-1.pdf.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROGRAMA DE EXTENSÃO MACROMISSIONEIRO DESENVOLVIDO NA REGIÃO DAS MISSÕES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Neusete Machado Rigo¹

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores da educação básica é um desafio aos sistemas de ensino, tanto pela necessidade de fortalecimento e qualificação da educação pública quanto pelas exigências legais que recaem aos gestores municipais da educação, em especial, para o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). A meta 16 do PNE estabelece que os sistemas de ensino devem “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014, *on-line*). Na mesma direção, a estratégia 16.1, do PNE, prevê que seja realizado, em regime de colaboração, planejamento estratégico que fomente a “respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2014, *on-line*).

1 Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Cerro Largo*, no RS. Coordenadora do Programa de Extensão de Formação Continuada de professoras da Região Macromissioneira (EXT-2019-0254). E-mail: neusete.rigo@uffs.edu.br

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), articulada e comprometida com um projeto educacional brasileiro, tem como um dos eixos de atuação institucional a formação inicial e continuada de professores. O *Campus Cerro Largo/RS*, já em 2010, na I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE) da universidade, identificou como demanda da comunidade a formação continuada “para produzir mudanças, melhorias e inovações na formação do professor e em suas práticas” (Trevisol; Cordeiro; Hass, 2010, p. 7). Nessa perspectiva, em 2018, a II COEPE ratificou que:

[...] a formação continuada deve estruturar-se em programas de formação que proporcionem a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida no espaço da sala de aula, cursos de extensão e de especialização, com oferta de módulos que atendam temas e necessidades do cotidiano escolar, tais como, inclusão social, planejamento, avaliação, projetos, interdisciplinaridade e currículo, a serem planejados e discutidos com e para os grupos envolvidos e contemplando tempo na universidade e tempo na escola, com a possibilidade de organização de polos regionais (Geremia *et al.*, 2018, p. 99).

Assim, em 2011, o *Campus Cerro Largo* iniciou um processo de discussão com as redes públicas de ensino da educação básica. Por meio de colóquios regionais reuniram-se professores, Secretarias Municipais de Educação (SME) e Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), com o objetivo de levantar demandas para a formação continuada dos professores, as quais viriam a fazer parte da proposta de formação continuada que seria projetada pela UFFS. A sistematização dessas discussões provocou a organização de um programa de extensão de formação continuada, que foi denominado “Formação Continuada de Professores da Região Macromissioneira”, aprovado pelo Edital 1098/UFFS/2017.

Esse programa passou a ser editado anualmente, assumindo modalidade diferenciada, dependendo das circunstâncias de cada ano, articulando-se com municípios e/ou com o Estado do Rio Grande Sul, por meio das

Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), quais sejam: 14.^a CRE, de Santo Ângelo; 17.^a CRE, de Santa Rosa; 21.^a CRE, de Três Passos; 32.^a CRE de Ijuí e 36.^a CRE de São Luiz Gonzaga. Também, foram integradas nessa ação formativa Instituições de Ensino Superior (IES) da rede privada da região e Institutos Federais de Educação, localizados nos municípios de Santa Rosa e de Santo Augusto. Nos últimos anos, o programa atuou de forma mais específica em duas regiões definidas pelo Conselho Regional de Desenvolvimento (Corede/RS) como Associação dos Municípios das Missões (AMM) e Associação dos Municípios da Fronteira Noroeste (Amufron), atingindo aproximadamente 14 municípios e 300 participantes em cada edição.

Neste capítulo, considera-se, especialmente, a execução do programa nos anos 2019-2020, ratificando seus objetivos, os quais estão direcionados ao desenvolvimento de um processo de formação continuada que se efetive mediante a ação coletiva e colaborativa dos professores em cada escola, ou município, em um movimento reflexivo entre teoria e prática a partir de dentro da própria instituição escolar.

Seguindo a formatação das edições anteriores do programa, os professores foram organizados em quatro Grupos de Trabalho (GTs) de acordo com as áreas de conhecimento – Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas –, sob a coordenação de um professor formador da UFFS ou das IES parceiras, contando com a participação de outros colegas. Ao mesmo tempo, cada município, por meio da Secretaria Municipal de Educação, designou um responsável pela formação a distância, que seria realizada no município ou nas escolas nas quais os professores atuavam. Esse professor responsável assumiu o papel de articulador da formação local como um orientador de estudos encaminhados a partir dos encontros presenciais nos GTs, na UFFS.

Neste período de dois anos, foram executadas 100 horas de formação continuada contabilizadas para cada GT, distribuídas em: 3 encontros gerais *on-line* (12h); 36 encontros de 4h que representaram 9 encontros

presenciais em cada GT; 7 encontros a distância em cada GT realizados nas escolas (28h); 5 produções escritas reflexivas sobre as práticas docentes desenvolvidas pelos professores em suas escolas, postadas na plataforma Moodle (contabilizadas em 20h); e ainda, 1 encontro geral, em 2019, denominado como V Seminário Regional Macromissionário (4h). Cabe esclarecer que, no ano de 2020, os encontros foram realizados de modo *on-line* (síncrono), devido à pandemia da Covid-19.

A metodologia da proposta formativa nos GTs caracterizou-se como um processo crítico-reflexivo sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos professores nas escolas, associadas à discussão de elementos teóricos voltados às áreas de conhecimento. Os estudos e as discussões emergiram no processo formativo e foram conduzidas para tratar das relações entre educação, cultura, sociedade e ensino, tanto no tempo presencial quanto no tempo a distância. Chama-se de presencial o tempo de formação realizado no *Campus* da universidade e aquele desenvolvido no formato síncrono durante a pandemia da Covid-19, em 2020, e à distância são denominados os encontros que foram efetivados nos municípios de origem dos professores, sob a coordenação das Secretarias Municipais de Educação.

Esse programa de extensão caracterizou-se como uma ação colaborativa que exigiu responsabilidades e comprometimentos, tanto das instituições envolvidas quanto dos professores participantes, para promover estudos coletivos e discussões em torno do desafio que está posto pela Base Nacional Comum Curricular na (re)estruturação dos currículos escolares. Por isso, apresenta-se neste texto, inicialmente, algumas provocações que fizeram parte dos pressupostos da proposta de formação do programa, destacando a necessidade do viés colaborativo nos processos formativos, como um potencial para retirar o professor da individualidade na ação docente; na sequência, discute-se a necessidade da formação continuada de professores não ignorar as políticas curriculares postas aos sistemas de ensino; e por fim, anunciamos uma defesa acerca da formação continuada de professores voltada ao fortalecimento da “área de conhecimento” para

contribuir com um entrelaçamento solidário, interdisciplinar, entre os componentes curriculares que compõem cada uma das respectivas áreas.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: QUE FORMAÇÃO?

Considerando que os tempos e espaços de formação continuada dos professores, geralmente, estão atrelados às políticas de gestão, e que são definidos de acordo com as possibilidades de cada município ou escola, a oferta de programas de extensão pelas universidades são cada vez mais uma necessidade premente. Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 373) alertam que:

o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior [...] assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido [...] sendo muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a completude de seus requerimentos.

Todavia, se os sistemas de ensino não priorizam e não definem tempo e espaço de formação para os seus professores, as ações de extensão se tornam inócuas ou pífias. Freitas e Pacífico (2020, p. 149) indicam nos resultados de pesquisa realizada com professores que a “falta de tempo” na escola é reconhecida como uma das dificuldades para a formação continuada. Os resultados que os pesquisadores encontraram apontam que “o plano de ação com planejamento coletivo é uma necessidade da escola” [...], “os professores têm compromisso com a formação e o que lhes falta são as oportunidades” (Freitas; Pacífico, 2020, p. 150).

Assim, ao tratarmos da formação continuada, cabe levantar alguns questionamentos: como os sistemas de ensino e as escolas estão organizando tempos e espaços de formação continuada? Está sendo considerado o percentual de horas indicado pela lei do Piso Salarial Nacional dos professores – Lei n.º 11.738/2008 – como tempo destinado à formação

e planejamento? Que programas de formação continuada estão sendo efetivados entre instituições de ensino superior e sistemas de ensino da educação básica? Levando em consideração essas questões, que são de ordem estrutural, pois implicam na disposição e na disponibilidade dos professores em participarem desse tipo de formação, este programa sempre manteve diálogo muito próximo das Secretarias Municipais de Educação, a fim de conduzir da melhor forma possível a estruturação do tempo e do espaço da formação continuada.

Segundo Imbernón (2010, p. 17), durante muito tempo, a formação continuada dos professores era individualizada, seguindo a aplicação da ideia “forme-se onde puder e como puder”. Tratava-se de um modelo de formação que se caracterizava como “um processo no qual os professores ‘se planejavam’ e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderiam facilitar algum aprendizado” (Imbernón, 2010, p. 17). Este autor explica que, até os anos 70, os programas formativos estavam, com frequência, caracterizados como modalidade de treinamentos fundamentados em uma racionalidade técnica, longe de adotar uma perspectiva reflexiva de formação. Todavia, ainda são visíveis resquícios dessa visão economicista e produtivista na educação em relação ao ensino baseado em competências e habilidades nos processos formativos dos professores.

Somente a partir dos anos 90, surge uma perspectiva de formação continuada voltada para a superação da formação individualista. No entanto, ainda confusa, uma vez que a racionalidade técnica predominante, tão fortemente adotada anteriormente, influenciou as novas práticas de formação, as quais intencionavam um caráter reflexivo e transformador.

Uma importante discussão sobre a formação continuada nos é apresentada por Imbernón (2010), a qual possibilita a compreensão dos desafios que enfrentaremos ao nos envolver com propostas de formação continuada de professores. É difícil desfazer a visão individualizada e calcada na ideia de treinamento ao ensino. Por isso, ainda propagamos formações transmissivas oferecidas mediante conferências, palestras e cur-

sos, ou então, em oficinas que acabam se tornando um fazer desconectado do cotidiano dos processos de ensino. Muitas vezes, políticas e diretrizes nacionais também coadunam uma formação pragmatista, na qual existe um “discurso da política oficial para a formação dos docentes da Educação Básica, com a formação de um professor prático e reflexivo, em uma visão reducionista das competências e habilidades docentes” (Garcia; Fonseca; Leite, 2013, p. 235). Além disso, com frequência, o desejo e as expectativas dos professores acerca da formação continuada mantêm esse viés da prática, que acaba se tornando em pragmatismo.

Nessa direção, Imbernón (2010) também nos alerta que ainda há na atualidade “muita formação e pouca mudança”. Por isso, há que se insistir na pergunta: que formação é essa que está sendo proporcionada aos professores? Esse tensionamento é constante e exigiu do processo formativo desenvolvido pelo Programa de Formação Continuada Macromissionário o empreendimento de esforços para construir uma formação fundamentada na reflexão sobre a prática, articulando teoria e prática, introduzindo os professores em novas perspectivas científicas/conceituais e metodológicas.

Nesse sentido, as referências teóricas para o Programa de Formação Continuada Macromissionário reconhecem, segundo Tardif (2008), que o saber docente é um saber social que é partilhado por um grupo que possui uma formação comum e uma atuação próxima, por isso, justificam-se os GTs por área de conhecimento; é um saber social, porque ele “resulta de uma negociação entre diversos grupos” (Tardif, 2008, p. 12-13), não sendo exclusivamente uma questão epistemológica ou cognitiva; é um saber que lida com práticas sociais; e é, especialmente, um saber que compreende o conhecimento disciplinar implicado com a ciência, a história e a cultura. Assim, as práticas formativas desenvolvidas pelos professores formadores coadunaram com a compreensão que o saber dos professores não pode ser um simples conjunto de conteúdos cognitivos, mas “deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula” (Tardif,

2008, p. 16-17). Esse tipo de formação continuada, marcada pela prática, pelo trabalho docente, também possibilita processos de transformação na subjetividade dos professores, porque incorpora elementos relativos à identidade profissional e pessoal. Isso se torna um elemento muito importante ao processo de formação continuada.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E UMA POLÍTICA CURRICULAR: UM ENCONTRO DESAFIADOR

O desafio que foi lançado ao Programa de Formação Continuada de Professores da Região Macromissioneira, em especial no ano de 2019, estava relacionado aos movimentos que os municípios vivenciavam em relação à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, e ratificada no estado do Rio Grande do Sul com a elaboração do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), um documento normatizador da educação estadual, conforme determina a Resolução CEED/RS n.º 345, de 19 de dezembro de 2018 (Conselho Estadual de Educação, 2018). Este documento foi construído em ação conjunta entre a Secretaria Estadual de Educação/RS (SEDUC/RS), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/RS (UNDIME/RS) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação/RS (UNCME/RS), e orientou a implementação de um referencial curricular para todas as redes de ensino, a entrar em vigência a partir de 2020, “a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual” (Conselho Estadual de Educação, 2018, p. 1).

Nesse cenário, a proposta que o Programa de Formação Continuada de Professores da Região Macromissioneira desenvolveu durante os anos de 2019-2020 tinha como objetivo provocar a reflexão sobre as práticas que os professores vinham desenvolvendo para estabelecer um estudo crítico e contextualizado em relação à BNCC e ao RCG.

Cabe destacar que, como políticas normativas do currículo escolar, estes documentos conduzem os sistemas de ensino a adotarem uma determinada perspectiva de educação e de ensino, para as quais, em geral, os professores não se veem como partícipes, mas coagidos a inseri-las na sua docência. Assim, o processo formativo nos GTs não poderia desconsiderar o tensionamento que essas políticas estavam provocando na (re)organização curricular em andamento nos municípios, e tampouco o sentimento de não pertencimento dos professores nesse processo. A proposta de formação buscou conduzir os professores a um processo investigativo e reflexivo sobre as práticas que vinham desenvolvendo, com o intuito de estabelecer reflexões em relação aos textos que os documentos – BNCC e RCG – apresentavam. Para isso, a base teórica que possibilitou estas reflexões estava identificada com a perspectiva crítica da educação, envolvendo as diferentes áreas de conhecimento em seus referenciais epistemológicos.

Essa perspectiva formativa estava voltada para a discussão das áreas de conhecimento como um campo epistemológico, que inter-relaciona as disciplinas que as compõem. Partimos do pressuposto de que a reformulação curricular proposta por estes documentos implicava em discussões de ordem conceitual e metodológica pelas áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Duas questões, não desconsiderando outras, foram fulcrais para perpassar nesse processo formativo as relações acerca das áreas de conhecimento e a BNCC e o RCG. A primeira, tratava da assertividade das políticas e diretrizes educacionais adotadas em nível nacional indicarem o intuito de estabelecer orientações/parâmetros nacionais para a educação e, dessa forma, tornarem-se um regramento unificador da educação no país, no estado e no município. Ou seja, da noção de “parâmetros” via-se a presença da intenção de “normatização”, de obrigatoriedade. Era um exercício crítico, mas cauteloso sobre os objetos de conhecimento e, principalmente, sobre as “habilidades e competências” previstas pela BNCC nas disciplinas que compõem cada ano de ensino no currículo escolar. A segunda estava

relacionada à compreensão e à organicidade das áreas como um campo epistemológico, para constituir-se de fato uma “área” e não um aglomerado de disciplinas que não dialogam entre si.

FORTALECER A ÁREA DE CONHECIMENTO PARA ENCORAJAR A SOLIDARIEDADE E A RESPONSABILIDADE

A fim de produzir rompimentos à fragmentação entre os componentes curriculares que constituem as áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, tentar levar os professores a uma compreensão de organicidade entre eles, nossa proposta de trabalho objetivou refletir com os professores sobre práticas interdisciplinares na respectiva área. Trata-se de implementar “ensaios” no âmbito dos GTs com desdobramentos nas escolas e nas respectivas salas de aula em que os professores atuam e não apenas discutir a respeito.

Nossa intenção era olhar criticamente sobre o desenvolvimento do currículo escolar para observar que, de maneira geral, não temos “áreas de conhecimento”, e sim uma representação de disciplinas/componentes curriculares justapostos em uma matriz curricular, que raramente estabelecem algum tipo de conexão ou alguma relação dialógica entre si. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o primeiro passo para superar a fragmentação curricular e epistemológica que impede a constituição da área de conhecimento é romper o isolamento entre os professores. O diálogo entre os professores é fundamental para que possam ser compartilhados saberes e práticas que poderão levar a uma ação ou construção coletiva. Por isso, os encontros formativos na escola (além daqueles que ocorrem na UFFS) são considerados como um espaço/tempo negociado muito importante para a reflexão compartilhada.

Imbernón (2010) propõe romper com a cultura individualista da formação continuada para construir uma perspectiva colaborativa que implique em responsabilidade e compromisso coletivo para transformar

o espaço escolar em “lugar de formação continuada” e, conseqüentemente, aumentar a autonomia profissional. Esse tipo de formação continuada deve estar fundamentado no princípio de uma atitude participativa não artificial, não obrigatória, mas demandada pela ação voluntária e interessada em aprender em um ambiente de colaboração.

[...] a cultura do isolamento na profissão de educador fez com que se separasse o compromisso do trabalho, beneficiando aqueles que se comprometem pouco e facilitando, nas instituições educacionais, a falta de solidariedade, as lutas internas, o aparecimento daqueles padrões de trabalho, às vezes egoístas e competitivos que favorecem uma atomização educativa, um contínuo pensar e trabalhar solitário, uma compartimentação e realização das coisas “à minha maneira”. O isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa (Imbernón, 2010, p. 67).

Com frequência, nossos currículos escolares seguem uma racionalidade positivista e cientificista, e estão organizados em componentes curriculares que desenvolvem o conhecimento de forma isolada, o que impede a construção de uma visão complexa do conhecimento, e, sobretudo, do mundo em seus aspectos culturais, históricos e políticos.

Todavia, também inauguramos outras perspectivas de formação, por meio de projetos de inovação conectados com as problemáticas educativas e curriculares. Para isso, há alguns pressupostos necessários à construção de propostas formativas que sejam significativas para os professores. Um deles é o entendimento que a formação continuada deve considerar a complexidade da sala de aula e as tessituras que se dão entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático) (Bolzan, 2009), em um contexto social, político e cultural.

Outro pressuposto é o reconhecimento de que o conhecimento pedagógico compartilhado “é um sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter

processual” (Bolzan, 2009, p. 147). Uma proposta de formação continuada compartilhada evidencia uma pluralidade de concepções e de vozes que se inter-relacionam em torno de um propósito. Por isso, esse processo implica em participação e transformação (Bolzan, 2009). Há uma dinâmica que precisa se efetivar para que o conhecimento compartilhado possa existir e, assim, contribuir para a construção da área de conhecimento.

Para isso, Bolzan (2009) assevera que o conhecimento compartilhado se organiza a partir de quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual formado pela epistemologia que sustenta as práticas do professor; a experiência prática, constituída durante a ação pedagógica; a reflexão, formada pelo pensar sobre o ensino, provocado pela interpretação das respostas dos alunos e na discussão entre os colegas professores; e a transformação, que caracteriza o processo de apropriação.

Nessa perspectiva, compreendemos que há uma complexidade em constante construção na concepção de área de conhecimento. Morin (2000) propõe a compreensão da interdependência entre as disciplinas que compõem uma área de conhecimento ao explicar um sistema complexo:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (Morin, 2000, p. 38).

A dimensão do pensamento complexo nos ajudou a refletir sobre a BNCC e o RCG nos GTs em relação à integração das disciplinas/componentes curriculares em torno de um certo objeto de conhecimento, conforme apresentado em cada ano do ensino fundamental nos documentos. Compreen-

demos que essa integração fortalece a responsabilidade entre as disciplinas e seus respectivos professores nas formas como conduzem os processos de ensino, tanto no campo conceitual quanto metodológico. Isso ocorre na medida em que a integração aumenta a percepção global e extrapola o individual ou o local. Nesse sentido, Morin (2000, p. 40-41) alerta:

O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada um tende a ser responsável por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos).

A complexidade não é entendida por Morin como algo difícil, mas como aquilo que não é simples, simplificado, que trata do todo e das partes sem considerá-las isoladamente. É um pensamento disjuntivo, mas que separa e une. Por isso, para constituir uma ideia de “área”, há que se considerar que há uma relação que vai de cada componente curricular (as partes) a uma compreensão conceitual (o todo) e esta retorna a cada uma delas, em um processo de retroalimentação que acaba produzindo uma visão hologramática (Morin, 2000). Tudo isso coloca o conhecimento em um movimento espiral, que não se fecha em uma totalidade, mas sempre se amplia.

Destacamos, nessa perspectiva, as reflexões realizadas nos GTs sobre as possibilidades da construção da área de conhecimento pela construção de um pensamento complexo que, mesmo não atingindo uma perspectiva transdisciplinar como propõe Morin (2000), contribui para uma visão interdisciplinar que indica troca e cooperação, a fim de constituir alguma coisa orgânica (Morin, 2008). Embora o processo formativo construído pelo programa não tenha adotado um marco teórico-metodológico comum às áreas de conhecimento, a visão interdisciplinar foi provocada pelo diálogo entre os professores dos diferentes componentes curriculares, durante análises e proposições de dinâmicas didático-pedagógicas. O

anúncio dessa perspectiva interdisciplinar podia ser observado no diálogo travado entre os professores de História e Geografia, no GT Ciências Humanas; entre Ciências, Física e Química, no GT Ciências da Natureza; e no GT Linguagens, entre os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura, Arte e Educação Física.

Esse diálogo foi possível de ser observado após o encaminhamento de uma atividade reflexiva que continha o seguinte questionamento: “como seria possível pensar o(s) componente(s) curricular(es) que trabalho na área de conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar?” Essas escritas foram postadas na plataforma Moodle e delas retiramos algumas manifestações, tais como:

“A interdisciplinaridade pode ser uma forma de desenvolver diferentes olhares sobre um objeto de conhecimento e romper com a fragmentação.”

“Práticas em desenvolvimento nas escolas possibilitam compreender que ela é viável, existem possibilidades, porém há condicionantes”.

“O trabalho interdisciplinar é de extrema relevância, desde que realizado conjuntamente pelos professores [...]”.

“Pensar na interdisciplinaridade é lembrar que ela é exercida na prática profissional, científica e escolar, portanto está na circularidade prática da vida”.

“Compreendendo que todos os componentes curriculares, resgatam a possibilidade de deixar de lado o pensamento fragmentado, buscando o conhecimento no coletivo.”

Essas compreensões dos professores indicaram um movimento favorável para a mobilização de práticas interdisciplinares, ratificado por Fazenda (2008, p. 93) ao destacar “a interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”. Também validaram os propósitos formativos intrínsecos ao Programa sobre a compreensão de que “cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e

no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu *lócus* de cientificidade” (Fazenda, 2008, p. 94-95).

Desse modo, podemos observar que os objetivos incorporados pelo processo formativo dos GTs das áreas de conhecimento, que intencionavam produzir uma reflexão em torno da construção da área de conhecimento que perpassa a BNCC e o RCG obtiveram alguns resultados positivos ao fortalecer a necessidade da ação solidária e coletiva entre os professores, tanto acerca dos processos pedagógicos com seus alunos quanto da (re) construção curricular em movimento nos sistemas municipais de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse programa de formação continuada esteve atento ao que sugere Gatti (2010, p. 1375) de que ela (a formação continuada) “não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização [...]”. Por isso, não se restringiu às disciplinas nos GTs de forma isolada, mas sempre considerando a construção das áreas epistemológicas e suas funções no currículo escolar, de maneira a atender as finalidades da educação escolar em uma perspectiva social, cultural e política.

Contudo, Gatti (2010) também defende a necessidade de uma base sólida de conhecimentos que sustente as práticas dos professores. Por isso, as abordagens construídas pelos professores formadores em diálogo nos GTs foram mediadas pelo conhecimento científico de cada campo de conhecimento e pelas práticas construídas no espaço escolar:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (Gatti, 2010, p. 1375).

Certamente, esse movimento de articulação entre os saberes das práticas e os saberes experienciais dos professores, fortalecidos pela ampliação da compreensão e da reflexão conceitual da ciência, proporcionou maior autonomia intelectual para os professores. Com isso, acredita-se que os professores poderão elaborar uma crítica sobre suas práticas em um movimento constante de revisão sobre o currículo escolar, considerando as intenções das atuais políticas curriculares nacionais que afetam os sistemas de ensino, na tentativa de centralizar e controlar os processos de ensino. Desta forma, acredita-se que a formação continuada possa fortalecer a emancipação e autonomia intelectual dos professores.

Para finalizar, ratificamos a responsabilidade e o compromisso da UFFS com programas e projetos de extensão que fortaleçam a qualificação da educação básica, a exemplo do Programa de Formação Continuada de Professores da Região Macromissioneira, que uniu esforços entre os sistemas de ensino e a universidade, demonstrando a viabilidade de políticas de formação continuada interinstitucionais em colaboração.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E; FREITAS, T. C; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidade e propostas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000200009&script=sci_abstract&tlng=en Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 16 out. 2023.

BOLZAN, D. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/RS. **Resolução n.º 345, de 19 de dezembro de 2018**. Institui e orienta a implementação do Referencial

Curricular Gaúcho – RCG, elaborado em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual. Porto Alegre: CEED, 2018. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0345-2018> Acesso em: 7 fev. 2020.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do Centro de Educação de Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146/3191>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar.2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/inter/a/mKyFS8yfpmkLbFDwffYnbzL/> Acesso em: 14 jul. 2023.

GARCIA, M. M. A.; FONSECA, M. S.; LEITE, V. C. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a10v29n3.pdf> Acesso em: 13 dez. 2019.

GATTI, B. Formação de professores no BRASIL: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 29 de jun. 2019.

GEREMIA, D. S. *et al.* O ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura na perspectiva de uma universidade popular. *In*: CONFERÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFFS (COEPE), 2., Chapecó, 2018. **Anais...** Chapecó: UFFS, 2018. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/coepe/edicao_ii/livro/o-ensino-a-pesquisa-a-extensao-e-a-cultura-na-perspectiva-de-uma-universidade-popular Acesso em: 10 dez. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, E. Articular os saberes. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TREVISOL, J.; CORDEIRO, M. H.; HASS, M. (org.). Construindo agendas e definindo rumos. *In*: Conferência de ensino, pesquisa e extensão COEPE, 1., Chapecó, 2010. **Anais...** Chapecó: UFFS, 2010. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/equipas-de-trabalho/conferencia-de-ensino-pesquisa-e-extensao/educacao-i/documentos/arquivo-02> Acesso em: 10 dez. 2019.

CICLOS FORMATIVOS EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: AVALIAÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE A BNCC

*Danusa de Lara Bonotto*¹

*Izabel Gioveli*²

INTRODUÇÃO

Este capítulo trata da temática vinculada à formação continuada de professores e as avaliações referentes ao documento de caráter normativo, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura, denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Os dados empíricos advêm de atividades realizadas no contexto de um programa de extensão denominado “Ciclos Formativos em Ensino de Ciências e Matemática”, o qual é desenvolvido na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Cerro Largo*, RS – desde o ano de 2010 com professores da Educação Básica de Biologia, Física e Química, constituindo o grupo de Ciências e com professores de Matemática. Neste texto, dedica-se atenção ao grupo de professores de Matemática.

Os encontros do grupo de professores de Matemática acontecem mensalmente na universidade, com duração de aproximadamente três

-
- 1 Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Cerro Largo*, RS. E-mail: danusalb@uffs.edu.br
 - 2 Doutora em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Cerro Largo*, RS. E-mail: izabel.gioveli@uffs.edu.br

horas. Participam dos encontros seis professoras de Matemática da Educação Básica e duas professoras da universidade. As seis professoras participantes desta pesquisa são protagonistas das ações do grupo desde o ano de 2013. Nesses encontros, realizam-se estudos e discussões sobre as tendências temáticas da Educação Matemática, bem como o planejamento e análise de forma colaborativa de estratégias pedagógicas envolvendo os pressupostos dessas tendências e socialização das práticas e das escritas desenvolvidas pelas professoras participantes. Juntamente a essas ações de formação, articulam-se atividades de ensino e pesquisa.

Apresentamos um recorte desse processo formativo, referente a quatro encontros de formação realizados no ano de 2018 nos quais discutimos sobre os diferentes significados do número racional, analisamos os diferentes significados desses números nas provas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas no período de 2016-2018, bem como olhamos para esses diferentes significados na Base Nacional Comum Curricular. Em relação à BNCC, estudamos a área de Matemática para o ensino fundamental anos iniciais e anos finais e realizamos a análise das unidades temáticas e objetos de conhecimento da referida área para o 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Desse modo, o objetivo deste estudo consistiu em compreender as avaliações realizadas pelas professoras sobre a BNCC textualizadas nos quatro últimos encontros de 2018, bem como quais saberes são mobilizados e transformados ao realizar tais avaliações. Para tal, organizamos este texto apresentando nosso entendimento de formação continuada atrelado à perspectiva de desenvolvimento profissional e trazendo a transformação de saberes docentes como marca de desenvolvimento profissional. Discutimos também o papel das prescrições, como constitutivas do trabalho docente, detalhamos o contexto da pesquisa e apresentamos os resultados obtidos a partir da interlocução com os dados empíricos e o referencial teórico.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PAPEL DAS PRESCRIÇÕES SOBRE O AGIR DOCENTE

A formação de professores em serviço na qual se valoriza a colaboração e aprendizagem docente a partir do trabalho do professor e da reflexão em torno dele tem se apresentado como um dispositivo de desenvolvimento profissional. Conforme Fiorentini e Crecci (2013), o desenvolvimento profissional envolve um movimento contínuo de transformação e constituição do sujeito dentro de um campo profissional específico. Concordamos com os autores, ao afirmarem que:

Temos assumido que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante a participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 13).

Nessa mesma perspectiva, o desenvolvimento profissional é um processo “contínuo, composto pelo conjunto de circunstâncias, fatos, histórias pessoais e profissionais, atividades formais e informais que constituem a carreira docente” (Marcelo; Pryjma, 2013, p. 43); é favorecido por contextos colaborativos, mas é da responsabilidade do professor (Ponte, 2017).

Ainda, defendemos, a partir de Imbernón (2010) e Ponte (2017), o protagonismo do professor, ou seja, a formação que se aproxima da escola e dos problemas e dilemas que o professor enfrenta no seu contexto específico de trabalho, os quais, quando compartilhados, podem gerar o espelhamento de práticas, contextos e reflexões coletivas, favorecendo a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional, pois, conforme assinala Fiorentini e Crecci (2013, p. 17), “a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional resultam de empreendimentos coletivos que podem envolver parceria entre universidade e escola, ao invés de iniciativas individuais [...]”.

Nesse sentido, o estudo, a discussão e a análise da BNCC foi uma demanda apresentada no grupo de professores de Matemática, considerando a necessidade de discussões sobre o documento e sua implementação nas escolas a partir de 2019 e denotando que as prescrições constituem e condicionam o trabalho docente. Trata-se de um documento de referência nacional e de caráter normativo, o qual foi construído em um cenário de instabilidade política e ideológica e, desse modo, também é alvo de críticas. Sua definição consta da própria BNCC:

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017, p. 4).

A partir das orientações desse documento, as escolas de Educação Básica devem construir e revisar os seus currículos, incluindo uma parte diversificada e considerando as especificidades culturais e sociais das escolas e de sua região. Conforme Amigues (2004), existe uma distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado*, a qual é marcada por tensões e é nessa tensão que o trabalhador (neste caso o professor) mobiliza e constrói recursos que contribuem para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A partir do texto apresentado na BNCC, do estudo, da discussão e da análise do documento, há uma (re)organização do texto prescrito por parte do professor a fim de que as orientações do documento se concretizem na sala de aula. Portanto, há um planejamento realizado pelo professor baseado nos textos prescritivos, neste caso na BNCC, a fim de que essa seja implementada na escola. Desse modo, a escola e todas as vozes que a constituem, dinamizam e implementam as orientações e prescrições do documento.

No processo de (re)organização do trabalho prescrito, o professor mobiliza diferentes saberes/conhecimentos, os quais são (re)construídos ao

longo de sua história, a partir das diferentes vozes que o constituem. Saberes estes, oriundos de diferentes fontes e desenvolvidos em diferentes contextos, os quais se materializam na sala de aula a partir das interações discursivas e cognitivas, atendendo as exigências das situações concretas de ensino. Nesse sentido, a sala de aula é um espaço/tempo de produção de conhecimento, ou seja, o professor “adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (Almeida; Biajone, 2007, p. 283).

A profissão docente é caracterizada por possuir saberes específicos e o reconhecimento da existência desses saberes foi uma das contribuições da profissionalização do ensino. Autores como Tardif (2014), Gauthier (1998) e Shulman (1986) têm se dedicado a estudar e sistematizar os saberes ou conhecimentos necessários à docência ou mobilizados pelos professores em diferentes contextos do seu trabalho e destacam a importância do reconhecimento de um conjunto de *Knowledge base* para o desenvolvimento de atividades formativas. Esses autores elaboraram uma classificação para os saberes necessários e mobilizados na docência.

Neste capítulo, marcamos as categorias de conhecimento estabelecidas por Shulman (1986): conhecimento do conteúdo, refere-se às compreensões do professor acerca do conhecimento da matéria (conteúdo) que é objeto de ensino; conhecimento pedagógico do conteúdo, refere-se ao modo de apresentar o conteúdo ao estudante; e conhecimento curricular, refere-se ao conhecimento dos programas elaborados para o ensino de tópicos específicos e materiais instrucionais disponíveis.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

O estudo que constitui este capítulo tem como objetivo compreender as avaliações textualizadas por professoras de Matemática acerca do documento normativo Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, classifica-se ela como sendo de natureza qualitativa, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se por buscar compreender detalha-

damente os significados e as características de situações apresentadas pelos participantes da pesquisa. Os dados foram constituídos a partir da transcrição de quatro encontros de formação continuada, nos quais estudamos a BNCC, com foco especial para área de Matemática, suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

As participantes são seis professoras de Matemática atuantes na Educação Básica na região de abrangência da universidade e participantes do programa de extensão “Ciclos Formativos em Ensino de Ciências e Matemática” e são denominadas de Professora 1, Professora 2, ..., Professora 6, a fim de preservar suas identidades.

A análise dos dados empíricos segue os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), que é compreendida como:

[...] processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais lingüísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído (Moraes; Galiazzi, 2013, p. 112).

Desse modo, a partir da transcrição dos encontros, realizamos a leitura dos textos buscando reconhecer as passagens que continham avaliações referentes ao documento. O conjunto dessas passagens é o nosso *corpus* de análise. A partir daí, realizamos a unitarização, ou seja, fragmentamos as passagens, destacando seus elementos constituintes a fim de perceber os sentidos dos textos: as unidades de sentido, as quais foram reescritas expressando com clareza os sentidos construídos a partir do seu contexto de produção. Na sequência, realizamos a categorização, ou seja, agrupamos elementos com sentidos próximos e, desse modo, emergiram as categorias. Por fim, a partir das categorias construímos argumentos, os quais sustentam a construção dos metatextos. Os metatextos “são consti-

tuídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2013, p. 32). A discussão e os resultados do processo de análise realizado são descritos na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de análise permitiu a identificação de três categorias emergentes que denotam avaliações sobre: 1) a construção do documento; 2) a implementação do documento nas escolas; e 3) transformações na prática pedagógica a partir do estudo do documento. A primeira categoria *avaliações sobre a construção do documento* comporta reflexões sobre as formações realizadas a respeito da BNCC e evidenciam a existência de um poder regulador sobre o trabalho docente e a descrença dos professores em relação ao documento, além disso, revelam a representação do professor como mero executor de currículo.

Convém destacarmos que a proposta preliminar da BNCC foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 16 de setembro de 2015 e até março de 2016 esteve disponível para consulta pública via portal do MEC. A partir disso, o texto base para a construção do documento foi apresentado em maio de 2016 e teve sua aprovação no final de 2017. A partir disso, as secretarias estaduais e municipais de educação deveriam iniciar as discussões com os professores.

Disso decorre que o movimento de discussão sobre a BNCC nas instituições educacionais, nas quais as professoras participantes da formação trabalham, tem início a partir da leitura prévia do documento e encaminhamento de sugestões via sistema *on-line* do Ministério da Educação e Cultura. Entretanto, sentimos, na fala das professoras, certa tensão em relação à aceitação das sugestões encaminhadas, o que parece evidenciar a *existência de um poder regulador* sobre o trabalho docente o qual “legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técni-

cas do trabalho do professor, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes da autonomia profissional” (Nóvoa, 1995, p. 24). As professoras não acreditam que as sugestões encaminhadas seriam levadas em consideração na (re)organização do documento. É o que se verifica nas passagens apresentadas a seguir:

Prof. 4 – Não veio umas questões que vocês tinham que responder no sistema [...]? *Mas eu não acredito que eles vão dar ouvido pra gente* (Degravação encontro agosto/ 2018).

Prof. 6 – Na escola XXX eles deram o documento para nós analisarmos e daí teve a devolução com algumas sugestões. Mas assim, o que *os professores falam é que essas sugestões não vão acrescentar em nada porque o documento já está pronto* (Degravação encontro agosto/ 2018).

De acordo com Romanowski (2007), a essência da autonomia está na capacidade dos sujeitos de tomarem decisões por si próprios e de realizar ações cooperativas e colegiadas, construindo um sistema de regras e operações. Compreende-se, da fala das professoras e do contexto sociossubjetivo, a partir do qual elas foram produzidas, a representação do professor como submisso às regras existentes e que a prática dessas regras se dá por determinação e imposição externas a ele e não por avaliação própria da necessidade de realizar as atividades que lhes foram impostas.

Nesse sentido, “quanto mais normas, regras e atividades forem impostas aos grupos e sujeitos, por exigências externas a eles, menor é o grau de autonomia e maior é o processo de controle” (Romanowski, 2007, p. 19), ou seja, a voz do professor precisa ser considerada para que ele não se sinta excluído das decisões e possa torná-las instrumento do seu agir docente e da ampliação de sua autonomia profissional.

O texto da BNCC foi produzido em um contexto complexo no qual, diversos eventos e estratégias articulam-se: o golpe institucional contra a presidenta Dilma Rousseff; as tentativas de rápidas mudanças em legislações relacionadas à educação

e a outras esferas sociais, como do trabalho e previdência social; as pressões do movimento “Escola sem Partido”; o claro afastamento de especialistas ao longo do processo de elaboração da BNCC; as pressões de setores do governo Temer, para que a Base seja legitimada pelo Congresso Nacional, ao invés do CNE (Franco; Munford, 2018, p. 161).

Além disso, considerando o histórico de mudanças em relação aos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica, a exemplo, no RS, o referencial curricular “Lições do Rio Grande”, em 2009, e a proposta pedagógica para o ensino médio politécnico, em 2011, observamos que os professores não se sentem parceiros da organização da proposta e a incerteza e angústia em relação à validade do documento também são marcadas nas suas falas. É o que se verifica nestas falas das professoras:

Prof. 3 – Esta base será *uma política pública da educação ou mais um plano de governo experimental?* (Degravação encontro setembro/2018).

Prof. 4 – Exatamente! O que a gente escuta muito, vamos fazer isso aqui? *Para no ano que vem mudar de novo? Perdeu a credibilidade com os professores [...]* (Degravação encontro agosto/2018).

Prof. 6 – [...] o que eu sempre digo, conforme o vento sopra nós temos que seguir, preparados ou não temos que seguir: Lições do Rio Grande, o politécnico... ahh, pesquisa, muito bonito, *só que os professores não tiveram a preparação.* É um *desgaste muito grande pra nós professores, que já achamos que daqui há 4 anos já vai mudar tudo de novo* (Degravação encontro agosto/2018).

As passagens apresentadas evidenciam desconforto das professoras advindo da instabilidade em relação às normas, recomendações e legislações e também do atual momento político e econômico vivido no país. Conforme Nóvoa (1995), é relevante, em tempos de mudança, o trabalho centrado no professor e na sua experiência, já que o sentimento de não

domínio de contextos de intervenção profissional são fontes de *stress* e isso está marcado na passagem apresentada acima quando a professora textualiza “*é um desgaste muito grande pra nós professores, que já achamos que daqui a 4 anos já vai mudar tudo de novo*”.

Esse momento de reorientações curriculares provoca um movimento nas secretarias de educação – estaduais e municipais – no que diz respeito à implementação da nova proposta e demanda das universidades e o desenvolvimento de trabalhos com objetivo de orientar os professores nesse processo de implementação. Notamos também que o mercado editorial se movimenta para atender as novas orientações:

Prof. 3 – os profes de séries iniciais foram à xxx fazer formação e os de séries finais estamos fazendo na universidade. Lá na escola, quem ta dando assistência pra secretaria é a editora xxx. A gente respondeu várias perguntas pra eles (Degravação encontro agosto/2018).

Prof. 6 – Eles mesmo vão adequar os livros pra isso né (Degravação encontro agosto/2018).

Prof. 3 – Ontem a gente já fez a escolha dos livros didáticos pras séries iniciais e eles já vieram de acordo com a BNCC (Degravação encontro agosto/2018).

Do exposto, torna-se conveniente destacarmos o que Imbernón (2009) assinala no que diz respeito ao predomínio do enfoque, que considera o professor como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros. Nesse sentido, entendemos que se torna necessário a recuperação da imagem do professor como um profissional capaz de produzir conhecimento e não apenas implementar o que lhe é imposto, ou seja, o professor precisa compreender-se como “protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real” (Imbernón, 2009, p. 37).

A segunda categoria apresenta *avaliações das professoras sobre a implementação da BNCC nas escolas* e comporta discussões sobre as competências

gerais e específicas para a área de Matemática e o entendimento da expressão “aprendizagens essenciais”, bem como reflexões acerca da reorganização dos planos de ensino as quais evidenciam uma visão linear de currículo.

As professoras textualizam que a BNCC é um documento-referência para organização dos currículos escolares de modo a garantir aos estudantes um determinado nível de conhecimento o qual é compreendido como “aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (Brasil, 2018, p. 5). Uma delas afirmou:

Prof. 4 – Pra mim é o referencial para os currículos, e eu acho importante ela (BNCC), e acredito no valor que ela tem. No meu ponto de vista, é um documento que garante ao aluno um certo nível de conhecimento, ela é o nosso norte, é a partir dessa base que a gente sabe o que os alunos tem que aprender na escola (Degravação encontro setembro/2018).

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, no seu Capítulo 1, art. 2.º e parágrafo único define a expressão “*aprendizagens essenciais*”, como:

Conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 2017, p. 4).

A compreensão das professoras em relação à expressão “aprendizagens essenciais” remete à noção de conteúdos mínimos. Estes dois depoimentos confirmam isso:

Prof. 4 – Essencial, vamos pensar nas palavras, o que significa *essencial*, é uma coisa que não pode faltar, é o principal. Aquilo que é o mínimo, o mais importante [...] (Degravação encontro setembro/2018).

Prof. 1 – [...] *o mínimo que o aluno deve saber*, por isso que é o 60% do que tá na base, é o mínimo que o aluno precisa ter conhecimento (Degravação encontro setembro/2018).

Ou seja, na avaliação das professoras, o documento traz orientações de quais conteúdos são indispensáveis na educação dos estudantes da educação básica, “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 16). Dito de outro modo, as aprendizagens essenciais se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o trabalho do professor, o qual é prescrito pelo documento e posto em ação por meio do currículo.

Junto a isso, temos avaliações que denotam além da compreensão dos conteúdos mínimos, a ordem como tais conteúdos devem ser ensinados:

Prof. 6 – *A matemática é uma sequência e se o aluno não sabe essa sequência, ele não acompanha, vai chegar na universidade, não vai saber produtos notáveis...Tudo na matemática é essencial* (Degravação encontro setembro/2018).

Observa-se, na passagem apresentada anteriormente, a evidência de uma característica marcante e comum nos currículos de Matemática: a organização linear. O conhecimento interpretado como “uma cadeia de raciocínios, que se articulam linearmente” (Pires, 2000, p. 6). Depreende daí, o desejo e o desafio de discutirmos caminhos para implementação das orientações do documento de modo a romper com a organização linear, que ainda parece dominante na percepção dos professores. Entendemos a noção de linearidade de acordo com Pires (2000), representada como a sucessão de conteúdos que devem ser dados, em uma certa ordem ou pela definição de pré-requisitos, ou seja, informações que precisam ser

dominadas pelo aprendiz, antes dele ter acesso a outros conceitos. Nesse sentido, o depoimento da Professora 4 em dois momentos distintos:

Prof. 4 – Eu entro em conflito comigo mesma, *matemática é uma sequência*, às vezes eu penso, tem algumas teorias aí que nos dizem que a gente deveria trabalhar diferente. Eu estou trabalhando pela primeira vez no ensino médio e *tem alunos que não aprenderam o básico do sinal*, ou tu chega numa equação que tem que usar o produto notável e eles não sabem [...] eu entro em conflito, o que eu estou fazendo lá no ensino fundamental? (Degração encontro setembro/2018).

Prof. 4 – Me preocupa o volume do conteúdo com a carga horária que nós temos. (Degração encontro outubro/2018).

Essa percepção de linearidade é influência, ainda, do movimento Matemática Moderna, o qual data de 1960 e inscreveu-se em uma política de formação a serviço da modernização econômica. O movimento explicitava “compromissos com o progresso técnico e colocava a Matemática como base de uma cultura voltada para a ciência e tecnologia e tinha como meta ensinar o aluno mais a abstrair do que se preocupar com aplicações práticas” (Pires, 2000, p. 5). No Brasil, isso teve influência na elaboração de currículos de cursos de graduação e muitos de nós vivenciamos e experenciamos esses currículos, daí a percepção da influência desse movimento, ainda hoje, na fala das professoras.

A partir da década de 80, o Conselho Nacional de Professores de Matemática (NCTM) apresentou, nos Estados Unidos, o documento “Agenda para Ação”, apontando que foco do ensino de Matemática deveria ser a resolução de problemas e, a partir daí, várias reformas curriculares são colocadas em prática em diversos países orientando que o ensino de Matemática seja pautado pela resolução de problemas, isso posto inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A BNCC recorre ao que denomina de processos matemáticos e aponta a resolução de problemas, a investigação, o desenvolvimento de projetos e a modelagem como formas privilegiadas da atividade matemática.

O desenvolvimento dessas habilidades está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização da aprendizagem matemática, com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática. Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional (Brasil, 2018, p. 264).

Desse modo, considerando a BNCC como um texto prescritivo produzido pelo Ministério da Educação e que normatiza a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil e fundamental e o papel do professor que é a pessoa que efetivamente dará vida às orientações contidas nele, ressalta-se a necessidade da formação (continuada) para agregar elementos, provocar reflexões e tecer caminhos que possam minimizar, ainda, os efeitos do movimento da Matemática Moderna. As professoras textualizam aspectos referentes à (re)organização dos conteúdos e dos planos de ensino nos respectivos anos da Educação Básica, conforme passagens a seguir:

Prof. 1 – O município colocou que esse ano eles querem que os professores estejam por dentro do documento do EF, que é a competência do município, por que no ano que vem, vai ser adaptado todos os documentos da escola: o plano de estudo, o currículo da escola. Ano que vem vai ser efetivado nos documentos da escola, para que no ano de 2020, a escola funcione com a BNCC (Gravação encontro setembro/2020).

Prof. 4 – [...] a gente vai fazer os estudos da BNCC e depois em cima dessas unidades nós *podíamos olhar para os conteúdos de cada série, por que nós vamos ter que organizar os conteúdos*. E eu percebi analisando o documento, uma inversão de conteúdos em séries e *eu não sei com quem discutir*. Tem

coisas que estão adiantadas nas séries (Degravação encontro setembro/2020).

A terceira categoria textualiza avaliações acerca do documento e de como ele constitui e condiciona o trabalho do professor. Além disso, tais avaliações denotam os saberes docentes em movimento e reflexões sobre o ensino de Matemática e sobre o agir docente, como se verifica neste depoimento:

Prof. 2 – Daquilo que eu li, o que fica pra mim é a forma que a gente tem que ensinar matemática, que esse caminho se perdeu, em que antes a gente mostrava de onde vinha como se chegou, o caminho percorrido pra chegar no resultado e agora, a gente dá o resultado pro aluno. Então isso se perdeu na história. O surgimento do conceito. *Só que essa caminhada até o resultado se perdeu e eu vejo que eu não consigo voltar historicamente, como surgiu. Se perdeu o contexto histórico da matemática* (Degravação encontro agosto/2018).

Percebe-se, na fala da professora, o apontado por Maldaner (2014) para o qual a aprendizagem científico-escolar acontece se os conhecimentos históricos de uma ciência fazem sentido para os estudantes e para o próprio professor. Ainda, para o autor, a interação que se estabelece entre o estudante e o professor permite a recriação dos conhecimentos sócio-historicamente construídos:

estudantes, com conhecimentos históricos dos quais o professor se apropriou primeiro, condição necessária; professor, com conhecimentos de sua profissão, sempre aberto aos movimentos de mudança cultural, ao mesmo tempo voltado aos conhecimentos históricos que precisam ser significados para recriação cultural pelas novas gerações (Maldaner, 2014, p. 18).

Entretanto, na fala da professora, também observamos desconforto no sentido da realização do resgate histórico da Matemática, ao textualizar

“eu vejo que eu não consigo voltar historicamente, como surgiu [...]. Se perdeu o contexto histórico da matemática”. Conforme Shulman (1986), o professor tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois ele é a fonte primária para o estudante em relação à compreensão do assunto em estudo e, ainda, o conhecimento do conteúdo é ancorado na literatura da área e no conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento da referida área.

Nesse sentido, o estudo da História da Matemática pode ajudar na recuperação do resgate histórico mencionado anteriormente pela professora, visto que o seu conhecimento favorece ao professor a tomada de decisões para o desenvolvimento de determinado conteúdo a partir da construção histórica dos seus conceitos, de modo que os estudantes possam compreender que os conhecimentos matemáticos são uma construção histórico-social e não resultantes de um processo linear e cumulativo. O exposto pode ser subsídio para (re)orientar as ações de formação com o grupo de professores.

Ainda, referindo-se ao estudo das competências, a oitava competência geral da Educação Básica é apresentada na BNCC como “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2018, p. 10). A partir disso, a fala das professoras evidencia preocupação com a saúde emocional dos estudantes, o que tem influência sobre o trabalho docente, já que este é um trabalho de interações humanas (Tardif; Lessard, 2013).

Prof. 4 – Eu estou apavorada em quanto *nossos alunos estão doentes emocionalmente*. Assim, na realidade eu estou trabalhando eu to apavorada. A gente conversou e fez reunião pra fazer uma formação pra saber como lidar com esse tipo de coisa. Os *nossos adolescentes estão doentes psicologicamente* (Degravação encontro agosto/2018).

Prof. 2 – Lá no interior nós temos muito a automutilação (Degravação encontro agosto/2018).

O exposto denota as condições adversas do trabalho docente, nas quais outros desafios se fazem presentes para além de se voltar aos conhecimentos históricos e à significação e recriação da cultura humana em sala de aula, ou seja, as condições sociais nas quais se exerce a profissão condicionam o trabalho do professor, o qual, a partir de seus saberes (re)construídos durante a vida pessoal e profissional, decide qual a melhor forma de agir. Para Tardif e Lessard (2013, 2013, p. 43), ensinar é

[...] agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade dela mesma.

A análise das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades da área de Matemática mobilizou relações entre as atividades realizadas nos encontros do grupo e o agir docente e revelou a transformação de saberes docentes. Em relação às atividades realizadas nos encontros, as professoras textualizam:

Prof. 4 – Eu nunca tinha pensado em olhar os diversos significados que tinha o número racional. Eu não pensava que fração tinha um significado e era diferente de razão. Eu não tinha tanta consciência disso. Eu mesma falava em sala de aula que fração é uma razão. Então eu acho que a gente aprendeu muito nesse sentido, todo esse trabalho pra mim aprendi muito, aprendizagens novas (Degravação encontro novembro/2018).

Prof. 2 – O estudo [...] envolvendo as operações com números [...] ampliou o meu conhecimento sobre o assunto. Mostrou uma forma diferente de pensar e representar as frações, de visualizar as frações equivalentes e significar as operações envolvendo frações (Degravação encontro novembro/2018).

As passagens apresentadas denotam que os estudos e discussões realizadas nos encontros de formação favoreceram reconfigurações no conhecimento do conteúdo que é objeto de ensino: os diferentes significados do número racional. Desse modo, destaca-se uma nova compreensão atingida acerca dos conteúdos a serem ensinados, a qual será incorporada à base de conhecimentos desses professores e serão posteriormente mobilizadas em outros contextos do seu trabalho.

Prof. 3 – essa parte de probabilidade e estatística que veio no novo agora na base, poderia fazer sobre isso (Degravação encontro novembro/2018).

Prof. 4 – a gente poderia pensar isso para o 6º e depois vai ampliando para trabalhar no 7º. Nossa escola vai ser uma experiência para o projeto piloto que estão fazendo em xx para implementar o ensino médio integral (Degravação encontro novembro/2018).

Prof. 4 – pois é ali nos conteúdos não aparece juros aí a gente pode deixar passar os juros; mas onde a gente encaixa o juro (Degravação encontro novembro/2018).

Prof. 1 – tem as questões de juro composto e simples (Degravação encontro novembro/2018).

As avaliações realizadas pelos professores sobre a BNCC no que diz respeito às unidades temáticas e objetos de conhecimento revelaram transformações do conhecimento do conteúdo, do conhecimento pedagógico do conteúdo e do conhecimento curricular, conforme apontado por Shulman (1986).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado neste capítulo teve como objetivo compreender as avaliações textualizadas por professores de Matemática acerca do documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Decorre da análise realizada que as avaliações se manifestaram por meio de três

categorias nas quais os professores realizam discussões sobre a construção do documento e a sua implementação nas escolas e realizam avaliações acerca das prescrições denotando que o trabalho prescrito constitui e condiciona a prática docente.

Por meio das discussões estabelecidas neste texto e apresentadas no metatexto, reconhecemos que os professores apresentam receio e desconforto em relação à construção da BNCC, pois não se sentem parceiros da organização da proposta e denotam desconfiança quanto à efetivação do documento. Entretanto, entendem que, sendo um documento normativo, prescreve o trabalho docente e, diante disso, se mobilizam para estudar e compreender o seu texto. No decorrer do estudo, são reveladas e confrontadas concepções de ensino e de currículo, e saberes docentes são mobilizados e transformados.

Acreditamos que avançamos como grupo nesse processo formativo, a partir das experiências e vivências realizadas, mas ainda queremos e podemos avançar mais, uma vez que o caráter contínuo e progressivo o qual marca o projeto de formação nos permite isso.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 281-295, 2007.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 01 jul. 2018.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, [s. l.], v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MALDANER, O. A. Formação de Professores para um contexto de referência conhecido. In: NERY, B. K.; MALDANER, O. A. (org.). **Formação de professores**: compreensões em Novos Programas e Ações. Ijuí: Unijuí, 2014.

MARCELO, C.; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: UTFPR, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. 2. ed. Lisboa: Instituto Inovação Educacional, 1995.

PIRES, C. M. C. **Currículos de Matemática**: *Da organização linear à idéia de rede*. São Paulo: FTD, 2000.

PONTE, J. P. **Investigações matemáticas e investigações na prática profissional**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

A BRINCADEIRA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DE SUAS INFÂNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ-SC

Andréa Simões Rivero¹

Tailine Matte²

Genessi Aparecida Schwartz de Fante Dall Agnol³

Alexandre Paulo Loro⁴

INTRODUÇÃO

Ao compreender que a infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia, como afirma Narodowski (2001), buscamos articular as demandas da comunidade com os propósitos da formação de acadêmicas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por meio de um projeto voltado às crianças e infâncias.

Realizado numa instituição de acolhimento institucional, o projeto de extensão pretendeu uma aproximação às especificidades das infâncias e singularidades das crianças proporcionando às estudantes a construção

-
- 1 Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Chapecó. E-mail: andrea.rivero@uffs.edu.br
 - 2 Acadêmica de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). E-mail: tailine_matte@hotmail.com
 - 3 Acadêmica de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). E-mail: genessi.cida@gmail.com
 - 4 Doutor em Educação Física. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Chapecó. E-mail: alexandre.loro@uffs.edu.br

de práticas educativas com vistas à ampliação da ludicidade e do brincar por meio de experiências expressivas e interações diversificadas, ao passo que as ações desenvolvidas apresentam uma experiência de trabalho que contribui para a discussão da curricularização da extensão.

Como uma das modalidades do Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes do município, o acolhimento institucional contempla crianças de 0 a 12 anos cujos direitos foram ameaçados ou violados (CHAPECÓ, 2017). Instituições como esta, caracterizadas como espaços educativo não-formais, são campos de atuação profissional da(o) pedagoga(o) e ambientes férteis para estudos sobre infância e educação, bem como sobre práticas comprometidas com a garantia dos direitos fundamentais das crianças. Há outras modalidades, como a Casa Lar, para crianças, adolescentes e grupo de irmãos, e a Família Acolhedora, para crianças e adolescentes de até 18 anos.

Nas últimas décadas, os debates acerca da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade, vêm revigorando as abordagens dos estudos da infância (Sarmiento; Gouvêa, 2008). Em virtude da necessidade de ampliar o debate sobre trabalhos desenvolvidos com crianças em contextos socioeducativos apresentaremos, nos limites deste capítulo, algumas das contribuições que orientaram o percurso realizado, sobretudo, em relação à compreensão das crianças como atores no processo de socialização e ao brincar em uma dimensão cultural, não sem antes situar, na seção que vem a seguir, o grupo de crianças, bem como alguns aspectos do contexto e do percurso realizado.

AS CRIANÇAS, O CONTEXTO INSTITUCIONAL E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

O grupo com o qual concretizamos o projeto de extensão ao longo do ano de 2018 era composto por oito crianças, quatro meninas e quatro meninos, que possuíam de cinco meses a três anos de idade. A instituição de acolhimento onde viviam era uma casa de dois pavimentos, localizada

num bairro residencial, próximo à região central de um município situado na região oeste do estado de Santa Catarina.

Nesse local, duas estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), integrantes do projeto, encontravam-se com as crianças uma vez por semana. À medida que as relações de proximidade se ampliavam, experiências sensoriais, lúdicas e brincadeiras eram propostas às crianças, geralmente no espaço externo da instituição. Essas situações eram planejadas em reuniões periódicas, nas quais eram discutidas ações, interações e brincadeiras já vivenciadas pelas crianças, com o objetivo de diversificá-las e enriquecer nos encontros que viriam a acontecer.

As ações extensionistas realizadas no campo propriamente dito eram acompanhadas de estudos, produção de registros descritivos, pesquisa e produção de materiais no “Laboratório de Experiências Lúdicas e Brincadeiras” (LUDOBRINC/UFFS), visando subsidiar o planejamento das proposições com/para as crianças e análises das situações vivenciadas. Essas situações eram planejadas em reuniões periódicas, nas quais eram avaliadas e discutidas ações, interações e brincadeiras já vivenciadas pelas crianças, com o objetivo de diversificá-las e enriquecer os encontros que aconteceria.

A inscrição em uma perspectiva metodológica qualitativa, assentada nas vertentes da etnografia e da investigação participativa, contribuiu para que considerássemos os indicativos das crianças ou as suas ações no contexto, em vez de simplesmente dizermos o que elas eram (Christensen; James, 2005). Assim, a partir das experiências, vozes e perspectivas das crianças, consideradas as principais interlocutoras da ação, procurou-se planejar e propor situações que considerassem suas necessidades, curiosidades e expectativas. A concretização desse projeto, em um contexto institucional onde crianças vivem de modo coletivo, mas também singular, evidenciou a necessidade de aprofundar a compreensão de aspectos que afetam significativamente as vidas das crianças e suas infâncias.

A pesquisa de Nazário (2015), realizada em um contexto de acolhimento, problematiza e interroga várias dimensões dessa modalidade institucional. Uma delas é a condição de provisoriedade das relações estabelecidas nessas instituições. Crianças que fazem parte do grupo numa semana, na seguinte podem não estar mais presentes, e conforme algumas são adotadas ou reintegradas à família, relações e afetos construídos entre as crianças e entre as crianças e adultos são interrompidos, bem como novas relações iniciam-se, revelando a provisoriedade que as constituem. Isso enseja, segundo Nazário (2015), alguns questionamentos sobre as experiências, interações e significações construídas pelas crianças ao viverem suas infâncias na provisoriedade do tempo presente. Além disso, a pesquisa dá visibilidade aos descompassos entre a lógica dos adultos e a das crianças nesse lugar, à medida que revela os descompassos entre a lógica espaço-temporal dos adultos e os *jeitos inventados de ser criança na Casa (Lar)*.

As assimetrias entre as perspectivas das crianças e as dos adultos, também observadas durante o desenvolvimento do projeto, apontam a necessidade de realizar articulações e alargar espaços para diálogos com diferentes campos do conhecimento, os quais, recentemente, passaram a interrogar-se sobre as visões e práticas que tradicionalmente orientam as relações sociais e culturais estabelecidas com as crianças e a infância. É o que procuraremos apresentar na continuidade do texto, dando destaque às contribuições sobre o brincar, em uma perspectiva socioantropológica.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

A produção teórica nacional acerca das ações sociais das crianças de 0 a 6 anos e suas culturas lúdicas ampliam-se nas últimas décadas, confirmando a brincadeira como atividade significativa na constituição subjetiva, social e cultural das crianças. Destacam-se, nessa produção, autores como Porto (1996), Prado (1998), Salgado (2005), Coutinho (2002, 2010),

Buss-Simão (2012), Arenhart (2012) e Rivero (2015). No Brasil, segundo Nascimento (2011, p. 51), o campo da sociologia da infância tem contribuído para conhecermos as crianças a partir das diversas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde extraem os conteúdos presentes em suas brincadeiras e interações. Por esse ângulo, as crianças, para além de sua condição de alunos ou seres em desenvolvimento, ou mesmo a partir dessa situação, são concebidos como atores sociais:

Em vez da fragilidade, da incompetência, da negatividade *naturalmente* atribuída aos pequenos, é possível formular outras hipóteses, a partir de suas ações concretas e simbólicas. Ainda que haja diferença nos estudos desenvolvidos, a concepção de criança como ator no campo social tem promovido outro tipo de conhecimento sobre as crianças (Nascimento, 2011, p. 51).

Entre as correntes da sociologia da infância, os estudos interpretativos e aqueles afiliados ao paradigma crítico entendem as crianças como membros de uma categoria social, a infância, todavia, assinalam a construção de seus processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus contextos de vida, nos quais constroem com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares. Essas perspectivas enfatizam que a construção histórica da infância se dá num processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e pela constituição de organizações sociais para as crianças. Assim, a institucionalização da infância concretiza-se, no início da modernidade, em meio à articulação de vários fatores, dentre eles a criação de escolas, a valorização da criança no seio da família nuclear, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância, a entrada da mulher no mercado trabalho (Sarmiento, 2004).

A constituição de um conjunto de saberes periciais sobre a criança, entre os quais destacam-se a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e

a pedagogia, produzem marcadores “da inclusão e da exclusão na ‘normalidade’ e exprimem-se em procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativa”, dando origem à novas disciplinas que influenciam poderosamente os cuidados familiares e as práticas técnicas nas instituições e organizações destinadas às crianças (Sarmiento, 2004, p. 12).

Assim, quando se inicia a educação das crianças em espaços extra-familiares na modernidade, com um viés institucional e normalizador, os princípios científicos voltados ao enquadramento e ao controle social passam a justificá-los (Rocha, 1998), sobretudo na esfera da assistência à população pobre e trabalhadora. Kuhlmann Jr. (1997, p. 8) explica:

Na organização racional dos serviços de assistência adotou-se uma intencionalidade educativa, presente no interior das instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular que substituíram a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactentes, as Gotas de Leite. Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens da ciência seriam os detentores da “verdade”, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da “melhoria da raça” e do cultivo do nacionalismo.

Entretanto, emergem perspectivas teóricas que provocam uma ruptura com tais visões, afirmando a importância do papel da brincadeira na apropriação da cultura e na constituição social das crianças.

Pensar as crianças como sujeitos complexos e enraizados em um tempo e espaço, sendo influenciados, mas ao mesmo tempo influenciando os contextos em que se inserem, cria as condições para compreender que a esfera natural não se manifesta de maneira isolada, desvinculada

de outras categorias, exigindo que estejamos atentos às relações com os ambientes socioculturais, históricos e políticos em nossas reflexões sobre as crianças. Ou seja, se equiparamos cultura à criação-recriação de si, do outro e do mundo, não aceitaremos “o lugar que nosso mundo procura impor à criança e a todos aqueles que, por uma razão ou outra, estão inferiorizados” (Perrotti, 1990, p. 18).

No contexto dos estudos da infância, surgem investigações que apresentam novos elementos sobre a brincadeira, contribuindo significativamente para o entendimento do brincar como uma ação social das crianças. Contudo, segundo Ferreira (2002), a visão dominante sobre infância na sociedade em geral, traz consigo elementos que idealizam e naturalizam o brincar, dissociando-o da realidade social imediata do qual faz parte e conduzindo “à desconsideração das inúmeras relações entre o brincar e a realidade em que se insere e que imediatamente o rodeia e, portanto, à sua infantilização” (Ferreira, 2004a, p. 82). Partindo de uma visão quase etérea da brincadeira, dela exclui a dominação, o sexismo, a desigualdade social e a força (Ferreira, 2004b).

A pesquisadora advoga uma reconceitualização do brincar como ação social, e propõe o brincar de faz-de-conta como um “acto do mundo e a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo – ambos reveladores das suas interpretações acerca da realidade” (Ferreira, 2004b, p. 198) e de seus modos de produzirem realidades alternativas em relação às dos adultos. Isso significa que o brincar não está apartado do mundo real. Trata-se de uma das formas das crianças agirem no mundo, não somente para se prepararem para ele “mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interação social, dando significado às ações” (Ferreira, 2004b, p. 198). Assim, o brincar é concebido, segundo a autora, como um processo interpretativo complexo, que exige negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.

A brincadeira como “reprodução interpretativa”, é proposta por William Corsaro (2009). Segundo o autor, ao interagir com os colegas no período do pré-escolar, as crianças constroem a primeira de uma série de culturas de pares, entre as quais está o brincar socio-dramático ou jogo de papéis, descrito como o “brincar no qual as crianças produzem colaborativamente actividades de ‘faz-de-conta’ (sic) que estão relacionadas com experiências de suas vidas reais (por exemplo, rotinas familiares e ocupacionais)” (Corsaro, 2002, p. 115).

A participação das crianças nessas rotinas, desde o começo da infância, torna-se possível devido ao fato de elas serem tratadas como socialmente competentes ou “como se” fossem capazes de intercâmbios sociais, apesar de suas habilidades comunicativas e de linguagem não serem as mesmas dos adultos. No decorrer do tempo, em função dessa atitude de “como se”, as crianças transitam de uma limitada a uma plena participação nas rotinas culturais” (Corsaro, 2002, p. 132).

Entre as diversas rotinas culturais, o autor salienta que as brincadeiras entre adultos e bebês, possibilitam às crianças participar ativamente das rotinas desde seu nascimento:

[...] a participação infantil muitas vezes é limitada uma função responsiva, até um ponto em que as mesmas crianças com 1 ano de idade iniciam e direcionam os jogos, até mesmo criando e participando de outros tipos de jogos de esconde-esconde sozinhos e com outras pessoas (Corsaro, 2011, p. 33).

Dessa maneira, elas se apropriam de regras previsíveis, que lhes dão segurança, mas também aprendem que modificações nas regras são possíveis e inclusive desejáveis. De acordo com o pesquisador, a maioria das interações nas rotinas diárias possibilitam que as crianças aperfeiçoem e ampliem seus conhecimentos e competências culturais, à medida que procuram interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela.

Embora as crianças possuam um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente assumem posições subordinadas, sendo expostas a uma quantidade muito maior de informações culturais do que podem processar ou compreender; o que leva a supor “[...] que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, resistir ao mundo adulto” (Corsaro, 2011, p. 128).

Brougère (1995; 2002; 2004) também se opõe às abordagens que não reconhecem a dimensão social da atividade humana no jogo. Para o autor, o “Brincar não é uma atividade interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (Brougère, 2002, p. 20).

No decorrer da brincadeira, a criança aprende, principalmente, a brincar; o que significa aprender a controlar um universo simbólico particular. Assim, ela passa a assumir um lugar significativo nesse universo, pois, durante a “brincadeira, existe uma escolha e decisões contínuas da criança. Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser longamente negociado, o jogo se desmancha” (Brougère, 1995, p. 103).

O autor discute a hipótese de existência de uma cultura lúdica, tecida a partir de um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (Brougère, 2002, p. 23). Para poder jogar, o jogador precisaria partilhar dessa cultura, cujos esquemas de brincadeiras se diferenciam das regras *stricto sensu*, compondo uma diversidade de acordo com os contextos, não se comportando, portanto, como um bloco único e monolítico. Nesse sentido, trata-se de regras vagas, estruturas gerais e imprecisas que possibilitam organizar jogos de imitação ou de ficção, e que se ampliam com as transposições do esquema de um tema para outro. Sendo assim, a cultura lúdica apresenta variações segundo numerosos critérios: a cultura e a cultura lúdica em que está inserida a criança; meio social; cidade, sexo da criança, faixa etária

(Brougère, 2002, p. 25). A partir desses elementos, a construção da cultura lúdica é assim descrita:

A criança constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê [...], que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais [...] (Brougère, 2002, p. 26).

Tal perspectiva enfatiza que a criança é um co-construtor, um sujeito social que produz a cultura lúdica e que se nutre continuamente de elementos vindos do exterior, não advindos do jogo. Assim, a cultura lúdica não está isolada da cultura geral, sendo influenciada de múltiplas formas. Ou seja, “As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, a cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica” (Brougère, 2002, p. 28), no entanto, é preciso lembrar que esse processo é indireto, pois, ao brincar, a criança “interpreta” os elementos inseridos.

Desse modo, o jogo e a cultura lúdica contribuem para o processo de socialização da criança, assim como todas as suas experiências, envolvendo os aspectos mais complexos da construção de significações pelo ser humano: papel da experiência, aprendizagem progressiva, elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas, importância da interação, da interpretação, diversificação da cultura, a criatividade no sentido *chomskyano*. Por meio do jogo, a criança realiza a experiência do processo cultural e da interação, levando a considerar que isso não pode ocorrer sem produzir aprendizagens no campo da cultura. Vem daí, segundo o autor, a

tentação de considerar o jogo em suas diferentes formas como origem da cultura (Brougère, 2002, p. 32).

Essas abordagens, entre outras, orientaram os estudos e ações desenvolvidos no projeto e, guardadas as diferenças, advogam a importância do brincar nas vidas das crianças. Nesse sentido, inspiraram no decorrer de sua realização reflexões e práticas sobre a possibilidade de uma *outra* institucionalização da infância, voltada à concretização dos direitos fundamentais das crianças – entre eles o direito ao brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer o ponto de vista das crianças significa legitimar a importância da participação desse grupo social nos mais variados espaços sociais, a partir do entendimento de que produzem cultura a partir da cultura mais ampla – criam-criam a si mesmas, o outro, o mundo. Assim, considerar as culturas lúdicas infantis possibilita contribuir para tirar as crianças da clandestinidade, valorizando suas necessidades e especificidades, a partir de algo que lhes é próprio.

O exercício de alteridade e a revisão de modelos tradicionais de infância, criança e práticas educativas contribuíram para que as estudantes refletissem sobre a ação com crianças em espaços não formais de atuação do(a) pedagogo(a), no sentido de repensar/redimensionar as propostas e favorecer um espaço que privilegia a troca e ampliação de conhecimentos e experiências entre diferentes atores sociais. Nesse sentido, o entendimento da brincadeira como um espaço socializador de importância significativa na infância guiou as ações do grupo, na tentativa de ampliar os tempos e espaços para o brincar das crianças.

A experiência extensionista possibilitou também o estreitamento dos vínculos interinstitucionais, bem como auxiliou na reestruturação de espaços e perspectivas que fundamentam as ações para as experiências do brincar, a partir da pluralidade de manifestações da linguagem corporal das crianças.

As ações desenvolvidas apresentam uma experiência de trabalho que contribui para a discussão da curricularização da extensão, ao colocar sob tensão metodologias hegemônicas. Em outras palavras, a ação assume um papel de ruptura em relação aos paradigmas educacionais tradicionais: primeiro, pelo local – um espaço educativo não-formal; segundo, porque concebe a *participação das crianças* como um elemento central da construção de propostas a elas destinadas.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo**: efeitos de geração e classe social em culturas infantis. Niterói, RJ. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2012.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de Educação Infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

CHAPECÓ. Secretaria de Assistência Social de Chapecó. **Projeto do serviço de acolhimento para crianças e adolescentes**. Chapecó, 2017.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Portugal: ESE de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura** – Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, Portugal, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, Willian Arnold. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, Willian Arnold. **Reprodução interpretativa e culturas de pares.** In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças:** diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As ações sociais dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. Portugal. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. 2010.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

FERREIRA, Manuela. **“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância.** 2002. 736p. Dissertação de doutoramento. (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.

FERREIRA, Manuela. Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa editores, p. 55-104, 2004a.

FERREIRA, Manuela. **“A gente gosta mesmo é de brincar com outros meninos”.** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004b.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMANN JR., M. **Infância, História e Educação.** In: **20ª Reunião Anual ANPed,** 1997, Caxambú-MG. Sessão Especial. Caxambú, 1997.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder:** conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia e FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37- 54.

NAZARIO, Roseli. Entre estar na Casa e estar em Casa: modos de ser criança em um contexto de Acolhimento Institucional. *In: 37 Reunião Anual ANPEd*, 2015, Florianópolis. PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015, p. 1-15.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural: Apontamentos sobre o lugar na criança na cultura. *In: ZILBERMAN, Regina (org.). A Produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PORTO, Cristina Laclette. **Dobrinquedo à brincadeira**: Práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca. Brincando com arte. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica. 1996.

PRADO, Patrícia. D. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras das crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 1998.

RIVERO, A. S. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil**. 2015. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1998. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/171285> Acesso em: 19 ago. 2019.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida**: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Rio de Janeiro, RJ. Tese de doutorado. PUC-Rio, 2005.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e Miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ATIVIDADES TEÓRICAS E PRÁTICAS REFERENTES À LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS CECY LEITE COSTA E VALERIANO UGHINI

*Adelmir Fiabani*¹

*Gustavo Olszanski Acrani*²

*Ivânia dos Santos Lago*³

INTRODUÇÃO

A Lei n.º 10.639/03 é considerada um divisor de águas na Educação brasileira, pois alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/96), que torna obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino. Esta lei “significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades” (Brasil, 2003, *on-line*).

Sem dúvida, a Lei n.º 10.639/03 tornou-se um marco histórico na luta antirracista no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Também abriu novas perspectivas para o debate sobre preconceito, discriminação e racismo em sala de aula. No

1 Doutor em História. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Passo Fundo. E-mail: adelmir.fiabani@uffs.edu.br

2 Doutor em Ciências. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Passo Fundo. E-mail: gustavo.acrani@uffs.edu.br

3 Especialista em Língua Portuguesa. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Passo Fundo. E-mail: ivania.lago@uffs.edu.br

entanto, desde que foi criada em 2003, especialistas em Educação, lideranças do movimento negro organizado e legisladores perceberam que as escolas têm encontrado dificuldades para cumpri-la.

Em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana como balizadoras da referida lei. A Lei n.º 10.639/03 coroou a luta do movimento social negro por reparações no campo da Educação, e as Diretrizes vieram para

[...] colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 2004, p. 22).

De acordo com as Diretrizes, faz-se necessário “desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do País” (Brasil, 2004, *on-line*). Também “promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a Cultura Afro-brasileira e Africana” (Brasil, 2004, *on-line*).

Conforme o sociólogo estadunidense Alexandre Emboaba da Costa (2015, p. 49), as Diretrizes “são explicitamente antirracistas, desafiam o branqueamento e racismo pan-negro na sociedade e no sistema de ensino, e defendem uma concepção pluricultural de sociedade”. As referidas normas vão além “da conversa superficial de valorização da diversidade para repensar os fundamentos epistemológicos da desigualdade e dos conteúdos e das práticas pedagógicas” (Costa, 2015, p. 49).

Em 2008, foi promulgada a Lei n.º 11.645, que incorporou a Lei n.º 10.639 e acrescentou a inclusão da temática indígena nos currículos esco-

lares. Em tese, a Lei n.º 10.639/03 deixou de existir. No entanto, não foi o que ocorreu. O movimento negro, os ativistas e os educadores continuaram a pronunciar a lei de 2003. O engajamento do movimento social negro fez da Lei n.º 10.639/03 uma bandeira de luta contra o racismo, preconceito e discriminação.

A Lei n.º 10.639/03 não se reporta exclusivamente aos professores da Educação Básica. É um chamamento para que a sociedade assuma a bandeira da igualdade racial e o combate à discriminação. Nesse sentido, apresentamos um projeto de extensão com objetivo de dialogar com as escolas e auxiliar na implementação da referida lei. O Curso de Medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul não tem como finalidade única a formação de médicos, mas a formação de cidadãos sensíveis aos problemas que geram desigualdades sociais.

Este capítulo aborda de forma tangencial questões referentes à Lei n.º 10.639/03, com atenção aos efeitos nocivos causados pelo racismo. Quanto à metodologia, trata-se de revisão bibliográfica, reflexões sobre a produção científica e sua aplicabilidade no projeto de extensão Educar para as Relações Étnico-Raciais: atividades teóricas e práticas referentes à Lei 10.639/03. Os resultados obtidos com o referido projeto não são mensuráveis, visto que se refere à mudança individual de postura diante do racismo, do preconceito e da discriminação. O projeto de extensão foi desenvolvido nas escolas Cecy Leite Costa e Valeriano Ughini, com aproximadamente 100 alunos e 35 professores, nas quais houve boa receptividade e inclusão do tema às discussões interdisciplinares.

A estrutura deste capítulo tem como ponto de partida a discussão com diferentes autores que abordam esta temática, posteriormente, a apresentação do projeto, discussão dos resultados e importância das relações étnico-raciais para a ciência da saúde. Dessa forma, enfatizamos a relevância do debate permanente sobre racismo, preconceito e discriminação.

Após a promulgação da Lei n.º 10.639/03, percebeu-se que significativa parcela de escolas não a cumpria. “Projetos descontínuos com pouca articulação com as políticas curriculares de formação de professores e de produção de materiais e livros didáticos sofrendo da falta de condições institucionais e de financiamento” (Brasil, 2008, p. 14), foram as causas apontadas pelo Estado.

Conforme análise minuciosa feita por Costa (2015, p. 51), os entraves resumem-se à “autonomia dada às escolas para determinar a aplicação da Lei continua sendo um impedimento dado à resistência de muitos coordenadores pedagógicos, diretores, escolas e professores”. Enquanto educadores negros e brancos se tornaram mais perspicazes e aderiram à causa, “a circulação continua sendo de discursos e ações expressando tendências liberais que evitam críticas mais profundas” (Costa, 2015, p. 51). A negação de muitos docentes em relação à significância da raça, os orçamentos insuficientes e a sobrecarga de trabalho dos professores (Costa, 2015) impedem a aplicabilidade imediata da Lei n.º 10.639/03.

Na verdade, houve um conjunto de fatores, que, somados, determinaram pouca aderência por parte das escolas e professores. Entre os fatores, citamos as dúvidas sobre o conteúdo de História da África e contribuição do negro à formação social, cultural e econômica do Brasil, os professores não sabiam como fazer esta abordagem e tratar a história do negro somente pelo viés da escravidão, a maioria dos docentes não teve em suas formações acadêmicas História da África, dificuldades para lidar com o pouco material didático que estava sendo produzido, resistência ao “novo”, visto ser forte a tradição eurocêntrica de currículo no Brasil e o racismo institucional, que existe em algumas escolas. Segundo Jaccoud (2009, p. 48),

A implementação da Lei, contudo, tem sido lenta, devido a dificuldades variadas. Destaca-se, além da resistência de inclu-

são da temática por muitos gestores estaduais e municipais, a insuficiência de professores capacitados, resultado do limitado número de cursos de graduação em História que incluem formação em história da África.

O sucesso da Lei n.º 10.639 está na união de todos os indivíduos da escola, começando pelo diretor até o servidor que desempenha a função mais modesta. Não adianta pregar o fim do racismo e do preconceito se o docente não cumprimenta a faxineira, o porteiro e o motorista. A valorização da cultura e história afro-brasileira passa pela mudança de atitude do docente, que deverá rever suas convicções em relação ao rendimento do aluno negro.

A formação dos professores

A Lei n.º 10.639 passou a vigorar em 2003. Até “chegar” à escola, incidiram-se alguns meses. Os professores, em geral, não conheciam a História da África, exceto os docentes de História e Geografia, que, em algum momento das suas formações, tiveram contato, mesmo de forma fragmentada e estereotipada. Os demais docentes, com exceção de alguns ativistas, desconheciam a história, cultura e religiosidade da África e dos afro-brasileiros.

Ninguém consegue ensinar o que não sabe. Os professores e equipes pedagógicas de muitas escolas passaram a improvisar atividades lúdicas, religiosas, culturais que fossem condizentes com algum aspecto da lei. Como exemplo, citamos professores que “fantasiaram” alunos de guerreiros africanos e dançavam sem saber direito o que estavam fazendo. Segundo Gomes e Silva (2011, p. 22), “faz-se necessário formar professores e professoras que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade”. Estereotipar a cultura africana corrobora para reforçar o racismo e o preconceito. Outra parte dos docentes limitou-se a explicar a África pelas doenças, fome, desorganização política e disputas étnicas.

Limitar a história do negro no Brasil ao episódio da escravidão, sem reconhecer o africano como um ser livre, inventivo e protagonista da grande resistência, faz com que os alunos passem a acreditar que a África contribuiu apenas com a mão de obra e que os trabalhadores nada acrescentaram em nossa cultura. Reconhecemos o negro escravizado como pai sociológico do trabalhador contemporâneo, mas limitar-se a este fato reduz em muito a nossa história.

Segundo Costa (2015, p. 49),

Tratar os silêncios curriculares, esteriótipos negativos e racismo juntamente com a valorização da história Africana e Afro-brasileira cria um espaço mais acolhedor para estudantes negros (as), algo que ajuda a construir a autoestima e a identidade positiva que quebra a internalização da inferioridade, que contribui para o absentismo e menores taxas de sucesso acadêmico, portanto, melhorando a possibilidade do futuro sucesso sócio-econômico e bem-estar.

A criança negra que não se sente representada na escola, na sala de aula, no livro didático e no discurso docente, tende a abandonar os estudos. O ambiente torna-se hostil e tenso. Na maioria das vezes, a criança não encontra explicação e passa a acreditar que o problema é ela. A Lei n.º 10.639/03, balizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, oportuniza, à escola e aos docentes, momento de reflexão sobre as práticas pedagógicas e o currículo como um todo.

Apoio didático

O Ministério de Educação e Cultura tomou a iniciativa e produziu farto material logo após a promulgação da lei. No entanto, o contato do “novo” com a formação tradicional não surtiu efeitos imediatos nas escolas. Algumas, nem abriram as embalagens e as depositaram na biblioteca. Verificamos a necessidade da formação contínua, com propostas multidis-

ciplinares, de médio prazo, com foco no combate ao racismo e discriminação. Porém, a eficácia desta proposta dependia da mudança de atitude dos professores, ou seja, “descolonizar” os cérebros e as práticas pedagógicas.

Segundo Gomes e Silva (2011, p. 24),

A nossa responsabilidade social como cidadãos e cidadãos exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático.

Instituições de Ensino Superior, Organizações Não Governamentais (ONGs) e o movimento social negro se empenharam em construir materiais de apoio pedagógico, contemplando a Lei n.º 10.639/03. Outras linguagens foram utilizadas e novas formas de divulgação contribuíram para a disseminação de importantes conteúdos nas escolas. Em alguns casos, os próprios estudantes “descobriram” obras nas mídias e redes sociais e apresentaram nas escolas.

As editoras, diante da nova demanda, aprimoraram suas obras, que muito auxiliou na implementação da Lei n.º 10.639/03. A partir de 2003, eventos nacionais e internacionais ocorreram de norte a sul do Brasil. A partir deles, surgiram outros materiais didáticos, também foram compartilhadas experiências, que somaram a favor das escolas (Hernandez, 2005; Silva; Silvério, 2003; Candau; Moreira, 2008; Abramowicz; Silvério, 2005).

Não importa em qual curso de licenciatura o professor se formou, o docente precisa ter em mente a pluralidade que forma a sociedade e se reflete nas escolas. “Haja vista essa pluralidade que originou esse país, deixar de lado o estudo desses conteúdos é praticamente esquecer uma parte da nossa própria história” (Nascimento; Costa, 2014, p. 1).

Tradição eurocêntrica

Outra questão importante a ser levada em consideração é a forte tradição eurocêntrica do currículo, da religiosidade e da história baseada em documentos. Os currículos das escolas sempre priorizaram os feitos europeus, dos conhecimentos produzidos fora do velho continente. Não raro, os professores dedicaram várias horas para falar do sistema feudal e não tocavam na horticultura indígena e quilombola. Sobre religião, os cultos de matriz africana foram associados ao mal e endemonizados. Em relação à história, uma parcela dos professores teve dificuldade para lidar com a ausência de documentos escritos, imagens, monumentos ou ruínas.

A história oral, como metodologia de pesquisa, não era bem aceita por muitos professores. Também havia resistência aos relatos das pessoas que conheciam a religiosidade e cultura afro-brasileira. A história das comunidades quilombolas, por exemplo, está pautada pela oralidade. São relatos passados de geração em geração, que chegaram até nós.

A África não é um continente sem história, como pronunciou Hegel. De acordo com Souza (2006, p. 11), “alguns pensadores, como Hegel, declararam a África um continente desprovido de história, tomando a ausência de fontes escritas como indicador da inexistência de ação humana de caráter histórico, aproximando-a da natureza e afastando-a da cultura”.

A pesquisadora reconhece a importância da aproximação com outras áreas, como antropologia, arqueologia, geografia e linguística:

Trouxe a possibilidade de incorporar novos métodos de pesquisa, tornando relativa a necessidade de fontes escritas. Resquícios materiais podem ser analisados com a ajuda da arqueologia; características culturais, pelas análises antropológicas e linguísticas. Também a incorporação, ao campo da história, do interesse pelos acontecimentos da vida cotidiana e das pessoas comuns ajudou a derrubar as barreiras que separavam o conhecimento histórico das realidades africanas (Souza, 2006, p. 11).

Mudança de postura

A Lei n.º 10.639/03 não se efetivará caso o professor e a escola, como um todo, não mudem suas posturas diante da diversidade, do racismo, do preconceito e da discriminação de toda espécie. Faz-se necessário garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

Ao eximir-se do diálogo sobre relações étnicas na escola, o professor está colaborando com as práticas racistas. Não há neutralidade nas relações raciais brasileiras e a escola é uma amostra do que ocorre na sociedade. Quando a criança negra não se sente acolhida e representada na escola, ela tende a abandonar os estudos. Mais grave, quando esta mesma criança sofre discriminação e não encontra apoio, ela se sente impotente e, às vezes, culpada pela situação, na qual é vítima (Cavalleiro, 2012).

Quando um professor ou escola decidem cumprir a Lei n.º 10.639/03, necessitam ter disposição de mudar as suas concepções de mundo, sobretudo, convictos de que construirão um projeto de sociedade em que toda a população brasileira tenha direito de participar das decisões. Não se faz educação à luz da referida lei, produzindo desigualdades.

Segundo Almeida e Sanchez (2017, p. 57), “a Lei 10.639/03 questiona o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola e, por isso, houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade”. Ou seja, a referida lei, segundo os autores (p. 57), “tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira”.

O PROJETO

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada a partir de uma demanda dos movimentos sociais. As populações indígena e negra têm acesso diferenciado por meio da política de cotas. Em 2014, a UFFS deu um passo decisivo em relação aos imigrantes, ao criar o PROHAITI, que “oportunizou o acesso de 27 haitianos aos cursos de graduação ofertados pela Universidade”. Em 2018, o Curso de Medicina, *Campus* Passo Fundo, por meio do programa de extensão “Ambulatórios de Acolhimento em Saúde do Imigrante” passou a atender senegaleses, bengaleses, ganenses e haitianos.

O projeto de extensão “Educar para as Relações Étnico-Raciais: atividades teóricas e práticas referentes à Lei 10.639/03”, cadastrado no *Campus* Passo Fundo, visa auxiliar os professores da Educação Básica a implementar a referida lei nas escolas. Professores e técnicos da Universidade ministram cursos de curta duração e oficinas, de acordo com as necessidades dos docentes. Trata-se de formação continuada, com objetivo de debater sobre a educação e os processos de busca de identidade, nos quais estarão sempre presentes as tensões, os conflitos e as negociações entre os semelhantes e os diferentes.

Aos alunos das escolas, proferimos palestras sobre os temas relacionados à História da África, do negro, da cultura afro-brasileira, do racismo e da afirmação da identidade negra. Auxiliamos na elaboração de projetos, mediamos debates, discutimos obras fílmicas e literárias, com objetivo de minimizar o preconceito, a discriminação racial e o racismo.

A participação dos acadêmicos do Curso de Medicina, como voluntários, ocorre em todas as etapas do projeto. Fazem análise e indicação de obras fílmicas, trazem fatos relacionados ao racismo, sugerem atividades que são desenvolvidas nas escolas. Também participam das rodas de conversa, debates sobre cotas raciais, inclusão e permanência dos cotistas na universidade. A participação dos acadêmicos tem por objetivo ampliar os seus conhecimentos e motivá-los para o ativismo político em defesa

desta causa. O Curso de Medicina forma profissionais que interagem com a população em geral, sendo o referido tema importante para as relações com seus pares e com o público que necessita do seu atendimento.

Este projeto de extensão está de acordo com os princípios fundadores da UFFS, pois

objetiva estabelecer uma relação entre a Universidade e outros setores da Sociedade, visando uma atuação transformadora, direcionada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas. Entende-se que uma das principais funções da Universidade é a de contribuir, a partir da formulação de políticas públicas participativas e emancipadoras, para a solução dos problemas sociais da população (UFFS, 2017, p. 3).

Nesse sentido, a formação de professores e o desenvolvimento de projetos com alunos das escolas públicas, no âmbito das relações étnico-raciais, contempla a missão da Instituição, visto que promove o desenvolvimento e a redução das desigualdades sociais. Também pretendemos erradicar o racismo institucional, que ocorre de forma “velada”, mas que está implícito nos atos administrativos, por exemplo, não oportunizar a participação efetiva dos trabalhadores da limpeza nas decisões. Também quando se omite em casos de racismo internos e externos.

FIOS CONDUTORES

A formação de professores visa fornecer o aporte teórico e sugestões de atividades pedagógicas que superem o estigma limitador cativo/negro. Por meio deste projeto de extensão, são abordados aspectos da História da África, importância do conhecimento africano para a humanidade, o legado do trabalho cativo, a cultura e a religiosidade afro-brasileira. Nas oficinas, são confeccionados materiais lúdico/pedagógicos como bonecas negras, a fim de valorizar os penteados, os turbantes e, principalmente, o respeito ao corpo.

Também são produzidos instrumentos musicais e objetos religiosos. São representados, por meio de maquetes, os locais onde ocorreram fatos históricos significativos para o negro como: quilombo, terreiros e rodas de capoeira.

Outra questão importante na formação continuada dos professores é a valorização da oralidade e dos saberes populares pelas populações afro-brasileiras. Esta tradição vem da África e inclui a figura do *griot*, contador de histórias, valorização dos mais velhos, papel da mulher nas sociedades africanas, respeito à diversidade. Os saberes populares sobre a arte de curar através de plantas com propriedades medicinais, o respeito ao sagrado e à natureza fazem parte do “novo” currículo, conforme está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais.

Existem algumas realidades que são muito caras para a população negra: racismo, preconceito e discriminação racial. A Lei n.º 10.639/03 objetiva inserir nos currículos conteúdos e sugere posturas da própria escola sobre estas questões. A neutralidade, tanto da direção quanto dos professores, é uma atitude que protege o racista e acentua os efeitos perniciosos à vítima. A escola precisa cumprir sua função de reduzir/eliminar as desigualdades sociais.

Não cabe o discurso da tolerância, pois ele encobre o racismo camuflado que permeia as relações da nossa sociedade. Não somos todos iguais como está registrado na Constituição Federal. Os negros são discriminados pela cor da pele. Pesquisas mostram que os policiais levam em conta o quesito “cor” nas abordagens. Muitos docentes têm baixa expectativa quanto ao rendimento escolar das crianças negras.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A SAÚDE

Tradicionalmente, os cursos de medicina acabam por induzir, indiretamente e de maneira até inconsciente, um viés assistencialista na formação dos médicos, os quais se tornam mais aptos a atuarem em consultórios e hospitais em detrimento da atuação na atenção básica. A UFFS, em comparação a outras instituições, apresenta um propósito mais objetivo

em relação à formação de profissionais preocupados com as questões sociais. De acordo com o PPC do curso, o processo pedagógico através do qual se dá a formação dos acadêmicos de medicina da Instituição deve:

pautar-se pelo desenvolvimento de competências gerais como atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente e por habilidades específicas, definidas, resumidamente, como: respeito aos princípios éticos e legais inerentes ao exercício profissional; atuação em todos os níveis de atenção à saúde, integrando-se em programas de promoção, manutenção, prevenção, proteção e recuperação da saúde, sensibilizados e comprometidos com o ser humano, respeitando-o e valorizando-o; e desenvolvimento de atividades profissionais de modo a inserir-se na vida em sociedade (UFFS, PPC, 2013, p. 57-59).

A educação para as relações raciais deveria constar na grade curricular de todos os cursos, visto que o racismo é uma realidade que produz marcas profundas nas vítimas. Na escola, no trabalho e na família, o preconceito racial provoca traumas, ansiedade, crises de identidade e depressão. É prejudicial à saúde psíquica dos sujeitos. Segundo a psicanalista Maria Lúcia da Silva, “ele pode instalar um processo de ansiedade muito grande [...]. Produz angústia, porque você está dentro de situações de humilhação, e instalação da depressão” (*apud* Pompermaier, 2017, p. 1).

No tocante à formação profissional do médico, conhecer e compreender a sociedade em que está inserido é de suma importância para ter êxito na carreira. Infelizmente, o racismo faz parte do cotidiano em nossa sociedade e manifesta-se em todos os lugares. Independentemente do local que o médico frequenta/frequentará e da classe social que pertence/pertencerá, em algum momento irá se deparar com este miasma social. Tratar com respeito todas as etnias é dever de todos, assim como insurgir-se contra todos os atos racistas, preconceituosos e discriminatórios. A formação médica procura aproximar os acadêmicos das realidades da comunidade em que atuarão através de vivências durante o curso de graduação em

componentes curriculares de saúde coletiva, no qual o acadêmico participa de um processo de imersão nos variados cenários de prática do serviço público de assistência e saúde. Tais cenários são momentos cruciais para se introduzir a perspectiva do cuidado das populações fragilizadas, trabalhar a empatia e debater as questões raciais.

A diversidade é uma questão para a educação e para a sociedade. O trato não segregador/discriminatório das diferenças é uma postura política e profissional. Os médicos são sujeitos do espaço público e devem zelar pelo tratamento democrático e igualitário às diferenças. Pensar a diversidade étnico-cultural na formação do médico é querer uma sociedade melhor.

CONVERSAS CRUZADAS

Em que momento a extensão conversa com o currículo no Curso de Medicina? Em todos os momentos. As experiências com formação de professores servem de subsídio para debates, análises de situações e tomada de decisões. Os acadêmicos do curso de Medicina veem com preocupação a “naturalização” do racismo e do preconceito. Também relatam experiências de vida onde presenciaram episódios e atitudes racistas.

A mídia noticia frequentemente casos de racismo envolvendo profissionais da saúde e pacientes. Por exemplo, em 2017, um médico e uma empresária espancaram uma mulher negra e a chamaram de “macaca” (Longo, 2017). Em 2018, “um caso de suposto racismo envolvendo uma adolescente grávida de 16 anos e duas profissionais da saúde da Prefeitura de Ilhota tem agitado o município do Vale” (Enfermeira..., 2018, *on-line*). A médica e a enfermeira foram acusadas de praticar racismo (Enfermeira..., 2018).

Mais problemático foi um caso registrado em 2015, quando uma adolescente negra morreu por “negligência médica”. Conforme apontou na época a Organização não Governamental Criola, presidida pela médica e ativista Jurema Werneck, a morte poderia ter sido evitada se a discriminação racial tivesse sido erradicada no Brasil (Capelo, 2015).

Na verdade, os negros sentem mais a discriminação quando acessam o Sistema Único de Saúde (SUS) do que os brancos. Trata-se de discriminação com caráter racial. Conforme resultado da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), entre toda a população branca atendida, 9,5% saíram da unidade hospitalar se sentindo discriminada, enquanto o percentual é maior entre pretos (11,9%) e pardos (11,4%). Menor percentual de pretos e pardos saem com avaliação “boa” ou “muito boa” do atendimento, 70,6% e 69,4%, em relação aos brancos, 73,5% deles satisfeitos (Capelo, 2015).

As práticas racistas, discriminatórias e segregacionistas são evidentes no sistema público de saúde. Não ocorre somente de médicos para pacientes, também de pacientes para com os médicos. Como exemplo elucidativo deste último viés, foi a rejeição de parte da população brasileira com a vinda de médicos cubanos. Foram registrados casos de pessoas que não deixaram os médicos negros atendê-las.

Este projeto de extensão, aplicado em escolas da região de abrangência da UFFS, pretende ser o elo entre a comunidade escolar e a Instituição de Ensino Superior. Também quer aproximar os saberes, realidades distintas e reforçar a luta contra o racismo e preconceito. A prática pedagogia deverá ser uma prática social conduzida por objetivos, finalidades e conhecimentos, inseridos no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática. Nesse sentido, é nosso dever, como educadores, a busca de condições necessários à sua realização (Cf. Veiga, 1992, p. 16).

(IN) CONCLUSÕES

A Universidade Federal da Fronteira Sul, desde sua criação, tem valorizado as ações de extensão, bem como a troca de experiências sobre nossas práticas extensionistas e o diálogo com as atividades docentes – II Seminário Integrador de Extensão, SEMEA UFFS, entre outros –, as quais reafirmam a função social da universidade e o papel dos alunos extensio-

nistas. Não raro, as atividades do extensionista complementam a pesquisa e o ensino, ou seja, a extensão oportuniza a divulgação dos resultados da pesquisa e possibilita avanços nas atividades de ensino.

Ao abordar a questão racial e a diversidade nas escolas, estamos preparando os futuros acadêmicos para, quando ingressarem na universidade, saberem lidar com essas situações. Também serve como ativismo político ao desnudar a realidade social brasileira. Os estudantes das escolas onde foram realizadas as palestras tomaram conhecimento dos seus direitos e foram provocados a exigir respeito no trato com a questão étnica.

A implementação da Lei n.º 10.639/03 nas escolas e o debate sobre multiculturalismo e relações étnicas no curso de Medicina contribuem para a construção de uma sociedade democrática e justa. Trata-se de reparação de uma dívida social com a população negra, contraída em decorrência do longo período escravista, das políticas de embranquecimento, do mito da democracia racial e das práticas racistas.

Os acadêmicos do Curso de Medicina têm este espaço para observar como está estruturada/organizada a sociedade e reverem, se necessário, suas atitudes, linguagem e formas de abordar o outro. Nossa história se confunde com a história da escravidão, ou seja, as relações sociais daquele período deixaram resquícios ainda perceptíveis nos tempos atuais. O racismo, a discriminação e o preconceito são práticas rotineiras. Nesse sentido, educar para as relações étnico-raciais é preparar o acadêmico de Medicina com formação ampla, além do cotidiano dos livros, laboratórios e hospitais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. **Afirmando diferenças**. Campinas: Papirus, 2005.

ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017.

ANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. (org.). **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171 Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana –Lei 10639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf> Acesso em: 20 set. 2019.

CAPELO, R. Racismos no serviço médico. **CEERT**, 2015. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/saude/7384/racismo-no-servico-medico>. Acesso em: 11 ago. 2018.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, A. E. da. Da miscigenação ao pluriculturalismo: questões em torno da ideologia pós-racial e a política da diferença no Brasil. **Hendu**, [s. l.], v. 6, n. 20, p. 40-54, 2015).

ENFERMEIRA e médica são acusadas de racismo em Ilhota. **Geledes**, 12/07/2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enfermeira-e-medica-sao-acusadas-de-racismo-em-ilhota/> Acesso em: 11 ago. 2018.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula: recortes contemporâneos**. Belo Horizonte: Selo Negro, 2005.

JACCOUD, L. *et al.* Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In: JACCOUD, L. (org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009.

LONGO, I. Racismo: Médico e empresária chamam mulher negra de “macaca” e a espancam. **Revista Forum**, 28/6/2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/2017/6/28/racismo-medico-empresaria-chamam-mulher-negra-de-macaca-espancam-21562.html> Acesso em: 11 ago. 2018.

NASCIMENTO, J. da S.; COSTA, S. da S. A Lei 10.639/03 e os desafios de sua implantação: uma abordagem sobre as dificuldades dos professores de literatura em lecionar o que não se aprende na IES. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

POMPERMAIER, P. H. Como a vivência cotidiana do racismo pode se converter em traumas. **Revista Cult**, 15/08/2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/como-a-vivencia-cotidiana-do-racismo-pode-produzir-traumas/> Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

SILVA; A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2003.

SOUZA, M. de M. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina** – Bacharelado *Campus* Passo Fundo. Chapecó: UFFS, 2013. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccmpf/2013-0001> Acesso em: 10 ago. 2018.

UFFS. **Resolução n.º 04/2017 - CONSUNI/CPPGEC**. Aprova a Política de Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: UFFS, 2017. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2017-0004> Acesso em: 12 ago. 2019.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papyrus: 1992.

SEMINÁRIOS REGIONAIS NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO TERRA SOLIDÁRIA: MULTIPLICANDO AÇÕES E SUJEITOS SOCIAIS

Jane Kelly Oliveira Friestino¹

Graciela Soares Fonsêca²

Lauren Pieta Canan³

Neuri Adílio Alves⁴

INTRODUÇÃO

Os seminários regionais foram ações realizadas no âmbito do Programa de Extensão “Formação Terra Solidária”, desenvolvido pela Universidade Federal da Fronteira (UFFS) entre 2017 e 2019, tendo como alicerce e fundamentação articulações entre a Universidade e os movimentos sociais do estado de Santa Catarina, em busca de realizar ações voltadas à comunidade.

O cenário da Agricultura Familiar – os pequenos produtores – no Brasil ainda é caracterizado pela resistência árdua na luta por recursos e

-
- 1 Doutora em Saúde Coletiva. Professora na UFFS, *Campus* Chapecó, SC. Coordenadora do Programa “Formação Terra Solidária: multiplicando ações e sujeitos sociais”. E-mail: jane.friestino@uffs.edu.br
 - 2 Doutora em Ciências Odontológicas. Professora na UFFS, *Campus* Chapecó, SC. Coordenadora Pedagógica do Projeto Terra Solidária 2017/2019: multiplicando ações e sujeitos sociais. E-mail: graciela.fonseca@uffs.edu.br
 - 3 Acadêmica de Ciências Sociais na UFFS, *Campus* Chapecó, SC. Bolsista do Programa de Extensão Formação Terra Solidária: multiplicando ações e sujeitos sociais. Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Chapecó.
 - 4 Licenciado em Filosofia. Assistente Pedagógico do Projeto Terra Solidária 2017/2019: multiplicando ações e sujeitos sociais. FETRAF/SC.

condições para sobreviver mediante o favorecimento voltado aos grandes setores produtivos e propriedades rurais guiados através do processo de modernização no campo (Carneiro, 1997). O fortalecimento da compreensão dos agricultores familiares como agentes políticos na conjuntura brasileira vem ganhando espaço ao longo dos últimos anos, concretizando, assim, a Agricultura Familiar como uma categoria portadora de identidade política, que reivindica por políticas públicas voltadas especificamente à sua realidade (Picolotto, 2014).

A defesa desta realidade não é apenas defender um modelo de produção, ou estabelecer uma disputa com estruturas produtivas como o grande agronegócio, pois Agricultura Familiar não é mera discussão/disputa conceitual em torno da semântica como se atenta atualmente reduzir em relação ao grande modelo produtivo da monocultura, ela é muito mais do que isso. A Agricultura Familiar é modo de viver e produzir com diversidade em pequenas propriedades, juntamente à diversidade expressada nas dimensões: ambiental, cultural, social e econômica, diferindo-a em relação a outros modelos de agricultura.

Embora a produção de alimentos seja a referência mais consolidada, ela não é a única, pois a variedade, a quantidade e a qualidade dos alimentos produzidos para o consumo ou comercialização têm grande reconhecimento pela sociedade. Outro aspecto é que a Agricultura Familiar reproduz a vida no espaço rural. Um rural com gente que gera renda para sobreviver, produzindo e reproduzindo cultura, modos de ser-viver-fazer, com história viva de lugares. Ela é fruto do aprendizado histórico e da construção de muitas gerações. É produção do conhecimento apreendido, construído e repassado de pais para filhos ao longo dos tempos. Reunindo em sua totalidade Agrícola + Cultura + Família = Agricultura Familiar. É a cultura no agrícola que faz deste um modo de vida muito além de uma simples produção.

Portanto, sua riqueza está na diversidade de produção, atividades, reivindicações, lideranças e de cultura que se articulam no espaço rural,

seja nos núcleos familiares, nas comunidades, em suas organizações sociais e econômicas (Sindicatos, Cooperativas, Associações e Grupos). Essa profusão citada é patrimônio passado de pais para filhos de gerações em gerações, como processo contínuo, não findado. Para além de um cenário perfeito, a Agricultura Familiar apresenta grandes desafios a si mesma e a suas entidades, suscitando enfrentamento em curto, médio e longo prazo.

Se em outros momentos de nossa história (embora ainda hoje) fizemos/fazemos a discussão em torno do êxodo rural, é fundamental, hoje, discutir sobre o processo de envelhecimento da população do campo. Dessa discussão, urge a necessidade de uma política de Estado que responda à estas necessidades, pois o envelhecimento é realidade presente e avançada em Santa Catarina onde a população dos municípios com até 50 mil habitantes, adentra o século XXI de forma reduzida, diminuindo, envelhecendo e empobrecendo, como um reflexo do processo demográfico, social e econômico iniciado nos anos 1970. No tocante à questão demográfica, a região Sul, em especial o estado de Santa Catarina, apresenta cenário preocupante, pois a maioria dos seus 295 municípios possui menos de 50 mil habitantes (90,5%) (IBGE, 2010), os quais vivenciam problemas em termos econômicos, demográficos e sociais.

São referenciais que a colocam próxima da realidade europeia em países como Espanha, Portugal e países asiáticos que apresentam baixas taxas de natalidade por um lado e desigualdades sociais e econômicos no meio rural (Hernando, 2016). Entre outros desafios da Agricultura Familiar, encontram-se: a necessidade de substituir o modelo produtivo dependente de insumos externos, se preparar para os impactos das mudanças climáticas sobre as atividades produtivas; a produção de alimentos mais saudáveis, garantindo a reprodução do seu projeto de desenvolvimento sustentável; o preparo à uma transição “suave” da sucessão familiar, com debates sobre as questões de gênero e geração; a garantia de um espaço rural povoado, com renda, preservação ambiental e qualidade de vida; a ampliação de atividades agregadoras de valor (agroindustrialização e

comercialização), viabilizar a criação de atividades pluriativas e sustentáveis, incluindo serviços e produtos não alimentícios (fibras, madeiras, essências medicinais e aromáticas, artesanatos, flores etc.); e, por fim, poder potencializar o turismo em todas as dimensões, incluindo a cultura gastronômica, artística, cultural, musical e religiosa.

Observando a situação política atual, o crescimento e a manutenção das conquistas da Agricultura Familiar exigem condições dignas para o trabalho, melhorias da qualidade de vida, desenvolvimento de cidadania e políticas voltadas à educação que também estimulem a produção familiar atuando em seu fortalecimento e expansão (Buainain *et al.*, 2003). Assim sendo, a partir do entendimento de que os Programas de Extensão Universitária congregam a possibilidade de ações articuladas e integradas ao ensino, à pesquisa e aos diferentes modos de produção da extensão – como cursos, eventos e projetos (Forproex, 2012), foi elaborado o Programa de Extensão “Formação Terra Solidária: Multiplicando Ações e Sujeitos Sociais”.

Este programa surge a partir das demandas concretas da realidade, a fim de contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas e com a construção sociopolítica dos agentes envolvidos. Esses agentes fazem parte do Fórum das Entidades da Agricultura Familiar Catarinense, que, desde 2016, iniciou os primeiros passos para a consolidação desta proposta, ao oportunizar um espaço de discussão entre as entidades militante da Agricultura Familiar para a discussão do contexto rural daquele momento e suas principais demandas (Fórum..., 2017). O objetivo estabelecido foi a necessidade de um programa que promovesse a formação de lideranças, problematização dos processos de organização e articulação referente às necessidades populares, além de oportunizar uma dinâmica de trocas entre a Universidade e a comunidade, dando continuidade ao processo de construção dos agricultores familiares, que tem início ainda na década de 1990, auxiliado por uma série de iniciativas do sindicalismo (Picolotto, 2014).

Para o êxito do Programa, apostou-se na educação popular, aquela que nasce fora das instituições de ensino formal e emerge do seio das organizações populares, preocupando-se em cruzar os muros do espaço escolar, com a finalidade de fomentar a construção de um projeto político de sociedade. Em tal projeto, a participação da população perante a sua realidade é fundamental em estruturação e continuidade (Pereira; Pereira, 2010). Com esse propósito, foram elaborados os seminários regionais que teriam como objetivos: apresentar o Programa de Extensão “Terra Solidária”; estimular a participação dos agricultores familiares nas atividades futuras; e, encorajar alternativas de construção de um espaço de empoderamento das entidades da Agricultura Familiar e de seus integrantes.

OS SEMINÁRIOS REGIONAIS: CONSTRUINDO ARTICULAÇÕES

Idealizados desde as primeiras discussões no processo de construção do Programa de Extensão “Formação Terra Solidária: multiplicando ações e sujeitos sociais”, os Seminários Regionais foram as ações que iniciaram as atividades voltadas à comunidade, sendo desenvolvidos de forma descentralizada no estado de Santa Catarina, a fim de compreender os locais que apresentavam características estratégicas, de acordo com o levantamento das demandas, quantidade de lideranças, potencialidades regionais na organização das entidades e, com isso, o referencial de interessados em participar da extensão.

Aos atores do campo sindical e rural, o Projeto Terra Solidária já era conhecido por muitos por ter sido construído há aproximadamente 20 anos atrás, junto à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e desenvolvido pela Escola Sindical Sul da CUT, com abrangência nos três estados da região Sul do Brasil. O impacto e a memória dessa iniciativa ainda estão vivas nas falas, na formação de lideranças de base, como também na forma como são organizadas as estruturas sindicais no âmbito da agricultura (Beduschi, 2003).

Conhecendo esse modelo de projeto, membros das entidades pertencentes ao Fórum da Agricultura Familiar de Santa Catarina realizaram mobilizações a fim de identificar quais seriam os locais no estado que estariam dispostos a sediar turmas para a realização dessa nova proposta: denominada “Projeto Terra Solidária 2017-2019: multiplicando ações e sujeitos sociais”.

Sua estrutura faz parte do Programa de Extensão “Formação Terra Solidária: multiplicando ações e sujeitos sociais”, institucionalizado na Universidade Federal da Fronteira Sul em dezembro de 2017, o qual conta com uma equipe técnica formada por docentes e técnicos da UFFS, apoio pedagógico da Pró-Reitoria de Extensão, e lideranças que compõem o núcleo pedagógico e administrativo da proposta. No mês de dezembro de 2017, já existiam mobilizações atendendo as microrregiões do Oeste, Alto Vale do Itajaí e Sul do estado. Para tanto, foram abertos editais de seleção simplificada de participantes, sendo eles o Edital n.º 1012/GR/UFFS/2017 e o Edital n.º 98/GR/UFFS/2018. Ambos com a finalidade de preenchimento de 180 vagas iniciais.

Nos dois primeiros editais de seleção simplificada dos participantes, não estavam claros quais seriam os locais de desenvolvimento das atividades do Projeto, sendo descrito que os municípios sede seriam estabelecidos de acordo com a logística de cada turma. Com isso, o Projeto inicia com uma proposta de alcançar seis localidades distintas no estado de Santa Catarina, contemplando realidades diferentes que, por vezes, poderiam auxiliar-se mutuamente por meio de um fortalecimento global obtido por meio do desenvolvimento das ações de extensão universitária.

Para a efetivação do Projeto, foram desenvolvidas ações por meio de seminários regionais, de caráter formativo, participativo e comunitário. Esses seminários tiveram como financiamento a autogestão das entidades pertencentes ao Fórum das entidades da Agricultura Familiar de Santa Catarina, as quais foram as responsáveis por viabilizar o local das atividades, seguindo a lógica descentralizada proposta pelo Programa.

O público-alvo foi constituído por atores sociais no campo sindical e cooperativistas das entidades pertencentes ao referido Fórum, inscritos no Projeto Terra Solidária e também pessoas que demonstraram interesse em participar. O número de vagas foi ofertado de acordo com a capacidade dos espaços previamente designados pelas entidades locais, variando de acordo com cada região. Com isso, a construção e a concretização dos seminários regionais foram idealizadas já no Encontro Estadual da Agricultura Familiar, realizado em maio de 2017, a fim de oportunizar a discussão sobre temas centrais para o futuro da Agricultura Familiar, com atividades descentralizadas que busquem a articulação entre as diferentes regiões do estado de Santa Catarina.

SISTEMATIZANDO A EXPERIÊNCIA DOS SEMINÁRIOS

Durante o mês de março de 2018, foram realizados seis seminários regionais do Programa de Extensão “Formação Terra Solidária: multiplicando ações e sujeitos sociais”, sendo estes preparatórios ao Projeto Terra Solidária 2017-2019 que, na ocasião, possuíam 180 vagas de multiplicandos (nome utilizado pelo Núcleo Pedagógico para referir-se aos cursistas) a serem considerados nas seis regiões mapeadas pelo Fórum das Entidades da Agricultura Familiar. Estes foram realizados nos seguintes locais:

- a) Auditório Sintraf Pinhalzinho – Pinhalzinho/SC, em 12 de março de 2018;
- b) Auditório Cresol Central – Chapecó/SC, em 13 de março de 2018;
- c) Cresol Base Sul – Jaguaruna/SC, em 13 de março de 2018;
- d) Cresol Dionísio Cerqueira – Dionísio Cerqueira/SC, em 23 de março de 2018;
- e) Auditório da Secretaria de Educação do município de Seara – Seara/SC, em 14 de março de 2018;
- f) Câmara de Vereadores de Pouso Redondo/SC, em 14 de março de 2018.

Todos os seminários iniciaram sob a perspectiva sociopolítica da atualidade, contextualizando o projeto junto às lutas populares por meio de místicas, referenciando o cenário da Agricultura Familiar no estado de Santa Catarina. Os seminários foram momentos de apresentação do Projeto Terra Solidária, de socialização entre os participantes, de organização e de criação de identidade entre as turmas enquanto grupos, de identificação de responsabilidades, além de criação de espaços de interação entre os multiplicandos, com atividades que promoveram vinculação entre participantes e equipe organizadora do projeto, oportunizando maior adesão dos estudantes à proposta do curso.

Um dos principais destaques para pensar a realização dos Seminários foram os momentos de mística, presente em todas as ações realizadas. Segundo Bertachini e Pessini (2010, p. 318), “a mística é aquela forma de ser e de sentir que acolhe e interioriza experiencialmente esse Mistério sem nome e permite que ele impregne toda a existência. Não o saber sobre Deus, mas o sentir Deus funda a mística”. No entanto, para as entidades ligadas à Agricultura Familiar, o significado da mística está para além do viés religioso, sendo percebido como um incentivo espiritual durante os caminhos percorridos, estimulando a conquista de um significado de construção perante as lutas da terra e a transformação da comunidade (Coelho, 2014).

Vale destacar que, embora as entidades não tenham a mística como sentido religioso, as entidades que iniciam sua atuação na grande região Oeste são influenciadas por três importantes fatores. O primeiro deles é a religiosidade dos colonizadores alemães, italianos, o segundo os ritos da cultura popular presente nas lutas do contestado agregada à vida cultura/costumes dos caboclos. E, por último, a imensurável presença do Bispo Dom José Gomes na diocese de Chapecó, homem que faz das celebrações da vida uma aula de cidadania e educação popular. Grande parte das lideranças mais antigas das entidades da Agricultura Familiar, antes de fazer

parte da luta sindical, era presença viva na vida das pequenas comunidades eclesiais de base.

Para a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Santa Catarina (Fetraf), entidade representativa da Agricultura Familiar, a mística é uma dimensão humana. Uma forma de sentir e de perceber o mundo, as coisas e as pessoas. A mística é enigmática, possibilita que cada ser humano possa conhecer, reconhecer e revelar a semente que existe em cada um, despertando as pessoas para uma consciência sobre o real estado das coisas, rompendo o véu das ilusões que estão sobre elas, instigando um olhar atento e subjetivo para descobrir a realidade da vida, produzindo posicionamentos diante do mundo (Fetraf, 2007).

No movimento social, é o alimento que renova as energias, continuar a luta e seguir com coragem a caminhada. Ela pode ser um simples gesto, um olhar, uma música, uma mão que entrelaça o corpo do companheiro, despertando no coração os mais puros dos sentimentos: o amor pelo ser humano e a sede por justiça social. Mística tem a força de sedimentar a resistência diante do poder opressor, pavimentar a construção do novo projeto de sociedade, com valores e princípios que combatem a visão de malevolência da Agricultura Familiar e, ao mesmo tempo, cumulativamente, criar condições para adentrar no espaço público, estabelecendo o conflito, para, por meio da utopia libertadora, gerar novos parâmetros para o bem viver na Agricultura Familiar.

Ela tem o papel de elucidar, através da subjetividade, que os problemas que as pessoas enfrentam não são apenas de ordem econômica, produtiva, material. O ser humano possui, intrinsecamente, um conjunto de dimensões que formam a integralidade de sua vida. A mística pode desvelar, sim, questões referentes à opressão política e à exploração econômica, mas ela também tem o poder de revelar os sentimentos de amor, de gratidão, de compaixão, de alegria, de pertença. Ela é uma forma de viver o subjetivo, o respeito à igualdade de gênero, de raça, de geração, a crença na vida melhor.

Aqui se encontra parte das razões porque a entidade, ao longo dos anos, tanto nos debates políticos como na vivência cotidiana, passou a incorporar como os principais signos, porém não os únicos, na celebração da mística, a bandeira, a água, a terra, as sementes, os alimentos e o chapéu de palha. Porque, para a entidade de maior representatividade da Agricultura Familiar catarinense, a mística é um elemento estruturador para pensar o movimento como parte do processo histórico enraizado em uma cultura que projeta um mundo, ou uma forma de organização societária que ainda não existe, mas cuja ideia resiste no imaginário dos agricultores e das agricultoras familiares, constituindo-se como sujeitos sociais de uma cultura que tem uma forte dimensão de projeto, ou seja, algo que ainda não é, mas que pode vir a ser.

Portanto, por entender a mística como um processo que educa, mobiliza e produz consciência nos agricultores e nas agricultoras familiares é que os seminários realizados reservaram esse importante momento no início e final das atividades. E, certamente, nas demais etapas do Programa devam estar presente nas programações. Pois, sua vivência sintetiza os mais puros dos sentimentos, revigorando energia, mantendo vivos os ideais da sociedade utópica, estimulando a luta social para transformar e alterar a realidade objetiva, que é de opressão e de dominação.

Com base nesses princípios, nessas percepções e vivências é que os seminários iniciavam com uma proposta de mística em que os agricultores eram convidados a refletir sobre realidade e sua inserção sobre ela. A mística foi fundamental para estreitar o distanciamento entre a temática proposta e os multiplicandos.

A realização dos seminários permitiu a entrada da Universidade Federal da Fronteira Sul em locais além de onde estão localizados seus *campi*, oportunizando espaços de discussão e trocas entre os saberes produzidos na academia e o conhecimento desenvolvido na comunidade. Na execução das ações, desde o planejamento até o momento em que estivemos junto à comunidade, contamos com a participação de uma estudante de

graduação no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, bolsista do Programa. O desenvolvimento das atividades e suas reflexões proporcionaram o engajamento da estudante na busca de articulação aos saberes. Dessa forma, o Programa de Extensão estima que outros seminários ocorram para intensificar a proposta de fortalecimento da Agricultura Familiar e da cidadania em conjunto com a Universidade, com diálogo constante entre comunidade externa, docentes, técnicos e acadêmicos.

Os seminários contaram no total com 128 pessoas participantes, nos quais 10 pessoas se envolveram na organização, sendo todos estes participantes como facilitadores, colaboradores e multiplicandos já inscritos no Projeto Terra Solidária 2017-2019. Cada um dos seminários teve, no mínimo, quatro horas e, no máximo, oito horas de realização. A realização dos seminários foi avaliada exercitando os princípios de formação democrática, equidade construtiva e adequações sistemáticas, de modo a agilizar os ajustes necessários e minimizar possíveis falhas que possam ocorrer.

Para o acompanhamento das ações, ao final de cada dia de atividade, foi oferecido um espaço para a socialização/diálogo sobre os temas estudados, questionando-se se é possível a realização em sua vida cotidiana, oportunizando, assim, um momento para que os participantes realizem uma avaliação por meio da oralidade, que foi registrada pelos moderadores/responsáveis pela atividade e discutidas posteriormente entre o núcleo pedagógico do Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se a execução dos seminários regionais uma ação política de articulação entre as necessidades sociais locais foi realizada uma aproximação intensificada pela proposta abrangente em que eles estão inseridos. O principal desafio posto ao desenvolvimento das ações dos seminários regionais foi a distância física entre cidades sede do Projeto de Extensão, o que, por vezes, inviabilizou que todos os membros da

equipe técnica e pedagógica do Projeto pudessem acompanhar de perto. No entanto, contou-se com a organização logística e política presente nas entidades que compõem o Fórum da Agricultura Familiar de Santa Catarina, demonstrando ser promissor o espaço de formação cidadã que se configura na partilha de experiências, bem como na oportunidade criada para o desenvolvimento do ensino formal posto na Universidade, agregado ao saber popular.

Como resultado destes seminários, pode-se concluir que produziu um espaço e uma rede entre os diferentes pontos do estado de Santa Catarina, culminando, para além disso, a necessidade de criação de mais três turmas para comporem o Projeto de Extensão, as quais as necessidades só puderam ser identificadas quando se aproximaram das realidades e necessidades locais.

Vale ressaltar que, embora tenham sido apontados como autores somente quatro participantes dessa atividade de Extensão, por tratar-se de uma ação militante, ela foi desenvolvida por muitas mãos, que, cuidadosamente, zelaram para que cada um dos Seminários acontecessem e tivessem o êxito alcançado.

REFERÊNCIAS

BEDUSCHI, M. L. **O projeto Terra Solidária desenvolvido pela escola sul – CUT: uma experiência cutista de Educação profissional.** 104 f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BERTACHINI, L.; PESSINI, L. A importância da dimensão espiritual na prática dos cuidados paliativos. **Rev. Centro Universitário São Camilo**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 315-23, 2010.

BUAINAIN, A. M.; ROMEIRO, A. R.; GUANZIROLI, C. Agricultura familiar e o novo mundo rural. **Sociologias**, [s. l.], v. 5, n. 10, p. 312-347, 2003.

CARNEIRO, M. J. Política pública e agricultura familiar: uma leitura do Pronaf. **Estudos sociedade e agricultura**, [s. l.], v. 8, p. 70-82, 1997.

COELHO, F. **A alma do MST?:** A prática da Mística e a luta pela terra. Dourados: UFGD, 2014.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR - FETRAF. **Resoluções do II Congresso da FETRAF-SUL/CUT.** Francisco Beltrão: FETRAF, 2007.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus: Forproex, 2012.

HERNANDO, F. M. Campo y ciudad em el desarrollo rural de Castilla y León y de España. *In:* CANTOS, J. O. C; AMORÓS, A. M. R. **Libro Jubilar em homenaje al profesor Antonio Gil Olcina.** Universidad de Alicante: Alicante, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2010.** [S. l.]: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 25 set. 2019.

PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 40, p. 72-89, 2010.

PICOLOTTO, E. L. A formação de um sindicalismo de agricultores familiares no Sul do Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 35, n. 16, p. 204-236, jan./abr. 2014.

SEÇÃO III
AÇÕES E REFLEXÕES
COM VARIADOS
ENFOQUES

FRONTEIRA EM MOVIMENTO: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM PROPÓSITO DE INTERAÇÃO NA UFFS

*Solange Todero Von Onçay*¹

*Julie Rossato Fagundes*²

*Raquel Zanandrea*³

INTRODUÇÃO

Projeto institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o Fronteira em Movimento é coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão e de Cultura (Proec) e tem o objetivo de ressignificar ações que promovem a identidade cultural, humanizadoras e sustentáveis junto às comunidades tradicionais, demonstrando potencial para constituir referenciais de diálogos às demandas formativas da inserção da Extensão nos currículos da UFFS. Ao proporcionar um intrínseco diálogo formativo entre a universidade e a sociedade, em especial comunidades do campo, assentamentos, acampamentos ou outros grupos sociais que acolherem a proposta, constancia-se pelo viés da *práxis* interventiva, levantando demandas de estudo-pesquisa e devolutivas à realidade investigada, numa concepção de Extensão que segue fundamentos freirianos.

-
- 1 Doutora em Antropologia Social. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim. Foi Coordenadora do Projeto e Diretora de Extensão durante a vigência do mesmo. E-mail: solange.oncay@uffs.edu.br
 - 2 Doutoranda e Mestre em Administração. Técnica-Administrativa em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: julie.fagundes@uffs.edu.br
 - 3 Discente da UFFS, aluna voluntária do Projeto. E-mail: raquelzanandrea@hotmail.com

Em 2017, a primeira edição foi realizada na comunidade indígena Toldo Guarani, localizada no Município de Benjamin Constant do Sul, Estado do Rio Grande do Sul. O processo desenvolveu-se de forma interativa, conectando conhecimentos ligados à agroecologia, saúde e cultura, mobilizando conhecimentos numa troca de saberes entre a comunidade e a universidade. Em 2018, as ações foram desenvolvidas junto à Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, localizada nos municípios de Campos Novos e Abdon Batista, no Estado de Santa Catarina. As atividades contaram com planejamento estruturado com ações que abrangeram três dias de vivência no território quilombola. As ações centraram-se em resgate da memória e da história da comunidade quilombola, desenvolvimento com troca de aprendizados, realimentando tanto os acadêmicos participantes quanto os sujeitos da comunidade.

Este capítulo está organizado em três seções, além desta Introdução. A primeira seção aborda o processo formativo do projeto. Na segunda seção, estão detalhados os aspectos teórico-metodológicos adotados no projeto, enquanto a terceira seção apresenta o desenvolvimento das atividades seguido dos procedimentos de avaliação. Encerra o capítulo uma breve seção de considerações finais. A seguir, descreveremos as atividades iniciadas em 2017, seguida do processo metodológico da edição de 2018, a fim de evidenciar e registrar o percurso de qualificação do projeto.

O PROCESSO FORMATIVO

O Fronteira em Movimento é um projeto realizado de forma interativa, junto às comunidades tendo como essência sua convivência para que a extensão se torne realmente uma comunicação não uma invasão cultural, conforme concebia Paulo Freire. Para o educador, a construção do conhecimento, exige “uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção” (Freire, [1969] 1983, p. 16).

A esse conceito de conhecimento emancipador, Freire, no clássico livro “Comunicação ou Extensão” traz os fundamentos de uma Extensão Universitária, concebendo-a como *comunicação*. Mais que o transmitir conhecimento ou tornar-se invasão cultural de um mundo alheio, é preciso trocar de forma mútua os conhecimentos, partilhar saberes e vivências em interação com os sujeitos envolvidos.

A proposta do Fronteira em Movimento centra-se nesta compreensão e no reconhecimento com promoção de alternativas sociais e sustentáveis, relevando um bom potencial formativo aos participantes. Alicerça-se ao caráter universalizador, democrático e popular, bem como ao priorizar as relações de fortalecimento do diálogo, proporcionando contribuições aos grupos sociais envolvidos. Desenvolve ações multidisciplinares, envolvendo docentes, discentes e técnicos-administrativos da Universidade, de diversas áreas, dentre elas: Educação, Saúde, Cultura, Agroecologia, Meio Ambiente, História e Educação do Campo, com vistas a fortalecer a mobilização e a interação universitária junto à comunidade.

O projeto teve início com a edição realizada em setembro de 2017, na Comunidade Indígena Toldo Guarani. A comunidade situa-se no município de Benjamin Constant do Sul-RS, possuindo em seu uso, uma área de 717 hectares, sendo que 500 hectares são de matas virgens, com toda a preservação da fauna e flora. Neste espaço, com muita resistência, vivem atualmente 14 famílias, num total de 60 pessoas. Essas famílias cultivam suas tradições costumes, que são passados de geração para geração.

Nesta comunidade as atividades foram intensas, havendo desde uma abertura oficial, até a participação em momentos “sagrados” e religiosos da cultura Guarani, tais como a participação na “casa de reza”. Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se os seguintes momentos: a) Momento *in loco* de estudo diagnóstico que identificou as demandas ou a “situação limite” na concepção investigatória de Freire (1987); b) Estudos de preparação junto aos cursos de graduação e planejamento das ações devolutivas à comunidade; c) Retorno à comunidade com oficinas de troca de

conhecimento de uso das plantas medicinais e das práticas tradicionais de usos de raízes e cascas das árvores medicinais; d) Plantio de herbário com as mudas de ervas medicinais e plantas utilizadas nas oficinas; e) Realização de oficina de danças, cantos e estudo de nomes de plantas na língua Guarani com as crianças da comunidade; f) Confeção de placas de madeira com nome das árvores (nome científico e em Guarani), cedidas pela prefeitura do município; g) Realização de uma trilha ecológica, na qual o *kujà* (liderança indígena) fazia a identificação das plantas, ao tempo que os estudantes instalavam as placas de identificação, ouvindo conhecimentos ligados a curas.

Detalharemos a seguir uma das vivências: a oficina de plantas medicinais, com a utilização de cascas e raízes. Os discentes assumiram um trabalho de reconhecimento de árvores, plantas e ervas, na qual a comunidade se propôs identificá-las, recuperando saberes, práticas, e incentivando o uso. Os estudantes foram motivados a estudarem e buscarem o nome científico de uma relação de mais de cinquenta plantas, bem como suas propriedades medicinais. Na sequência, uma terapeuta convidada pela UFFS aprofundou a discussão com estudos sobre as propriedades fitoterápicas das plantas. Foi um momento riquíssimo de troca de saberes. A seguir, realizou-se o plantio das mudas levadas pelos discentes, reativando o horto da escola, com a participação de todos.

Durante o levantamento das demandas, houve um pedido da comunidade, para apoio no fortalecimento e incentivo de uso da língua Guarani junto às novas gerações. A atividade com as plantas reavivou a importância de seu uso na comunidade, bem como na escola, com conteúdo temático produzido e tradução na língua Guarani. Além disso, a comunidade ganhou visibilidade e maior atenção do poder público. Os estudantes e os servidores da UFFS criaram laços com a comunidade e entre si, visto que tinham origem em cursos e *campi* diferentes.

Desse processo ainda nasceu outro projeto de Extensão, denominado “Círculo de Cultura: Identidade étnica em movimento”, a partir da neces-

cidade do grupo dos estudantes do *Campus* Chapecó-SC, principalmente estudantes haitianos, de fortalecerem os vínculos. A vivência ainda resultou na produção de diversos trabalhos científicos, um TCC, e, em especial, o relato de uma estudante do curso de Medicina, que passou a acompanhar e pesquisar a saúde das mulheres indígenas.

Figura 1 – Oficinas práticas na comunidade indígena Toldo Guarani



Fonte: Coordenação do Projeto (2017).

No ano de 2018, o projeto ganhou aprofundamento, com as ações em outro grupo social, bastante invisibilizado junto à comunidade acadêmica, os Quilombos, muito bem representados pela Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, na qual está presente a resistência de afrodescendentes em busca da demarcação da terra, bem como do direito de preservarem sua memória e cultura. O Quilombo abrange os municípios de Campos Novos e Abdon Batista, no estado de Santa Catarina, numa área de 7.790 hectares, no Distrito Ibicuí, onde vivem em torno de cento e cinquenta famílias, remanescentes e herdeiras de escravos da antiga fazenda São João, que foi reconhecida em 2004 pela Fundação Palmares como território quilombola.

A maioria das famílias possuem a terra e o local como fonte de subsistência, cultivando seu próprio alimento, criando animais e produzindo artesanato tradicional, que é uma das formas de cultivar a memória com matéria prima local, junto aos cantos e danças afro. Em diálogo com as famílias, a maioria sonha em tornar esse espaço, um ambiente coletivo,

de convívio amigável, para verem seus filhos crescerem na segurança e na sabedoria que perpassou séculos, possibilitando uma vida saudável e tranquila para a família. Neste quilombo está sendo constituído um espaço coletivo, de convivência, que será de uso de todos os moradores da Invernada. Pretendem construir nesse espaço um centro comunitário que abrigará a escola, um posto de saúde e a sede da Associação dos Remanescentes do Quilombo Invernada dos Negros. Foi neste local que foi desenvolvida a principal intervenção do Fronteira em Movimento.

A escolha deste espaço se deu pela simbologia expressa por meio de um diagnóstico desenvolvido junto à comunidade. Nessa área coletiva, pode-se, por meio das ações realizadas, promover o engajamento e o sentimento de pertencimento de idosos, adultos e crianças pela terra, na interseção com a presença acadêmica que se tornou uma experiência acadêmica densa, podendo atingir o objetivo principal que têm o foco na ampliação das relações universitárias com as comunidades, reconhecendo e valorizando as suas especificidades.

As atividades contaram com a participação direta de duzentas e sessenta e duas pessoas, sendo cento e cinquenta pessoas da comunidade e cento e dez da UFFS, entre docentes, discentes e técnicos-administrativos, além de vários especialistas que auxiliaram na produção de uma formação contextualizada, troca de experiências e conhecimento da realidade de um quilombo e da cultura negra. As atividades foram realizadas na Comunidade Ibicuí, tendo a Escola José Faria Neto como palco para os momentos culturais e de integração, e o espaço de encontro da Comunidade Quilombola para as oficinas práticas. Ocorreram também oficinas e rodas de diálogo em um acampamento localizado dentro da comunidade, próximo ao espaço de convivência.

As ações realizadas durante os três dias foram: atividades culturais com cantos e dança *iorubá*, música, teatro, apresentação de capoeira e atividades de sustentabilidade ambiental, como práticas de construção de horta comunitária e horto medicinal. Também com a participação massiva

da comunidade construiu-se o parquinho infantil, realizaram-se jogos cooperativos para produção de renda e incentivo ao empreendedorismo jovem, além de palestras, círculos de diálogo, oficinas de produção textual (prosa e poesia), fotografia e produção de vídeos. Os sujeitos representando o quilombo expuseram a luta pelo território, pelo reconhecimento da terra, pela memória do povo afrodescendente, onde as rodas de diálogo e conversas com os diretores da Associação dos Remanescentes do Quilombo Invernada dos Negros foram deixando demarcadas tais lutas e formas organizativas. De outro lado, os acadêmicos da UFFS tiveram oportunidade de se envolver nas oficinas, coordenando e construindo processos, o que proporcionou uma retroalimentação de troca e de aprendizados.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia usada teve uma abordagem qualitativa, utilizando aportes da pesquisa-ação, como forma de investigar e interagir com problemas empíricos, produzindo aprendizagem dos envolvidos pesquisadores e sujeitos envolvidos (Thiollent, 2011). Para Koshy, Koshy e Watermann (2010), a pesquisa-ação cria conhecimento baseado em indagações orientadas dentro de determinados contextos práticos assegurando a participação ampla dos envolvidos, na perspectiva de promover uma mescla do conhecimento local, geral e o específico (Picheth; Cassandre; Thiollent, 2016).

O processo deu-se a partir de diálogos com a Coordenação da Invernada dos Negros, cujos sujeitos, juntamente com a equipe de coordenação do projeto da UFFS, planejaram todas as etapas das atividades. Essas atividades surgiram de um diagnóstico em que a comunidade expressou as principais demandas do território, prevendo a participação engajada das famílias durante os três dias de atividades.

Para isso, foram realizadas três reuniões prévias em Campos Novos, envolvendo e ouvindo os representantes da Comunidade Quilombola, bem

como representantes do governo municipal. Também foram feitas duas visitas técnicas para identificação dos espaços onde seriam desenvolvidas as atividades. Após a realização deste diagnóstico, a Proec construiu um plano de ações, procurando dialogar com as demandas levantadas, as quais tiveram como foco ações voltadas à sustentabilidade e à agroecologia. Destacam-se discussões e práticas sobre adubação verde para recuperação do solo, uso de plantas medicinais, jogos de cooperação, alternativas de renda, arte e literatura e de atividades culturais visando resgatar a memória e a história do quilombo e do escravismo.

Após este momento, o plano foi divulgado junto a um edital, no qual a Universidade, por meio de chamada pública, disponibilizou a participação e organizou a vivência dos discentes inscritos no território, motivando o engajamento e a participação massiva de estudantes de todos os cursos e *campi*. As oficinas contaram ainda com assessores da área, docentes ou profissionais experientes. A interação teórica e prática disponibilizada tanto aos discentes como aos integrantes da comunidade foi um rico momento de diálogo, troca e interação, mediado pela concretude e necessidade de deixar a ação em bom percurso de andamento ou concluída. Foi possível realizar a construção de uma Horta Comunitária e um Horto Medicinal, além de um Parquinho Infantil, idealizado com materiais reciclados disponíveis na própria comunidade. Teve ainda ampla participação local e foi possível a capacitação na oficina de promoção de renda a partir de atividades lúdicas e jogos cooperativos, oficina de produção textual, fotografia e produção de vídeos.

Figura 2 – Oficinas práticas na comunidade quilombola Invernada dos Negros



Imagens: Coordenação do Projeto (2018).

DESENVOLVIMENTO E PROCESSOS AVALIATIVOS

O projeto, em suas duas edições, foi qualificando a metodologia e dando densidade às ações. A participação dos estudantes, que se sentiram bastante atraídos para participar, ainda pôde ser mais estimulada no sentido de permitir maior protagonismo na construção do percurso.

Quanto ao diálogo e à preocupação de não levar um conhecimento pronto, mas colocar-se em diálogo e escuta concedendo todos um reconhecimento à história ali constituída, a universidade teve esta sensibilidade, sendo as ações resultados de uma demanda diagnosticada pela própria comunidade, por meio de um diálogo fértil com os dirigentes e em alinhamento com o poder público, que apoiou a ação subsidiando o transporte e a alimentação. Considera-se que a metodologia empregada e a diversidade de atividades propostas foi capaz de despertar para novos conhecimentos, considerando o real vivido que é sempre multidisciplinar. Para a comunidade do quilombo, foi oportunizado um olhar de reconhecimento ao território, à luta, além de fortalecer a memória e a cultura, e que certamente fortaleceu a resistência para seguirem firmes em seus propósitos, sabendo que uma importante instituição como a UFFS os apoia e abre as portas para interagir com a produção do conhecimento e oferecer seus cursos e processos formativos e de convivência conquistados.

O momento final da vivência foi de escuta e avaliação dos discentes participantes, bem como da comunidade quilombola. A metodologia organizada em grupos de trabalho permitiu uma boa discussão dos resultados e levantamento de sugestões e ideias para as próximas edições. Nessa ocasião, a comunidade quilombola trouxe presente o que significou o momento em termos de fortalecimento de suas lutas, fortalecimento da identidade e aprendizados adquiridos, deixando o convite e a necessidade da UFFS dar prosseguimento aos projetos desenvolvidos. Os dois segmentos deixaram importantes sugestões para as próximas edições, seja em relação à estrutura e à programação, as quais foram sistematizadas pela equipe da organização do projeto, visando à melhoria dos aspectos citados para as próximas edições.

A vivência no território quilombola ainda permitiu a elaboração de uma exposição virtual nas redes sociais da UFFS, com a apresentação de diversas imagens e textos literários produzidos pelos discentes durante a vivência, além de dois audiovisuais sobre a cultura negra e as ações desenvolvidas. Pode-se afirmar que, no âmago do projeto, encontra-se o claro viés de contribuir com os contextos em interação, um diálogo com propósito de construir ações e formas de conhecimento empoderadores e de mobilizar para o direito às políticas públicas de cuidado com a saúde, a educação, reconhecendo a alteridade e as representações próprias de cada sujeito e de cada contexto.

Diante disso, foi necessária uma prática cuidadosa de gestão do projeto, havendo articulação, análise no confronto das diretrizes, dos princípios e estratégias metodológicas, como também, na interface com os resultados e a identidade dos grupos envolvidos. Este processo, foi sendo submetido ao crivo dos gestores públicos e dos segmentos diversos que iam sendo envolvidos no percurso, no ensejo de realização partilhada com os espaços em construção.

Outrossim, o audiovisual “Extensão universitária na comunidade quilombola Invernada dos Negros: ações de resgate e empoderamento”,

produzido a partir das vivências com o projeto, foi apresentado e premiado como melhor vídeo na área temática de Direitos Humanos e Justiça, durante o 37º Seurs, no ano de 2019, em Florianópolis-SC. O Seurs é o Seminário de Extensão Universitária da Região Sul que agrega o conjunto de instituições de ensino superior participantes do Fórum de Pró-Reitoras e Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex) dos três estados da Região Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Cabe destacar que grande parte das ações tiveram a participação de estudantes de vários cursos, envolvendo estudantes e docentes da UFFS, dos *campi* Cerro Largo, Chapecó, Erechim, Laranjeiras do Sul e Realeza. Esse foi outro fator que demandou uma prática dialógica do projeto, no planejamento, de modo geral, pois os estudantes, transformaram-se em pesquisadores, mas acima de tudo em interventores/transformadores da realidade.

Freire (1983) é duro quando indaga o papel universitário da extensão, que se pretende propaganda, não permitindo aos sujeitos, outro lugar que não receptores, ou seja, a pretensão de fazer do outro um “depósito de um conhecimento bancário” a ser recebido mecanicamente, como algo “superior” (o técnico). O educador anuncia que o conceito de conhecimento verdadeiramente se dá quando envolvido às situações concretas.

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (Freire, [1969] 1983, p. 16).

O aprendizado obtido pela troca entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular gerou um encontro fértil, que produziu sínteses entre os dois saberes, propiciando maior envolvimento dos estudantes e, sobretudo, leitura de realidade, pertença, compromisso, sensibilidade e

ética profissional. Nesse paradigma, sabemos que temos muito a avançar, porém, aprendemos que se formos capazes de nos inserir na realidade, será mais fácil construir ações e conhecimento a serviço da mesma. E isso é também um aprendizado que não se dá se não no bojo da ação, do fazer-pensar a prática. Um projeto como este se torna uma espécie de filtro da realidade e também de nossos processos formativos universitários.

Para a concepção do projeto, é fundamental que os sujeitos passem a demonstrar seus posicionamentos sem serem rechaçados, mas podendo ser acolhidos em sua manifestação. Para a realização do diálogo igualitário é importante ter presente que haverá respeito a todas as posições, o que exige também mediações e conduções adequadas dialógicas. No início da participação, é comum que as pessoas pensem não ter nada a dizer ou mesmo pensem que alguns sabem mais que outros, mas é necessário vivenciar o diálogo igualitário o que dará lugar para um ambiente de confiança e respeito mútuo.

Nesse sentido, fundamenta-se o projeto em Freire, para o qual: a) aprendemos com o outros, na mediação com o outro e com o mundo. Ninguém ensina ninguém, ninguém aprende sozinho; b) em relação a consciência, atinge-se níveis mais elevados ao entender-se em si mesmo, na relação com o outro e com o mundo. Ou seja, compreender-se como sujeitos históricos. Portanto, desvendar injustiças, problematizar e sobre elas construir o Ato Limite transformador, que passa ser revolucionário; c) em relação a cultura mais que reconhecer a cultura, para Freire, somos cultura, somos sujeitos de cultura, implicando com isso uma reinvenção da cultura, das palavras, da significação existencial, histórica e engajada e subjetiva.

De modo geral, a pedagogia de Freire compreende a educação como um *quefazer* histórico de emancipação permanentes dos seres humanos, sejam eles considerados como classe ou como indivíduos, em suas historicidades e como seres inconclusos e ilimitados. Um *quefazer* histórico que nos conclama à compreensão de nosso tempo histórico, como possi-

bilidade e não determinismo. “A melhor maneira de que alguém assumir o seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história como possibilidade. O homem e mulher fazem história a partir de uma circunstância concreta dada, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo” (Freire, 2000, p. 82). Nesse sentido, entende a história como possibilidade e a assinalá-la como raiz latina da cultura de resistência e luta, sem a qual é difícil dar conta de uma educação emancipadora. Por fim, dentre tantos ensinamentos, Freire nos deixou o legado que nos mostra ser capaz de fazer do projeto pedagógico um ato político, de enfrentamento ao momento em que vivemos.

Portanto, é necessário fortalecimento de trabalho de base, do ser sujeito, da leitura de mundo do ensino como forma de consciência, da cultura da resistência, da pedagogia da indignação, tudo isso fazendo parte da cultura universitária, dentro e fora da universidade. A nós docentes, gestores, condutores deste projeto universitário, precisamos novamente nos perguntar: que ser humano nós desejamos formar? Para qual mundo? E, diante disso, como queremos construir nossa sociedade? Que sociedade e que conhecimentos e relações para esta sociedade. Lembrando-nos sempre que somos seres inacabados, inconclusos e que nós construímos mediados pelos outros e pelo mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos com a atividade foram alcançados principalmente com a riqueza de troca de saberes universitários e culturais, em especial ao reconhecer e empoderar a comunidade indígena guarani, reavivando a importância dos saberes tradicionais e da troca de conhecimentos no uso das plantas medicinais e de cultivar a língua e guarani, e no resgate da memória e da história da Comunidade Quilombola Invernada dos Negros.

Destaca-se a acolhida e a participação ativa de toda a comunidade, do poder público, da escola e dos professores, que participaram de todo o processo e organizaram sua programação desde o início desta atividade, em forma de oficinas participativas e interdisciplinares, perpassando pela totalidade das áreas de conhecimento. Ressalta-se também o apoio do poder público municipal, tanto do município de Benjamin Constant do Sul e da Comunidade Toldo Guarani, Cacique Mariano e família, como de Campos Novos e dos profissionais da Escola José Faria Neto da Comunidade Ibicuí, que viabilizou as ações permitiu aos acadêmicos a possibilidade de vivenciar a luta e a resistência das comunidades no enfrentamento das disputas por seus territórios.

A ação proporcionou aos estudantes uma vivência investigativa capaz de situar e promover a interação no contexto social, fortalecendo a função social da universidade e seu compromisso social. Deixa um caminho que demonstra que é possível desenvolver processos continuados de Extensão, visando superar as práticas extensionistas fragmentadas, sem conexão com o ensino e a pesquisa e desconectas e descontínuas com a comunidade, mantendo vínculos orgânicos para a comunidade e os processos constituídos, que podem auxiliar na estruturação curricular acadêmica.

As ações permitiram uma articulação entre o saber tradicional e o saber científico, propondo abertura para a pesquisa e aprofundamento de dimensões inovadoras para o âmbito universitário. O processo também aprimorou elementos que demonstram que é possível promover a creditação da Extensão em seu compromisso com os setores populares, colocando-se próxima às reais problemáticas e dando bases sólidas à necessária produção científica, de modo que a vivência extensionista contribua no fomento ao ensino e à pesquisa.

Por último, considera-se ainda que a ação foi capaz de fortalecer a relação da universidade com a comunidade, mobilizando princípios da educação popular, proporcionando aprendizado em diversas dimensões aos acadêmicos, em especial, pela troca de conhecimentos entre os saberes

tradicionais e o meio acadêmico, ocorrendo a abertura para a pesquisa e para a produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

CHONCHOL, J. **Prefácio**. In: FREIRE, Paulo. **Extensão e Comunicação**: 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 93 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa**: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1971. p. 34-62. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão e Comunicação**: 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

KOSHY, Elizabeth; KOSHY, Valsa; WATERMAN, Heather. **Action research in healthcare**. Sage, 2010.

PICHETH, Sara F; CASSANDRE, Marcio P; THIOLENT, Michel Jean M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 3-13, dez. 2016.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E O PNAE: AVANÇOS, LIMITAÇÕES E OPORTUNIDADES NO ALTO URUGUAI CATARINENSE

*João Guilherme Dal Belo Leite*¹

*Andréia Prando*²

*Robson Fernando Schneider*³

*Valdecir José Zonin*⁴

*James Luiz Berto*⁵

INTRODUÇÃO

A redução da pobreza rural é um dos maiores desafios à sociedade moderna. Embora muitos avanços tenham sido realizados nas últimas duas décadas, principalmente em regiões como Ásia e América Latina, cerca de 700 milhões de pessoas ainda vivem em condição de extrema pobreza em todo mundo (Hasell *et al.*, 2022). As zonas rurais concentram 75% da população pobre, na maioria, agricultores familiares (The World Bank, 2008).

A persistência da pobreza no campo motivou a busca por estratégias alternativas para promoção da agricultura familiar (Janvry; Sadoulet,

1 Doutor em Sistemas de Produção Agrícola. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Chapecó. E-mail: joao.leite@uffs.edu.br

2 Bolsista de Extensão CNPq. E-mail: prandoandrea@gmail.com

3 Bolsista de Extensão CNPq. E-mail: robfsch@yahoo.com.br

4 Doutor em Agronegócios. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim. E-mail: valdecir.zonin@uffs.edu.br

5 Doutor em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Chapecó. E-mail: james.berto@uffs.edu.br

2007). Na década de 1970, surgiram os primeiros trabalhos associando desenvolvimento a abordagens territoriais na Europa (Bagnasco, 1977), onde, pela primeira vez desde a Revolução Industrial, a taxa de urbanização em vários países capitalistas atingiria seu ápice (Arlson Favareto *et al.*, 2010). Com a urbanização, houve o avanço das cidades sobre as zonas rurais, o que diminuiu a distância entre os dois espaços, homogeneizou fronteiras e diluiu assimetrias entre o rural e o urbano (Bairoch, 1992). Regiões tradicionalmente agrícolas (i.e., agricultura e pecuária) experimentam crescente diversificação de suas economias, marcadas pela expansão de atividades não agrícolas. Nas décadas seguintes, efeitos similares da urbanização também foram observados na América do Norte, Ásia, América Latina e, mais recentemente, em algumas regiões da África.

Tais mudanças no caráter socioeconômico do ambiente rural, aliadas ao desgaste de políticas agrícolas com viés exclusivamente setorial, abriram espaço para uma série de debates e reformas sobre o futuro do mundo rural (Favareto *et al.*, 2010). A partir de 1990, a abordagem territorial ao desenvolvimento rural, ganha força com a publicação de uma série de experiências, tais como *clusters* e sistemas produtivos locais, principalmente na Europa e nas Américas (Abramovay, 2003; Berdegue; Schejtman, 2004; Veiga, 1991, 2001; Yruela *et al.*, 2000). Organizações internacionais também passaram a tratar do desenvolvimento territorial como alternativa à redução da pobreza no campo em diferentes contextos sociais (CEPAL; FAO; RIMISP, 2003; FAO, 2004; OECD, 1995; The World Bank, 2001).

No Brasil, uma das iniciativas mais importantes no âmbito das políticas de desenvolvimento territorial foi introduzida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), em 2009 (Brasil, 2009). O PNAE compõe um grupo de políticas socioassistenciais voltadas ao combate à fome e redução da pobreza, incluindo programas como o bolsa família, bolsa escola, Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), restaurantes populares, banco de alimentos, entre outros.

O PNAE é mantido por repasses de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às escolas estaduais e municipais. As regras do PNAE estabelecem que, no mínimo, 30% do total destes recursos seja destinado à compra de alimentos produzidos pela agricultura familiar, local, regional ou nacional. O viés territorial do programa está na lógica descentralizada para destinação de recursos públicos, promoção do desenvolvimento local pela aproximação do rural com o urbano, fortalecimento da agricultura familiar e suas organizações através de mercados institucionais, estímulo a sistemas de produção sustentáveis e circuitos curtos de comercialização (Sambuichi *et al.*, 2014).

Agricultores organizados em associações ou cooperativas podem atender a demanda do PNAE de forma regionalizada (intermunicipal) por meio da promoção de sinergias, construídas a partir de complementariedades presentes nas diversas cadeias produtivas existentes no território. Esta é uma estratégia que ganha ímpeto, principalmente em regiões economicamente dependentes da agricultura familiar e com demandas à alimentação escolar limitadas (municípios menos populosos e com poucas vagas na rede pública de educação), particularmente nas regiões Nordeste e Sul do Brasil, que juntas concentram 70% dos estabelecimentos agrícolas familiares do país (IBGE, 2006).

No entanto, a operacionalização do PNAE em uma dinâmica intermunicipal ou territorial gera obstáculos às organizações da agricultura familiar, associados, por exemplo, à identificação de mercados, coordenação da produção e adequação sanitária (Costa; Amorim Junior; Silva, 2015). Pelo potencial do programa em gerar renda e reduzir a pobreza rural em todo país, tais obstáculos são um desafio aos municípios, estados e ao governo federal.

Lições importantes podem ser aprendidas a partir da experiência compartilhadas durante três seminários microrregionais sobre o PNAE, realizados no Alto Uruguai Catarinense. A região é composta por 16 mu-

nicípios, a maioria com menos de dez mil habitantes (IBGE, 2016), todos economicamente dependentes da agricultura familiar.

Os objetivos do estudo apresentado neste capítulo são: i) explorar os benefícios e limitações na operacionalização do PNAE nos municípios da região do Alto Uruguai Catarinense, incluindo perspectivas locais ao fortalecimento de políticas de desenvolvimento rural entre 2009 e 2014; ii) identificar oportunidades ao desenvolvimento territorial, a partir da dinâmica produtiva da agricultura familiar no território.

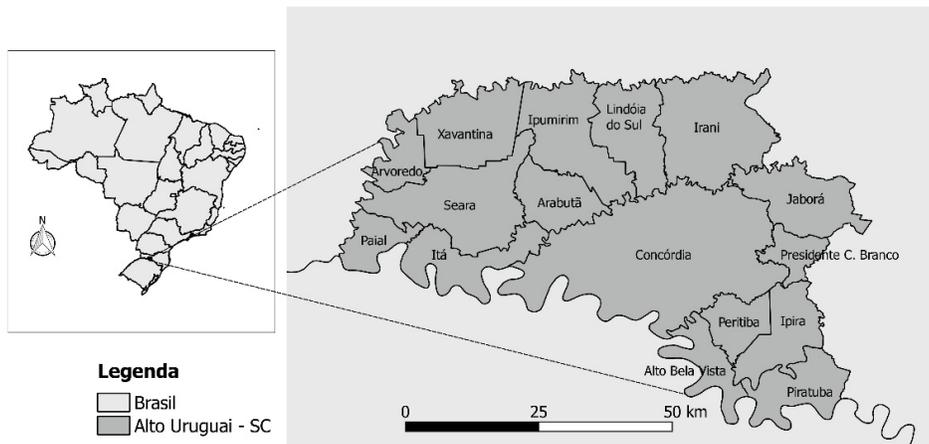
Este capítulo organiza-se em quatro partes principais. A introdução justifica a importância do estudo. A metodologia apresenta o território sob análise (Figura 1) e descreve a abordagem metodológica empregada. Os resultados apresentam os principais desafios e oportunidades associados à execução do PNAE no território. Finalmente, as considerações finais apresentam o fechamento do capítulo.

METODOLOGIA

Em novembro de 2014, o Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET) elaborou, planejou e coordenou três seminários microrregionais, atendendo os 16 municípios pertencentes ao território Alto Uruguai do estado de Santa Catarina. Cabe registrar que os NEDET foram constituídos a partir de 2013, pelo MDA, com a função de apoiar as ações de extensão e de assessoramento técnico aos Colegiados de Desenvolvimento Territorial (CODETER) e demais atores dos territórios rurais. A operacionalização dos NEDET ocorre pela articulação entre universidades públicas federais e estaduais e institutos federais de educação com os CODETER e a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) em todo território nacional (MDA, 2016).

O território do Alto Uruguai Catarinense é composto pelos municípios de Alto Bela Vista, Arabutã, Arvoredo, Concórdia, Itá, Ipira, Ipumirim, Irani, Jaborá, Lindóia do Sul, Paial, Peritiba, Piratuba, Presidente Castelo Branco, Seara e Xavantina (Figura 1).

Figura 1 – Localização e composição (municípios) do território Alto Uruguai Catarinense



Fonte: IBGE (2015).

Os seminários aconteceram nos municípios de Ipira, Irani e Seara, reunindo de cinco a seis municípios, em cada encontro. A definição dos locais para realização dos seminários levou em conta a localização geográfica dos municípios (minimizando o deslocamento dos participantes), e a disponibilidade de infraestrutura (principalmente auditório e restaurante).

Participaram membros da sociedade civil, como agricultores familiares, líderes sindicais, ONGs, cooperativas, universidades, centros de pesquisa e extensão rural (e.g. Epagri e Embrapa), assim como instâncias do poder público, particularmente aquelas ligadas aos órgãos de gestão municipal (Secretaria da Agricultura, por exemplo). Também estavam presentes os assessores territoriais de gestão social e inclusão produtiva do NEDET. O objetivo central dos seminários foi discutir o planejamento de ações estratégicas do CODETER e a operacionalização do PNAE, com ênfase na dinâmica produtiva da agricultura familiar na região.

A coleta de dados utilizou questionário semiestruturado aplicado aos 16 municípios da região do Alto Uruguai Catarinense durante a realização dos seminários microrregionais. Durante os seminários, os representantes

de cada município foram separados em grupos individuais. Em cada grupo, as questões foram discutidas e uma resposta consensual (representativa e acordada entre os participantes) foi coletada.

O questionário aplicado é constituído por 14 questões agrupadas em três eixos principais. O primeiro eixo (três questões) é composto por perguntas relacionadas às aquisições para alimentação escolar e à participação da agricultura familiar. Este eixo também inclui a relação de produtos fornecidos, excedentes e faltantes ao mercado institucional da alimentação escolar. O segundo eixo (seis questões) busca informações sobre assistência técnica, controle e processamento e econômicas sobre os produtos comercializados. O último eixo (cinco questões) trata dos benefícios do mercado institucional e dos principais desafios e dificuldades na operacionalização do PNAE pelos municípios do território.

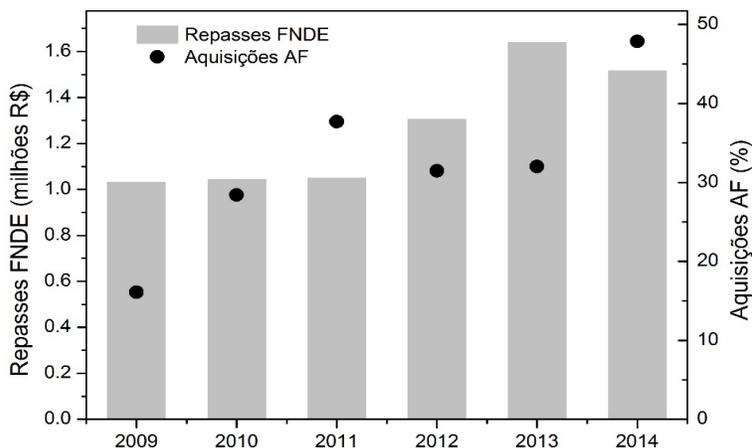
A pesquisa também se valeu da coleta de fontes documentais nos órgãos executores (prefeituras municipais), procurando identificar o volume de recursos destinados à alimentação escolar e ao público beneficiário no período de 2009 a 2014. As informações consistiam na relação dos valores de compras institucionais realizadas pelas prefeituras dos municípios do território, parcela das aquisições para alimentação escolar provenientes da agricultura familiar e montante de repasses recebidos do governo federal, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os dados foram coletados através de questionários semiestruturados. E organizados em planilhas eletrônicas para análise de tendências e cálculo de estatísticas descritivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De 2009 a 2014, houve avanços tanto nos repasses do FNDE para a alimentação escolar quanto nas aquisições da agricultura familiar. Os dados combinados para os municípios do Alto Uruguai Catarinense destacam o aumento nos repasses do FNDE, de um milhão de reais de 2009 a 2011 para 1.6 milhões de reais em 2013. Embora o volume dos repasses tenha

diminuído entre 2013 e 2014, os valores mantiveram-se superiores aos anos anteriores (Figura 2).

Figura 2 – Repasses de recursos financeiros pelo FNDE e fração destes recursos (%) destinados à aquisição de produtos da agricultura familiar (AF) no território do Alto Uruguai Catarinense



Fonte: FNDE (2016b).

A evolução das aquisições da agricultura familiar foi ainda mais significativa. Em 2009, apenas 16% dos repasses do FNDE eram destinados a aquisições da agricultura familiar, portanto, abaixo do previsto no marco legal do PNAE (30%) (Brasil, 2009). Nos anos seguintes, a participação da agricultura familiar nos repasses do FNDE aumentou em 200%, passando de 16% para aproximadamente 48% em 2014 (Figura 2).

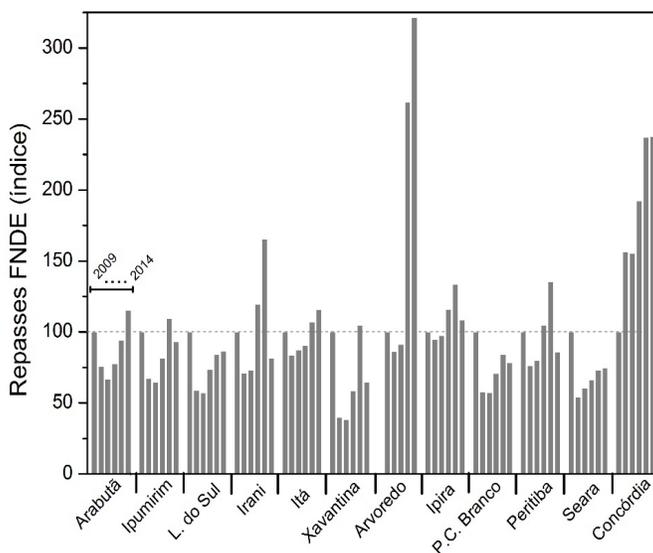
A expansão dos repasses do FNDE, assim como das aquisições da agricultura familiar no Alto Uruguai Catarinense acompanham uma tendência nacional do PNAE. Segundo o FNDE (2016b), o volume de recursos destinados ao programa evoluiu de 3.3 bilhões de reais em 2012 para 3.7 bilhões de reais em 2015. Em relação aos valores do PNAE destinados à aquisição de produtos da agricultura familiar se observou um aumento

significativo na participação de 8% em 2011 para 21% em 2014, embora ainda abaixo da meta estabelecida pelo programa (FNDE, 2016b).

A insuficiência nas aquisições da agricultura familiar está, em parte, relacionada às exigências estabelecidas pelo próprio programa. O fornecimento de alimentos para a alimentação escolar requer regularidade de entrega, volume condizente com o estabelecimento de ensino e inspeção sanitária. Regiões com maior tradição cooperativista, como é o caso do Sul do Brasil, tiveram mais sucesso em assimilar e atender as demandas do PNAE. O Alto Uruguai Catarinense é um exemplo de onde as aquisições da agricultura familiar já superaram o mínimo de 30% estabelecido pelo programa (Figura 2).

No entanto, os dados desagregados mostram uma evolução distinta entre municípios. Com exceção de Ipumirim e Xavantina, todos os demais municípios perceberam aumento dos repasses do FNDE para alimentação escolar entre 2009 e 2014 (Figura 3).

Figura 3 – Repasses de recursos financeiros pelo FNDE de 2009 a 2014 aos municípios do Alto Uruguai Catarinense

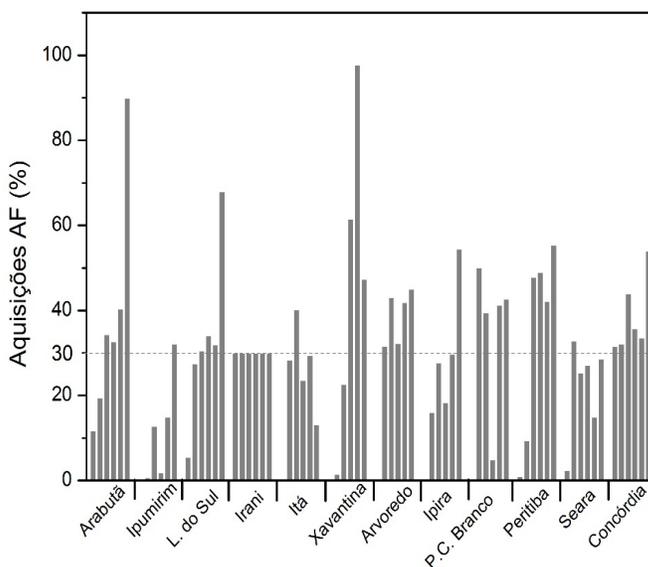


Fonte: FNDE (2016b).

Para análise do gráfico, convém destacar que os valores repassados em 2009 foram igualados a 100. Os repasses nos anos seguintes (2010 a 2014) são relativos ao ano de 2009. Conquanto, a magnitude deste aumento foi consideravelmente diferente. Destaque aos municípios de Arvoredo e Concórdia, para os quais os repasses do FNDE tiveram aumentos relativos partindo de um índice 100 em 2009, para 321 e 237 em 2014, respectivamente. O volume de repasses é influenciado principalmente pelo número de vagas na rede pública de ensino e pelo valor repassado por estudante por dia letivo (Sambuichi *et al.*, 2014).

Os municípios tiveram muitas dificuldades quanto às aquisições da agricultura familiar nos primeiros anos do programa. Com exceção de Irani e Concórdia, todos os demais municípios ficaram muito abaixo de 30%, a maioria com participação da agricultura familiar inferior a 5% em 2009 (Figura 4). Este cenário mudou drasticamente até 2014, quando quase todos os municípios destinariam 30% ou mais dos repasses do FNDE às aquisições da agricultura familiar. Destaque aos municípios de Arabutã e Xavantina onde a participação da agricultura familiar alcançou valores superiores a 80% no mesmo ano (Figura 4).

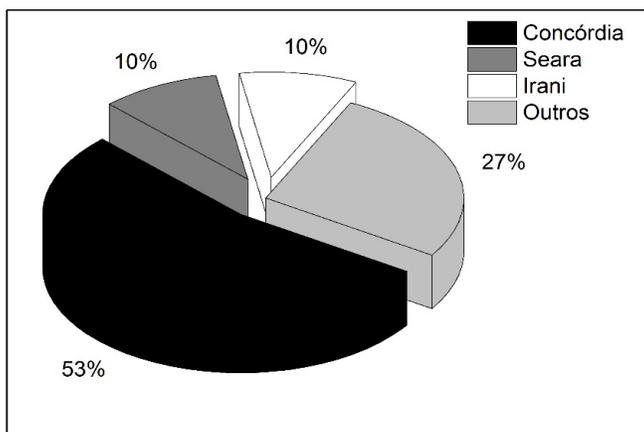
Figura 4 – Fração (%) dos recursos repassados pelo FNDE à alimentação escolar destinados à aquisição de produtos da agricultura familiar (AF) nos municípios do Alto Uruguai Catarinense, de 2009 a 2014



Fonte: FNDE (2016b).

A distribuição de recursos federais também é influenciada pela assimetria populacional que ocorre na região. Concórdia, com 73 mil habitantes, é destacadamente o município mais populoso, seguido de Seara com 17 mil habitantes. Todos os demais municípios têm 10 mil habitantes ou menos (IBGE, 2016). O município de Concórdia também abriga um *campus* do Instituto Federal Catarinense, ampliando as vagas na rede pública de ensino. Conseqüentemente, de 2009 a 2014, Concórdia recebeu 53% dos repasses do FNDE ao Alto Uruguai Catarinense (Figura 5). Avanços ou retrocessos de Concórdia podem afetar drasticamente os indicadores do PNAE na região, tais como volume de repasses e aquisições da agricultura familiar. Concórdia também passa a ser um mercado extremamente atrativo aos outros municípios da região, particularmente as organizações da agricultura familiar que podem atender a demanda do município.

Figura 5 – Distribuição dos recursos repassados pelo FNDE à merenda escolar dos municípios do território do Alto Uruguai Catarinense de 2009 a 2014



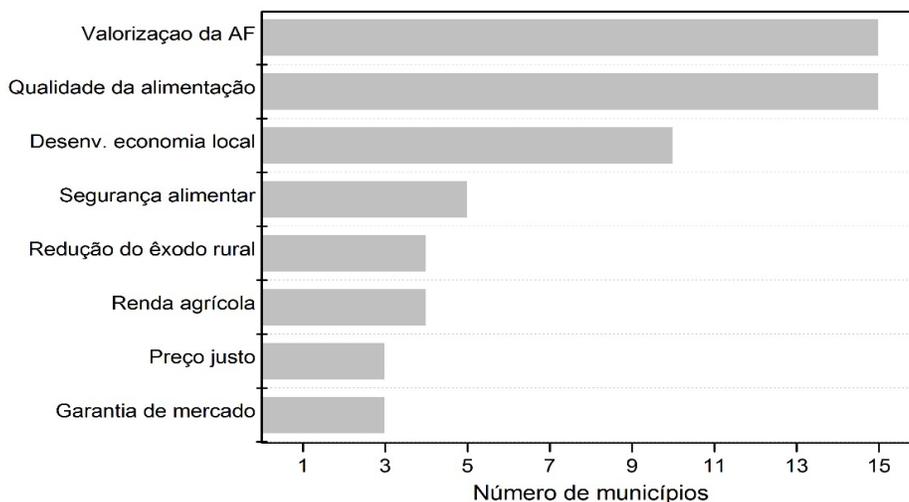
Fonte: FNDE (2016b).

Os seminários microrregionais também revelaram a percepção dos participantes quanto a pontos positivos e negativos importantes aos municípios do Alto Uruguai Catarinense. Entre os benefícios trazidos pelo programa, os destaques foram para a valorização da agricultura familiar, qualidade da alimentação escolar e desenvolvimento da economia local (Figura 6). Tais benefícios também foram identificados em outras regiões do país (Camargo; Baccarin; Silva, 2013; Paula; Kamimura; Silva, 2014; Ribeiro; Ceratti; Broch, 2013; Sambuichi *et al.*, 2014), e, de certa forma, consolidam-se entre os principais resultados do programa.

Alguns municípios também apontaram segurança alimentar, redução do êxodo rural, renda agrícola, preço justo e garantia de mercado como resultados positivos do PNAE (Figura 6). Conquanto, todos os benefícios apontados estão correlacionados, uma vez que tratam do aumento de renda da agricultura familiar, dinamização da economia local (agrícola e não agrícola) e alimentos nutricionalmente ricos, produzidos localmente e atendendo as dimensões e valores socioculturais e Referências tradicionais da região.

Embora o programa tenha promovido avanços, os municípios destacam dificuldades para sua operacionalização. As limitações mais citadas são logística de entrega, exigências sanitárias e repasses insuficientes (Figura 7). O Alto Uruguai Catarinense, assim com outras regiões do país, encontra dificuldades para otimizar a estrutura de apoio às compras realizadas para alimentação escolar (i.e., entregas). Transporte, beneficiamento e armazenamento estão entre as principais limitações ao fornecimento dos produtos contratados da agricultura familiar (Sambuichi *et al.*, 2014).

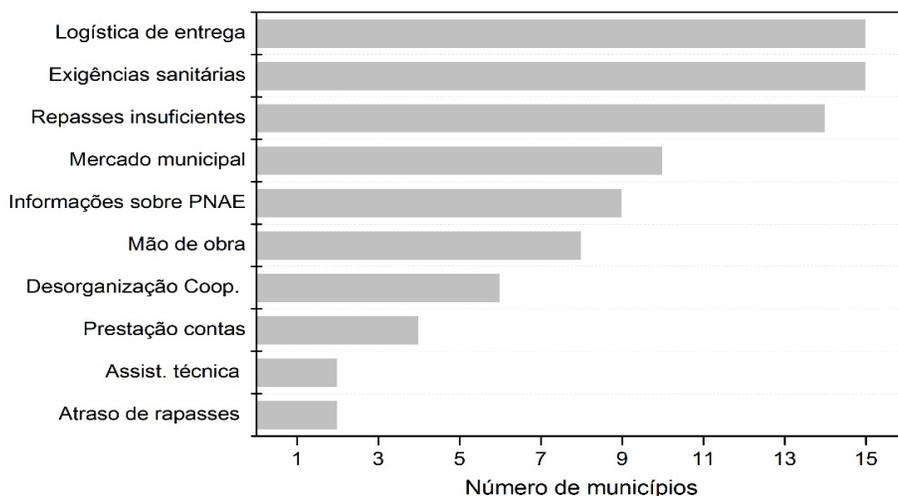
Figura 6 – Percepção sobre os benefícios promovidos pelo PNAE nos municípios do Alto Uruguai Catarinense



Fonte: FNDE (2016b).

Outra limitação igualmente importante trata das exigências sanitárias. Todos os produtos de origem animal ou que tenham passado por qualquer tipo de processamento, devem atender a exigências sanitárias para que possam ser comercializados para alimentação escolar, em âmbito municipal, estadual ou nacional (FNDE, 2016a).

Figura 7 – Dificuldades para operacionalização do PNAE nos municípios do Alto Uruguai Catarinense



Fonte: FNDE (2016b).

Embora os municípios reconheçam a importância da vigilância sanitária, há um entendimento comum de que a produção da agricultura familiar é diferente da empresarial e, por tanto, requer normas sanitárias diferenciadas, as quais possam viabilizar pequenos empreendimentos rurais, como agroindústrias, por meio da redução do investimento inicial (e.g. infraestrutura) e dos custos operacionais, principalmente com mão de obra especializada.

Repasses insuficientes do FNDE também surgiram como uma dificuldade a maioria dos municípios, seguido de restrições do mercado municipal (com exceção de Concórdia, a demanda municipal é relativamente pequena) e falta de informação das organizações da agricultura familiar relacionadas ao funcionamento do programa. Ainda, citaram a desorganização e falta de colaboração entre cooperativas quanto, por exemplo, ao atendimento de demandas de forma coletiva, dificuldades na prestação de contas, falta de assistência técnica e atrasos nos repasses do governo federal (Figura 7).

A insuficiência de repasses e a demanda limitada da grande maioria dos municípios por produtos da agricultura familiar, poderia ser amenizada pelo fluxo de mercadorias dentro do território. A base para essa dinâmica territorial se constrói a partir das complementaridades existentes entres os municípios, o que amplia mercados e oportunidades aos pequenos agricultores.

No levantamento feito com os municípios do Alto Uruguai Catarinense, identificou-se amplo espaço para ampliar o mercado da alimentação escolar a partir de complementaridades ainda pouco explorados pelos municípios e organizações da agricultura familiar na região. Produtos alimentícios, *in natura* ou processados, são produzidos em excesso em alguns municípios, enquanto em outros, faltam ou são inexistentes (Tabelas 1 e 2). Abacaxi, banana, chuchu, pêssigo e tomate são alguns dos produtos não produzidos ou com produção insuficiente em 50% ou mais dos municípios. Para os mesmos produtos, há excedente de produção em Itá, Paial, Presidente Castelo Branco, Ipumirim e Xavantina (Tabela 1). Similarmente, a ocorrência de excesso e falta também ocorre para produtos processados nos municípios da região. Alguns exemplos são leite pasteurizado, filé de peixe e panificados (Tabela 2).

A escassez de produtos processados é relativamente menor que produtos *in natura*. Algumas razões podem estar associadas às dificuldades para o transporte e armazenamento de produtos *in natura* (perecíveis), desencorajando o investimento na produção pelos agricultores da região. Apesar da relativa abundância de produtos processados, apenas uma pequena parte é comercializada no território (mercado intermunicipal). A maioria das agroindústrias está restrita ao mercado municipal, sendo logística (transporte, processamento e armazenamento) e exigências sanitárias os principais impedimentos (Figura 7).

Segundo os municípios do território, a comercialização de produtos entre municípios também esbarra em dificuldades para estruturar a base produtiva (agricultores), no relacionamento com os órgãos da administração municipal e outras cooperativas e na elaboração do contrato de

venda. Limitações associadas à dificuldade de muitas cooperativas em compreender e operacionalizar o programa (informações sobre o PNAE) Figura 7), particularmente na apropriação de oportunidades oferecidas pelo território (tabelas 1 e 2).

Tabela 1 – Disponibilidade de produtos *in natura* nos municípios do Alto Uruguai Catarinense

Local	Produtos <i>in natura</i>									
	Abacaxi	Alface	Banana	Brócolis	Cebola	Chuchu	Laranja	Ovos	Pêssego	Tomate
Alto Bela Vista	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Arabutã	○	●	○	●	○	○	●	●	○	○
Arvoredo	○	●	○	●	●	○	●	○	○	●
Concórdia	○	●	○	○	○	○	●	●	○	●
Ipira	○	●	●	●	○	○	●	●	○	○
Ipumirim	○	●	○	○	●	●	●	●	●	●
Irani	○	○	○	○	●	○	○	○	○	○
Itá	●	●	●	○	●	●	●	●	○	○
Jaborá	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lindóia do Sul	○	●	○	●	○	○	●	●	●	○
Paial	○	○	●	○	○	●	●	○	○	○
Peritiba	○	●	○	●	●	●	●	○	○	○
Piratuba	○	●	●	●	●	○	●	○	○	○
Pres. C. Branco	○	○	○	●	●	○	●	○	●	○
Seara	○	●	○	●	●	○	●	●	○	●
Xavantina	○	●	○	○	○	○	●	○	○	●

○ Produção inexistente ou insuficiente

● Produção atende a demanda local

● Excedente de produção

Fonte: Os autores (2019).

Tabela 2 – Disponibilidade de produtos processados nos municípios do Alto Uruguai Catarinense

Local	Produtos processados									
	Açúcar mascavo	Aipim sem casca	Leite	Derivado de milho	Filé de peixe	Doces	Massa caseira	Mel	Melado de cana	Panificados
Alto Bela Vista	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Arabutã	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○
Arvoredo	●	○	○	●	○	○	○	●	●	○
Concórdia	○	●	●	●	●	●	○	○	●	○
Ipira	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●
Ipumirim	○	●	●	○	○	○	●	○	○	●
Irani	●	○	○	○	○	●	●	○	●	○
Itá	●	●	○	○	○	●	●	●	●	○
Jaborá	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lindóia do Sul	○	●	●	●	○	●	●	○	○	●
Paial	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Peritiba	●	●	○	●	○	●	●	●	●	○
Piratuba	●	●	●	○	○	●	○	○	○	○
Pres. C. Branco	●	○	○	●	●	●	●	●	●	●
Seara	●	●	○	●	●	●	●	●	○	○
Xavantina	●	●	○	○	○	●	●	○	○	●

○ Produção inexistente ou insuficiente

● Produção atende à demanda local

● Excedente de produção.

Fonte: Os autores (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre 2009 e 2014, o mercado institucional estabelecido pelo PNAE tornou-se uma oportunidade à agricultura familiar do Alto Uruguai Catarinense. Por meio do programa, construiu-se uma via direta de comercialização entre agricultores e a rede pública de educação. Com a eliminação de intermediários, o programa possibilitou o aumento da renda de muitos agricultores familiares da região, o que também beneficiou a economia

local. Para muitos municípios, no entanto, o volume de repasses da alimentação escolar para agricultura familiar é insuficiente para atender a demanda local. Situação comum nos municípios do Alto Uruguai Catarinense, a maioria com menos de 10 mil habitantes e economicamente dependentes da agricultura familiar.

A expansão do mercado estritamente municipal, para o mercado intermunicipal da alimentação escolar oferece oportunidades. Primeiro, porque a região conta com um grande centro urbano (Concórdia), que, entre 2009 e 2014, captou 53% dos repasses do governo federal à alimentação escolar. Segundo, e talvez mais importante, porque os municípios da região possuem amplo espaço para construção de sinergias a partir de produtos complementares, *in natura* ou processados.

Logística de comercialização e exigências sanitárias estão entre os principais obstáculos ao avanço da dinâmica territorial ou intermunicipal do PNAE na região. Muitos agricultores e cooperativas da agricultura familiar são incapazes de operacionalizar suas vendas por limitações no transporte, processamento e armazenamento dos produtos entre a produção e a entrega. Adicionalmente, pequenos empreendimentos, como agroindústrias familiares, têm dificuldade para atender as exigências sanitárias necessárias para comercialização entre municípios, pelos custos associados com infraestrutura (investimento) e mão de obra especializada.

Como atividade acadêmica, o projeto pode contribuir ao desenvolvimento do modelo de curricularização das atividades de extensão pela UFFS, previsto nas estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Cursos de graduação (e.g., agronomia, administração, ciências sociais, economia) poderiam se beneficiar por meio da construção de sinergias entre os conteúdos tratados com a comunidade externa (atingida pelo projeto) e sua matriz curricular. Principalmente, pela construção de paralelos entre teoria e prática.

Alguns dos principais temas tratados pelo projeto incluem desenvolvimento rural, políticas públicas, organização produtiva e ação coletiva

(cooperativismo), mercados agrícolas, alimentação escolar e qualidade do alimento e produção de alimentos orgânicos. Também se destaca a relevância desta atividade de extensão na geração de material de pesquisa, com potencial para informar e promover atividades similares. Particularmente aquelas com foco na construção de estratégias de desenvolvimento territorial.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

ARILSON FAVARETO *et al.* **Políticas de desenvolvimento territorial rural no Brasil: avanços e desafios**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - IICA, 2010.

BAGNASCO, A. **Tre Italie – la problematica territoriale dello sviluppo italiano**. Bologna: Società editrice il Mulino, 1977.

BAIROCH, P. Cinq milénaires de croissance urbaine. *In*: SACHS, I. (org.). **Quelles villes pour quel developpementuelles villes pour quel developpement**. Paris: Seuil, 1992.

BERDEGUE, J.; SCHEJTMAN, A. **Desarrollo territorial rural**. Santiago: [s. n.], 2004.

BRASIL. Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

CAMARGO, R. A. L. de; BACCARIN, J. G.; SILVA, D. B. P. da. O papel do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no fortalecimento da agricultura familiar e promoção da segurança alimentar. **Temas de Administração Pública**, [s. l.], v. 8, n. 2, 2013.

CEPAL; FAO; RIMISP. **La pobreza rural en América Latina: lecciones para una reorientación de las políticas**. Santiago: [s. n.], 2003.

COSTA, B. A. L.; AMORIM JUNIOR, P. C. G.; SILVA, M. G. da. As cooperativas de agricultura familiar e o mercado de compras governamentais em Minas Gerais. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, [s. l.], v. 53, p. 109-126, 2015.

FAO. **Una propuesta para el desarrollo rural** – Desarrollo Territorial Participativo y Negociado (DTPN). Santiago: [s. n.], 2004.

FNDE. **Aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar**. 2. ed. Brasília: FNDE, Ministério da Educação, 2016a.

FNDE. **Consultas**. [S. l.]: FNDE, 2016b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-consultas> Acesso em: 12 jan. 2017.

HASELL, J.; ROSER, M.; ORTIZ-OSPINA, E.; ARRIAGADA, P. Poverty. **OurWorldInData.org**, 2022. Disponível em: <https://ourworldindata.org/world-poverty/> Acesso em: 19 out. 2023.

IBGE. **Bases cartográficas**. [S. l.]: IBGE, 2015. Disponível em: <https://mapas.ibge.gov.br/bases-e-referenciais/bases-cartograficas/malhas-digitais>. Acesso em: 18 jun. 2019.

IBGE. **Censo Agropecuário**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/servidor_arquivos_est/Acesso em: 20 jun. 2019.

IBGE. **Cidades**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: 11 jan. 2017.

JANVRY, A. de; SADOULET, E. Toward a territorial approach to rural development. **Journal of Agricultural and Development Economics**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 66-98, 2007.

MDA. **Portal dos Nedets**. [S. l.]: MDA, 2016. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/nedets> Acesso em: 15 dez. 2016.

OECD. **Creating employment for rural development** – new policy approaches. Paris: [s. n.], 1995.

PAULA, M. M. de; KAMIMURA, Q. P.; SILVA, J. L. G. da. Mercados institucionais na agricultura familiar: dificuldades e desafios. **Revista de Política Agrícola**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 33-43, 2014.

RIBEIRO, A. L. de P.; CERATTI, S.; BROCH, T. D. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a participação da agricultura familiar em municípios do Rio Grande do Sul. **Gedecon**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 36-49, 2013.

SAMBUICHI, R. H. R. *et al.* Compras públicas sustentáveis e agricultura familiar: a experiência do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). *In*: SAMBUICHI, R. H. R. *et al.* (org.). **Políticas agroambientais e sustentabilidade: desafios, oportunidades e lições aprendidas**. Brasília: IPEA, 2014. p. 75-104.

THE WORLD BANK. **Rural development strategy and action plan for the Latin America and the Caribbean Region**. Washington D.C.: [s. n.], 2001.

THE WORLD BANK. **Agriculture and poverty reduction. Agriculture for Development Policy Brief**. Washington D.C.: [s. n.], 2008.

VEIGA, J. E. **O desenvolvimento agrícola - uma visão histórica**. São Paulo: Ed.Hucitec/Edusp, 1991.

VEIGA, J. E. **O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília: Nead, 2001.

YRUELA, M. P. *et al.* **La nueva concepción del desarrollo rural - estudio de casos**. Córdoba: CSIC/Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía, 2000.

CÍRCULO DE CULTURA: IDENTIDADE ÉTNICA EM MOVIMENTO E A EXPERIÊNCIA DO CINEMA DO TRABALHADOR

Ernesto Puhl Neto¹
Julie Rossato Fagundes²
Maria Aparecida da Rocha³
Solange Todero Von Onçay⁴

INTRODUÇÃO

O projeto de Extensão da UFFS “Círculo de Cultura: diversidade Étnica em Movimento”, nasceu com o propósito de constituir-se em um espaço de diálogo, de convivência e inter-relação com os discentes da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), especialmente haitianos do *Campus* Chapecó-SC, buscando fortalecer a pertença ao contexto universitário, assim como a consciência emancipatória. Com o andamento do processo, várias demandas emergiram principalmente expressas pelos estudantes haitianos, os quais tinham a preocupação de manter viva a língua crioula e as

-
- 1 Graduado em Assistência Social; Dirigente Estadual do MST/SC com atuação no Setor de Formação. Colaborador do Projeto Cinema do Trabalhador. E-mail: ernesto.puhl@gmail.com
 - 2 Mestre em Administração. Técnica-Administrativa em Educação na UFFS. Coordenadora do Projeto Círculo de Cultura: Identidade Étnica em Movimento (2019-2020). E-mail: julie.fagundes@uffs.edu.br
 - 3 Graduada em Letras, Literaturas e Língua Inglesa. Professora da rede Municipal de Chapecó; Dirigente sindical dos trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região. Coordenadora do Projeto Cinema do Trabalhador. E-mail: mariahsind@hotmail.com
 - 4 Doutora em Antropologia Social. Professora na UFFS, *Campus* Erechim. Coordenadora do Projeto Círculo de Cultura: Identidade Étnica em Movimento (2017-2019). E-mail: solange.oncay@uffs.edu.br

canções tradicionais de seu país. Assim, outras fontes, outras linguagens e os círculos de cultura, foram sendo constituídos. Compreendeu-se, então, a necessidade da arte e da cultura de resistência, como um componente essencial, tanto aos participantes, quanto aos que tinham contato com o projeto.

Conforme a concepção freiriana, os Círculos de Cultura

constituem-se como exercício emancipatório e intercultural do poder-conhecer-emocionar-ter para ser, por meio do desenvolvimento das habilidades linguísticas, argumentativas, decisórias, éticas, políticas e técnicas. Isso nos situa no seio da cultura em construção histórica (Souza, 1998, p. 312).

Inspirado nos “Movimentos de Cultura Popular” desenvolvidos na concepção freiriana, fazendo do diálogo sua principal ferramenta metodológica, durante os anos de 2017 a 2019, o Círculo de Cultura constituiu-se em um espaço humanizador, autêntico, não de fora para dentro, mas no caminhar dos próprios sujeitos. A dinâmica foi construída no tecer das rodas de conversas sistemáticas, que iam expressando demandas, as quais ao serem acolhidas, consubstanciavam em ações de cultura e resistência, com potencial formativo.

Entre as atividades continuadas do Círculo de Cultura, com a participação de estudantes haitianos, realizou-se, por dois anos consecutivos, o evento alusivo ao “Dia da Bandeira do Haiti”, uma importante atividade que permitiu dar visibilidade a presença de haitianos no *Campus* Chapecó, tanto a quem participava mais sistematicamente do projeto quanto outros que foram se identificando com a arte, com a música, e com laços de convivência e amizade, bem como com o resgate da identidade e cultivo da cultura com raiz haitiana.

De forma mais pontual entre as várias frentes, o círculo de cultura protagonizou a “Semana da Consciência Negra”. Essa ação foi desenvolvida nos dois anos do projeto. Ela serviu para sensibilizar e dar maior visibi-

lidade à questão afro, fortalecendo a importância de aprofundar debates acerca da discriminação racial, ainda tão presente em nossa sociedade. Imbuído desta concepção, entendeu-se que o Círculo de Cultura deveria traduzir-se em um espaço de convivência, combinando demandas do cotidiano e demandas sociais, em vista ao fortalecimento dos princípios democráticos, populares e intrinsecamente comprometidos com a realidade em vias de transformação. Surgiu, assim, a proposta de agregar ao projeto, o Cinema do Trabalhador.

Sendo sensível às concepções da Extensão que perpassam pela compreensão das demandas concretas, sobretudo, da percepção dialética do movimento determinado pelas relações de produção que perfazem a perspectiva de “classe” (Thompson, 1987), definiu-se como central, os debates no entorno da classe trabalhadora. Neste viés, optamos por privilegiar a sistematização da experiência do Cinema do Trabalhador, que nasce nesse contexto.

Para o presente capítulo, primeiramente busca-se trazer presente como nasce o projeto, a partir da metodologia do círculo de cultura e as concepções que os circundam. Segue-se dando enfoque a alguns aspectos históricos que demarcam o cinema no Brasil e seus vieses de cultura transformadora que busca superar o didatismo pelo qual o cinema foi adotado no país no final do século XIX. Por último, traz a experiência do projeto demonstrando a necessidade de organizar atividades culturais no município de Chapecó e na região.

Tem-se, assim, a dimensão da cultura como central na elaboração, concluindo-se que a arte realmente se expressa como linguagem universal. Pela experiência, pode-se verificar que a cultura e a arte se constituem em um atributo capaz de integrar a diversidade dos grupos étnicos, tais como haitianos, indígenas, afrodescendentes, povos do campo, entre outros sujeitos que enraizados em suas culturas, resistem e se humanizam construindo-se como sujeitos históricos.

OS CÍRCULOS DE CULTURA E O LEGADO DA EDUCAÇÃO POPULAR: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Entendendo que a extensão universitária, especificamente na qual se assenta o projeto do qual decorre este capítulo, coloca-se no viés do movimento que emerge do agir humano, feito pelo movimento histórico, e nisso, atribui-se à Universidade um importante papel *práxico* na produção do conhecimento, fruto do movimento dialético interativo com a prática e compromissada de reflexão-ação que permite análise sobre ela. Nesse sentido, Frantz (2020, p. 7) afirma:

E nós fazemos esse movimento histórico a partir de nossas necessidades e interesses, que se expressam no campo da economia, da política, da ciência, da educação etc. A universidade, certamente, é um dos motores desse movimento, na medida em que produz conhecimento. O conhecimento gera forças que envolvem nossas vidas. Entendo que dessa concepção decorrem, imediatamente, duas compreensões: a universidade é um espaço político importante e expressa um movimento social que, sem o necessário conhecimento, corre o risco do ativismo e do fracasso.

Ao afirmar um conceito, entende-se que as práticas também estão imbricadas do mesmo, sendo possível traduzirem-se em ações. Comungamos com o argumento do autor, quando afirma: “Práticas são expressões de concepções que, por sua vez, nascem de práticas, afirmando uma dinâmica de relações dialéticas nas tramas do agir humano”. (Frantz, 2020, p. 6). Assim, a extensão precisa configurar-se em uma alavanca desta mesma concepção, havendo legitimidade de exercitar em suas práticas a dialética que é própria do agir humano.

Se implicados com esta concepção, sentimo-nos também parte do chamamento com nossas reais necessidades que o contexto explicita? Em nosso contexto, ou seja, em âmbito universitário da UFFS, temos, no *Campus* Chapecó, a presença de diferentes etnias, povos indígenas, cotistas e, em

especial, dos haitianos, que chegam até a UFFS pelo empenhoso e incluído Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI) instituído pela Resolução n.º 32/2013 – CONSUNI. Nisso, as perguntas são: “Como não cair no lugar de vê-los como estrangeiros?” (indagação oriunda dos próprios estudantes haitianos). “Como nossas necessidades são contempladas?” (indagação oriunda dos próprios estudantes indígenas). Acrescentamos ainda: “Como a cultura afro pode estar presente?”, “Como a Universidade pode tornar-se um espaço de convivência acolhedora e formativa?”. “Como podem levar a cultura haitiana até a comunidade onde as crianças, filhas destes povos frequentam e são causa de discriminação pela cor da pele por outras crianças?”.

Chapecó e seu entorno vêm sendo palco de acolhida de um movimento migratório visto como humanitário, com caráter especial concedido pelo Ministério das Relações Exteriores, por Intermédio da Embaixada do Brasil em Porto Príncipe, Haiti. A UFFS é referência para comunidade internacional, todavia, observa-se ainda a falta de estruturação e produção de melhorias de âmbito institucional para a efetivação desta política.

Para os trabalhadores, no viés da formação da classe trabalhadora, que espaços formativos construímos? Que debates a extensão universitária promove? Quem analisa as contradições, brechas, sob as quais pode-se construir novas possibilidades? Indagações que permeavam os encontros e os círculos de cultura, por serem espaços de diálogos, com suas metodologias, e abrirem-se para a escuta e construções possíveis. Assim, compreende-se que:

O Centro Cultural e os Círculos de Cultura podem proporcionar condições da percepção e da ação humanas numa direção que maneje as singularidades ou identidades individuais e grupais, portanto, as diferenças não como desigualdades, exclusões ou fragmentações, mas à maneira de um coral de múltiplas vozes, polifônico (Santos, 2007, p. 338).

O Círculo de Cultura tem suas primeiras experiências nos Movimentos de Cultura Popular (MEC), na década de 1960, com Paulo Freire. Legado

que vai sendo recriado, que ganha o mundo e se mantém com vigor de contribuir com potencial transformador.

Considerando o panorama histórico da América Latina, podemos verificar que, em seu histórico, nos seus mais de 500 anos, foram inúmeros os movimentos de luta por libertação. Para Brandão (2002b, p. 22), pode-se constatar que houve: “um movimento político-pedagógico dos grupos sociais oprimidos, que produz uma cultura distinta, de resistência mesclando a história latino-americana”. Assim, vai sendo configurada uma concepção que fica conhecida como Educação Popular. Essa concepção passa ser “uma prática pedagógica, politicamente a serviço das classes populares”. Isso porque, “[...] aos operários, camponeses, lavradores sem-terra e trabalhadores sem emprego, é atribuída a tarefa histórica de realização das transformações sociais a que deve servir a educação” (Brandão, 1985, p. 22).

Destaca-se, nessas perspectivas, uma transformação radical da sociedade e das escolas. Freire (1967, 1992, 1996) apresenta caminhos de uma escola e uma sociedade essencialmente democrática, uma escola como um espaço de convivência, na qual todos ensinam e todos aprendem, uma escola que se constitua em “Centro Cultural”, as aulas, como Círculos de Cultura, e as salas de aulas, em verdadeiros círculos de cultura.

É esse o potencial que alimenta e tem o caráter transformador das situações opressoras, transformando também os sujeitos que nela atuam. Segundo Paludo (2001), no Brasil, a partir da República, passa-se a constituir uma nova ordem política, econômica e cultural. A Educação Popular acompanha esta ordem em fases específicas. Um período intenso é o período de transição, de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano industrial (1889 até 1930) no qual se pode nomear como a fase da “Formação com ênfase na escolarização e na organização”.

Neste período, a Pedagogia da Escola Nova, vista como prática pedagógica dos Anarquistas, Socialistas e Comunistas, remetidas para processos formais e informais, influenciam e dão elementos diferenciados à Pedagogia Tradicional. Segundo Brandão (2002b, p. 145),

Essas escolas – de vocação anarquista – começam a ser criadas próximas às fábricas, em bairros operários de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul – no final do século XIX e início do século XX, destinadas a atender aos trabalhadores e a seus filhos. A partir dos anos 20, começam a surgir movimentos e lutas pela criação da escola pública, laica e gratuita.

Nestas práticas, estaria a gênese da Educação Popular, de acordo com Paludo (2006, p. 3): “É neste período que uma alternativa de projeto cultural e pedagógico, através da educação, ganha forma identitária, do que mais tarde viria a ser chamado de Educação Popular”.

Um segundo momento é o chamado: “Valorização da Cultura Popular”. Com a revolução de 1930 que se deu início o período urbano-industrial, que passa pela ditadura do Estado Novo (1937 a 1945) e se conclui com o fim do período democrático (1945 a 1964). Confrontam-se, neste processo, dois projetos de desenvolvimento para o Brasil: liberalismo x nacionalismo. A partir de 1956, o movimento de radicalização política começa a ganhar base e configura-se em uma frente popular, como um movimento de apoio às reformas de base do Governo João Goulart. Ganha força a reação das classes populares em busca dos direitos. Soma-se a isso a Teoria de Paulo Freire, o pensamento socialista, liberal e o cristianismo voltado aos pobres. Há um descrédito da educação formal e passa-se a dar grande valorização à criação dos Movimentos de Cultura Popular. É momento de forte influência que ficou sendo conhecido como “a cultura popular dos anos 60”, uma efervescência de um conjunto de ações, assim descritas por Paludo (1995):

Criam-se movimentos de educação popular, descrédito na educação formal: MCP (60-Recife-Paulo Freire), MEB (março 61 – CNBB) CPC (UNE), PNA (63). Atividades: alfabetização, organização de base e cultura popular. Nova utopia pedagógica: não diretivismo, enquanto atitude pedagógica e conscientização, enquanto processo pedagógico de construção da consciência crítica.

Os Movimentos de Cultura Popular, especialmente os da Ação Popular, surgiram, segundo Brandão (2002a, p. 55), como “uma forma de luta política através de processos culturais de intenção pedagógica”. O autor entende que, para esses movimentos, a ideia de cultura ganha o sentido de instrumento popular de conscientização, de politização e de organização de classe. Além disso, havia “toda uma dimensão cultural no trabalho político, assim como havia uma dimensão política no trabalho pedagógico e, para fechar o círculo, uma dimensão pedagógica em todo o trabalho cultural” (Brandão, 2002b, p. 147).

Nesse viés, a arte, na maioria das vezes, negada ao conjunto dos trabalhadores, desempenha um papel fundamental na reprodução da sociedade permitindo ver a sociedade desvelada, “de fora”, percebendo suas características e refletir sobre seus valores, pensar seus valores, sentir-se parte. Mais que isso, na perspectiva popular apontada, é ser sujeito da mesma, intervindo.

No cinema, por meio dos filmes, é possível partir de uma crítica à sociedade e deixar o telespectador pensar sobre, concordando ou não, indignando-se ou admirando, ou seja, vai proporcionando ferramentas de análise crítica, ampliando a subjetividade, formando consciência. Nos filmes, às vezes, o objetivo dele é simplesmente expor de forma clara um problema social, a questão é atraída, ou seja, é dada a oportunidade de explicitar uma importante discussão.

No Cinema do Trabalhador, se fez prioridade trabalhar com questão de classe, exaltar problemáticas relacionadas à conjuntura atual, produzir análises formativas importantes para a classe trabalhadora urbana, as quais, muitas vezes, a sociedade capitalista em seu aparato ideológico quer ocultar.

CINEMA: BREVE HISTÓRICO E O VIÉS TRANSFORMADOR

Para fins de contextualização, primeiramente, destacaremos alguns aspectos históricos do cinema no Brasil. O cinema surgiu no país no final do século XIX. Período em que intelectuais políticos, educadores discutiam a viabilidade da sua adoção como recurso didático às escolas. Esse caráter atrai os governos que prospectavam o projeto industrial, e o cinema brasileiro ganha um caráter instrumental voltado para “educação industrial” servindo-se ao projeto determinado para o momento pelas forças dominantes.

Com esse perfil, as produções preocupavam-se mais com o aspecto metodológico, que poderia servir à educação escolarizada, como processo auxiliar de ensino que com o viés da arte, da imagem e todo aspecto deste entorno. Assim, tem-se, no histórico, o

caráter didatizador: a intenção, a priori, não é a apreciação do filme enquanto produção artística, mas sua utilização como um meio de persuadir e sedimentar nas massas populares certos valores e conceitos defendidos pelas autoridades da época (Catelli, 2006).

A Alemanha Nazista e a Itália Fascista também se utilizam do cinema vinculando departamentos cinematográficos diretamente ao Estado (Domingos, 2007). Esse perfil atrai ao Governo Vargas, que, em 1937, assina a Lei n.º 378, a qual cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo, cujo Art. 40 assinala: “Fica criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral” (Brasil, 1937, *on-line*).

Em seguida, é criado o Instituto Nacional de Cinema (INC), tendo um departamento específico, o Departamento de Filmes Educativos, que é responsável pela produção e distribuição de filmes às escolas. Junto ao Estado Novo (1937-1945), encontram-se fontes de uso do cinema, porém

instrucional como recurso pedagógico, o que avança com a produção instrumentais, colaborando com a implantação do modelo desenvolvimentista da época.

Assim, tem-se a entrada de algumas iniciativas provadas que fundiram a Embrafilme, produtora de cinema financiada pelo governo responsável. Além da produção pela distribuição dos filmes brasileiros.

Nas décadas seguintes, a produção cinematográfica brasileira, aos poucos, avança de modo independente e assume características próprias, por exemplo, na década de 40, com a fundação da produtora Atlântida, o cinema nacional ganhou força e vislumbrou um período de prosperidade, cujo só declinou na década de 60 com a popularização da TV (Domingos, 2007). Na sequência, entra em decadência, com retirada total de apoio por parte do governo federal. É um período em que há uma entrada massiva dos filmes internacionais. “O cinema nacional viveu um período de hiato quase que total, na década de 90, provocado pela extinção do apoio estatal, medida do então presidente da república Fernando Collor de Mello” (Domingos, 2007, p. 9).

Com a democratização do país, a partir dos anos de 1980, em especial a década de 1990, há importante retomada do cinema no país. Os filmes brasileiros tomam uma importância, em especial em 1995, com o lançamento de Carlota Joaquina, uma modesta produção de Carla Camuratti, mas que levou os brasileiros de volta ao cinema. Entre 1995 e 2001, foram produzidos 167 longas-metragens, de acordo com a Secretaria de Audiovisual. A vitalidade da produção nacional nos últimos anos é notável, sobretudo, no evidente número de filmes, cujos roteiros são adaptações de obras literárias, entre as quais podemos citar Cidade de Deus, Central do Brasil e Lavoura Arcaica, sucessos de público e de crítica.

No momento atual, percebe-se um verdadeiro ataque à produção cultural, tendo início no primeiro ato de formação dos ministérios, com a destituição do Ministério da Cultura, incorporando-o ao Ministério da Cidadania. Também foi extinta a Lei Rouanet, que passou a ser chamada de

Lei de Incentivo à Cultura. O nome Rouanet era realmente indagável, pois foi uma homenagem ao próprio criador, o Secretário Nacional de Cultura do governo Collor, Sérgio Paulo Rouanet, porém previa incentivos que procuravam democratizar e incentivar a produção nacional do cinema.

Pode-se dizer que o cinema é uma importante fonte de reflexão social. Mesmo filmes fictícios expressam aspectos importantes da sociedade. Revelam e fazem perceber nuances de padrões humanos que, muitas vezes, naturalizamos, ou tornamos imperceptíveis, ou inquestionáveis dentro de um contexto, ou em um certo modelo social. Portanto, o cinema é uma importante ferramenta capaz de desvelar aspectos inclusos nos contextos sociais e de nos fazer encarar a sociedade em que vivemos, percebendo nosso papel de luta por um modelo societário mais justo e igualitário.

O PROJETO CINEMA DO TRABALHADOR

O projeto Cinema do Trabalhador é uma iniciativa organizada pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região (SITESPM-CHR), do Setor de Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Santa Catarina (MST-SC) e da Pró-Reitoria de Extensão da UFFS. A origem dessa ação dá-se ao fato de termos na região movimentos sociais que têm história de resistência e, em suas coordenações, pessoas valorosas que pensam a cultura como contra-hegemonia na luta de classes. Há um sindicato que inclui o cinema em seu ciclo de formação continuada e, mais recente na nossa história, a Universidade Federal da Fronteira Sul, que promove cultura como Extensão.

A proposta do Cinema do Trabalhador partiu da necessidade de organizar atividades culturais no município de Chapecó e na região, devido à ausência de políticas públicas e de espaço para a sociedade participar em atividades culturais. O município de Chapecó possui 230 mil habitantes e é o principal centro urbano e industrial econômico da região, mesmo assim, a dimensão cultural acaba ficando inexpressiva, sendo que a maioria das

atividades culturais que ocorrem não dialoga com os objetivos e princípios filosóficos dos movimentos sociais, sindicais, intelectuais e dos agentes culturais que trazem em sua *práxis* o protagonismo e a emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras.

As razões que motivaram o cinema como atividade de formação e cultura foram, entre outras, as possibilidades de fazer uso de outras linguagens. O cinema não é uma arte qualquer e de fácil acesso, e na região Oeste de SC é ainda mais difícil. A produção do cinema é muito mercantilista, mas muitos atores e cineastas encontram um jeito de colocar o povo em cena, a face dos trabalhadores(as) desponta em muitas produções que precisam chegar até esse público, visto que o cinema nasceu da burguesia, e, até hoje, a concentração de exibição são os grandes centros urbanos, plataformas ou *sites* por assinatura.

Pode-se destacar que filmes são produções complexas, compostas por uma estrutura que envolve roteiro, trilha sonora, efeitos visuais, fotografia, sem falar de toda a arte contida, incorporada e expressa pelos atores, entre vários outros aspectos, que vão compondo uma estrutura e dando o efeito desejado, de modo a influenciar no sentimento a ser transmitido pela cena.

Em Chapecó, o cinema é essencialmente comercial. Nesse cenário e diante de toda ausência de políticas públicas e da pobreza cultural, como também da não valorizar das expressões artísticas regionais, estaduais e da cultura popular nacional, é que emerge o Cinema do Trabalhador no espaço do SITESPM-CHR. Ele reúne um público trabalhador, uma vez por mês, com pipoca, chimarrão, oportunizando um filme que tem sempre uma temática que dialoga com o cenário nacional ou internacional, com viés de classe, tendo a realidade e a pauta da classe trabalhadora no foco. Ao final de cada sessão, convidados especiais realizam um debate mediado com o público presente. Na Tabela 1, estão os filmes exibidos desde o início do projeto, em ordem cronológica.

Para apoiar o processo formativo, tem-se um conjunto de questões pré-preparadas as quais auxiliam no debate, a saber: a) O que chamou especialmente a atenção no filme? b) Em que lugar se passa a história? Em que época? Em que contexto? c) Algum aspecto faz relação com o contexto atual? d) Gostaria que algo tivesse acontecido de forma diferente? e) Encontrou alguns aspectos que você nunca havia ouvido falar? f) Você se surpreendeu com alguma coisa? g) Alguma coisa não combinava ou não ficou bem explicada? h) Depois de assistir, foi o que você esperava? i) Você recomenda este filme? j) Qual personagem você achou mais interessante? l) Quem é o autor, cineasta, produtor do filme?

Quadro 1 – Relação de filmes exibidos

Data	Filme e autor
31/10/2018	Dedo na Ferida, de Sílvio Tendler
07/12/2018	Martírio, de Vincent Carelli
20/03/2019	Lua em Sagitário, de Márcia Paraiso
26/04/2019	Eu, Daniel Blake, de Ken Loach
25/06/2019	Uma noite de doze anos, de Álvaro Brechner
27/08/2019 e 13/09/2019	Espero Tua (Re)Volta, de Eliza Capai
22/11/2019	Bacurau, de Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles
28/02/2020	Indústria Americana, de Steven Bognar e Julia Reichert
06/03/2020	As Sufragistas, de Sarah Gavron

Fonte: Os autores (2020).

Acreditamos ser importante o relato de um caso recente. Em agosto de 2019, quando ocorreu o lançamento do filme “Bacurau”, a Associação de Cinema e Vídeo de Chapecó e região (Cinelo) e o curso de Realização Audiovisual da Universidade Regional Comunitária de Chapecó (Unochapecó) promoveram uma campanha para que o cinema da cidade o exibisse. Mesmo diante de uma enxurrada de solicitações, a gestão do cinema ignorou. Então, unimos os esforços, e, no mês de novembro de 2019, conseguimos acesso à

película por meio da Vitrine Filmes, e o exibimos no Auditório do SITESPM, contando com o maior público de todas as sessões realizadas pelo projeto.

Assim, esse projeto buscou ampliar os conhecimentos difundindo determinados filmes que possuem o caráter formativo, de classe, enriquecidos com a metodologia de cine debate. As sessões foram realizadas mediante atividade planejada, amplamente divulgada, aberta a todo o público, sem nenhum custo aos participantes, considerando conteúdo e faixa etária. Diante da demanda ter surgido no âmbito da formação de professores, a certificação foi oportunizada preferencialmente aos professores da rede pública. Compreende-se que a arte de trabalhar as diversas linguagens traz em si o potencial de ajudar a construir um legado formativo e cultural de múltiplas dimensões, oportunidades e linguagens que permitem a sensibilidade estética como uma dimensão formativa, possibilitando conhecer distintos contextos históricos e geográficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desenvolvido, aos poucos, fomos tomando conhecimento das produções, audiovisuais que abordam a luta por democracia, por terra, por direitos, por uma sociedade melhor, enfim, o embate entre as classes sociais. Buscamos de acordo com as temáticas, e fizemos uma agenda semestral, na qual cada exibição vem seguida de um debate com lideranças, mestres. Uma atividade que enche a alma de qualquer participante.

As questões debatidas demonstraram que o potencial da arte e da cultura, expressa em filmes, possuem dimensões que nos levam transcender nosso *Ser Mais* (freiriano), desvelando injustiças, desocultando a história e nos constituindo como sujeitos históricos em nosso projetar sonhos realizáveis, utopias correspondentes, em nos munir de força humanizadora o que implica a capacidade de transformar o que é necessário em busca da dignidade humana. A cultura e a arte são nossos constituintes nesta perspectiva, desde o início de nossas vidas.

Consideramos o momento atual, torna-se ainda mais importante as propostas culturais como a do Cinema do Trabalhador, uma vez que há explicitamente uma intenção formativa. Os filmes, selecionados para este fim, foram muito coerentes ao retratar o contraste entre cultura, sociedade e política. Assim, ao assistir ao filme os participantes puderam ter contato com uma história situada dentro de um contexto que ajudou refletir características, reais ou projetadas em torno de uma concepção societária protagonizada pelos trabalhadores, o que chamamos com viés de classe, considerando nisso uma posição cultural e política.

Por fim, pode-se afirmar que as sessões oportunizam um melhor entendimento das dinâmicas sociais e como essas influenciam e são influenciadas pela cultura. Também ampliam a visão de classe, em termos de capacidade de pensar a lógica de uma sociedade mais igualitária e a serviço da classe trabalhadora, fazendo realmente parte dela.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. B. **Lutar com a palavra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRANDÃO, C. R. B. (org.) **De Angicos a Ausentes: 40 anos de Educação Popular**. 2. ed., Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2002a.

BRANDÃO, C. R. B. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

BRASIL. Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1937.

CATELLI, R. E. Cinema e Educação em John Grierson. **Aruanda**, 2003. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineduquemgrierson.htm>. Acesso em: 21 abr. 2006.

CATELLI, R. E. O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. **Revista InTexto**, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. 1-15, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/4194>. Acesso em: 21 abr. 2006.

DOMINGOS, J. C. **Literatura e cinema o uso de produções cinematográficas nas aulas de literatura brasileira.** 2007. (Dissertação de Mestrado) – Instituto Superior de Educação de Itabira, da Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira, Itabira, 2007.

FERRO, M. **Cinema e história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 27.

FRANTZ, V. Extensão Universitária no contexto de uma Universidade Popular. *In:* SILVA, E. N.; VON ONCAY, S. T. (org.). **Extensão Universitária na UFFS: trajetórias, alcances e desafios.** Chapecó: UFFS, 2020.

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

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In:* BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1971. p. 34-62.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Extensão e comunicação:** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp, 2001.

PALUDO, C. Da raiz/herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados_lista.htm

SOUZA, J. F. **E a educação popular: ¿¿ Quê ?? Uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro.** Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, J. F. S. **Por uma pedagogia da revolução:** a contribuição do governo Arraes (1960-1964) à reinvenção da Educação brasileira. São Paulo: Cortez; Editora Associados, 1987.

SOUZA, J. F. S. **Reiventando a educação de jovens e adultos:** proposta curricular para ensino fundamental. Recife: NUPEP/UFPE, Bagaço, 1998.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa I:** a Árvore da Liberdade. Tradução Denise Bootmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIDAS NEGRAS IMPORTAM: HAITIANOS NA UFFS-PR CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL

*Maria Eloá Gehlen*¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o estudo realizado a respeito dos haitianos que se encontram estudando na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), no *Campus* Laranjeiras do Sul, no Paraná, no programa PROHAITI, efetuado entre a Universidade e a Embaixada do Haiti, após o terremoto de 2010. Começaram a estudar, em Laranjeiras do Sul-PR, quatro estudantes haitianos, em 2017, efetuando o vestibular especial, com duas vagas suplementares de cada curso. Em 2023, estão com matrículas ativas nesta Universidade 10 alunos haitianos: nove na graduação e uma estudante no Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural (Dados da SAE – Serviço de Atendimento ao Estudante da UFFS-LDS em 30 de abril de 2020).

O objetivo deste capítulo é demonstrar como os estudantes haitianos estudam e vivem na UFFS, em Laranjeiras do Sul, assim como verificar o funcionamento do programa PROHAITI, desde o seu início em 2017, até a atualidade. A metodologia é qualitativa, constando de entrevistas semiestruturadas com seis estudantes haitianos, com análise de conteúdo conforme Bardin (2008). Também se verifica a documentação fornecida

¹ Doutora em Educação. Professora na UFFS, *Campus* Laranjeiras do Sul, PR. Membro da Comissão Institucional PROHAITI da UFFS. E-mail: maria.gehlen@uffs.edu.br

pelo Serviço de Atendimento aos Estudantes (SAE) da UFFS, dentro de um estudo de caso com revisão bibliográfica.

No entendimento de Gil (2009), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O estudo de caso vale-se de procedimentos de coleta de dados variados. Porém, o processo de análise e interpretação pode envolver diferentes modelos de análise (de conteúdo, descritiva, inferencial, de discurso, documental). Possui muita importância no estudo de caso a análise e interpretação dos dados, assim como a preservação da totalidade da unidade social (Gil, 2009).

No primeiro momento, é efetuada uma contextualização do Município de Laranjeiras do Sul, no Paraná, e o Programa PROHAITI, no qual se encontram inseridos os estudantes haitianos da UFFS. Na sequência, é apresentada a história do Haiti, suas vitórias e os desastres ambientais pelos quais passou esta ilha caribenha, para a compreensão dos motivos geradores da vinda dos imigrantes haitianos para o Brasil, assim como a razão de ser do Programa PROHAITI. Em seguida, são descortinados os conceitos fundamentais para se compreender o racismo, a subalternidade e o preconceito contra o pobre, muito presente na realidade brasileira que os estudantes haitianos vão enfrentar.

A pesquisa foi efetuada mediante um estudo de caso contendo seis entrevistas com estudantes haitianos, com matrícula ativa nesta Universidade Federal, discorrendo a respeito da sua vida e de seus estudos no Brasil. Os dados apresentados dão um indicativo da imersão dos estudantes haitianos no ensino superior, nesta Universidade, assim como abriram espaços de valorização de suas origens, como o evento do dia da Bandeira, ocasião em que apresentaram o porquê desta comemoração e sua intensa valorização em seu país. O evento do Dia da Bandeira do Haiti foi realizado mediante um projeto de extensão.

O Município de Laranjeiras do Sul, situado no estado do Paraná, na região Centro-Oeste, foi habitado, inicialmente, pelos indígenas Kaingang, porém, com o intuito de colonizar essa região (perto da fronteira com o Paraguai), o Governo Federal incentivou a criação dos municípios para evitar a perda de território, temendo invasões estrangeiras.

Assim, foi criado o município, mediante o Decreto Lei Estadual n.º 533, de 21 de novembro de 1946, com o nome de Iguaçu, e sua instalação ocorreu em 30 de novembro de 1946 (data de comemoração de aniversário do município). O nome foi alterado pela Lei Estadual n.º 2, de 10 de outubro de 1947, artigo 6.º, alterando o nome de Iguaçu para Laranjeiras do Sul.

Vieram para Laranjeiras do Sul, PR, muitas famílias de várias regiões do país, em busca de terras para plantar, ou pessoas com problemas com a justiça, deserdados, enfim, um grande grupo de pessoas desassistidas pela justiça social. De acordo com os últimos dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população total do município era de 30.777 residentes, sendo 25.030 pessoas residindo no meio urbano (81,33%) e 5.747 pessoas residindo no meio rural (18,67%).

A taxa de pobreza (renda per capita mensal menor que meio salário mínimo) em Laranjeiras do Sul, PR, em 2010, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica aplicada (IPEA), era de 14,43%, ou 4.441 pessoas, enquanto a taxa de extrema pobreza (renda per capita mensal menor que um quarto de salário mínimo) era de 4.60 %, ou 1.415 pessoas.

O município situa-se na região da Cantuquiriguaçu, onde ocorrem conflitos agrários, com acampamentos e assentamentos da reforma agrária, nos municípios de Rio Bonito do Iguaçu, Quedas do Iguaçu, Cândói e Laranjeiras do Sul. Também se encontra próximo à Terra Indígena Rio das Cobras, a maior do Paraná, com a presença das etnias Guarani e Kaingang.

Os pobres nesse meio rural são castigados pela condição, principalmente devido a fatores como a insuficiência de renda, o não acesso a bens

e serviços e a dificuldade de locomoção pela localização geográfica, assim como a negação a direitos sociais básicos, como saúde, educação, habitação, saneamento básico, água tratada, transporte e previdência social. As taxas de pobreza são obtidas a partir dos censos demográficos do IBGE, os quais devem ocorrer a cada dez anos.

A investigação apresentou como principal resultado que a grande maioria do público-alvo da pesquisa (65%) não é proprietária de terras, mas sim trabalhadores rurais vitimados pela informalidade, pela precarização do trabalho (Bronholo, 2017). Os empregos disponíveis no município provêm da Prefeitura Municipal, do comércio, do setor de serviços, da agricultura. São poucas as indústrias existentes no local.

Em Laranjeiras do Sul, PR, foi construído um *campus* da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), em 2009, mediante o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que buscou ampliar o acesso e a permanência na educação superior, durante o governo do Presidente Lula. Esse município possui uma baixa densidade populacional, mas obteve a instalação do *campus* devido à pressão dos prefeitos da região e dos Movimentos Sociais Populares, intensos na região, como Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). O *campus* fica localizado dentro do Assentamento 8 de Junho, em Laranjeiras do Sul. No inverno, o clima é intenso, com geadas nos meses de julho e agosto, bem ao contrário do clima tropical, com o qual os estudantes haitianos estão acostumados a conviver na sua ilha caribenha.

A Universidade, por meio do seu Conselho Universitário (Consuni), aprovou o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), na parceria entre a UFFS e a Embaixada do Haiti no Brasil. Ele foi instituído mediante a Resolução n.º 32/2013 do Consuni. Em janeiro de 2014, através da Portaria n.º 42/GR/UFFS/2014, foi criada a Comissão Especial para Implantação do PROHAITI e, em abril do mesmo ano, pela Portaria n.º 448/GR/UFFS/2014, é criada a Comissão

Permanente de Acesso e Acompanhamento à Educação Superior da UFFS para nacionais haitianos. O programa teve seu primeiro processo seletivo lançado em março de 2014 (os dados mencionados constam no *site* oficial da UFFS).

O estudante haitiano, aprovado no vestibular especial, matricula-se como aluno regular na UFFS e submetido às regras do Regulamento de Graduação da Instituição. Esse programa objetiva qualificar profissionais que, ao retornar, possam contribuir com o desenvolvimento de seu país. No *Campus* Laranjeiras do Sul, o Programa iniciou em 2016, com atividades desenvolvidas por uma docente que atuava na UFFS por ter sido contatada por uma Organização Não Governamental (ONG) da França, que atua em prol dos estudantes haitianos.

O primeiro processo seletivo especial, no entanto, ocorreu em 2017, com a participação de quatro estudantes haitianos, que foram aprovados em processo de vestibular especial, na língua portuguesa, para os cursos de graduação: um em agronomia (com ênfase em agroecologia), um em Engenharia de Alimentos, um em Engenharia de Aquicultura e um em Ciências Econômicas. Cada graduação oferta duas vagas suplementares. Contou, nos anos de 2017 e 2018, com o trabalho voluntário de uma das professoras de língua portuguesa (Marcela), que providenciou aulas no horário das 17h às 19h, para que os estudantes haitianos absorvessem melhor compreensão e interpretação do português.

Nas questões médicas e de remédios, os haitianos têm suprida suas demandas nos postos de saúde, próximos aos locais de sua residência. A questão dentária é no centro de saúde bucal existente no município. O Sistema Único de Saúde (SUS) é quem atende todas as pessoas que dele necessitam, sejam brasileiros ou estrangeiros. O *Campus* dispõe de um serviço de monitoria para auxiliar no uso e compreensão da língua portuguesa.

CONHECENDO O HAITI

É relevante desvelar a história do Haiti, a ilha do Caribe de onde vêm os estudantes haitianos para estudar na UFFS. O povo haitiano possui um histórico de lutas e conquistas, que desagradou visceralmente os colonizadores franceses. Jérôme Duval (2017, *on-line*) relata:

Na noite de 22 para 23 de agosto de 1791 em Santo Domingo, antigo nome do Haiti, 50.000 escravos desencadearam uma insurreição armada, impulsionando um longo processo que levou a que no dia 29 de agosto de 1793 se desse a primeira abolição da escravidão na história e a proclamação da independência. Santo Domingo, então rebatizado como Haiti, converteu-se em 1804, na primeira república negra independente, caso único na história: uma revolta de escravos deu origem a um Estado.

Os haitianos conseguiram sua independência, mas pagaram muito caro pela sua libertação da França. Duval (2017) explica que a França nunca perdeu a independência do Haiti, que a fez perder polpidos rendimentos advindos do sistema da escravidão e das plantações de açúcar e café. O Haiti foi obrigado a pagar 150 milhões de francos em ouro à França, para compensar os antigos colonos franceses, em troca do seu reconhecimento como Estado-Nação independente.

Para Duval (2017), o sentimento da nação europeia era considerar muito atrevimento os escravos negros tornarem-se livres e formarem seu Estado-Nação. Assim, fez pesar sobre as gerações vindouras uma dívida ilegítima, por eles terem a ousadia de se libertar da tutela colonial da França. Os haitianos tiveram que pagar a dívida com a França até o último centavo. Louis-Georges Tin, presidente do Conselho Representativo de Associações Negras (CRAN), menciona que “A indigência do Haiti se deve ao pagamento de 90 milhões de francos, o que obrigou o país a endividar-se durante décadas” (Duval, 2017, *on-line*).

Sutter (2010) participou, a partir de 2008, de um programa de saúde mental em um hospital de Porto Príncipe (capital do Haiti), em uma missão médica humanitária. Lá deparou-se com uma população oprimida devido à situação sociopolítica e econômica do país e à condição de pobreza degradante de metade da população. Isso, antes do terremoto de 2010. Ele questiona a imagem superficial que a opinião pública mundial possui do país, ignorando-se tanto o estado de degradação humana em que se encontra a nação – parcialmente revelada ao mundo depois do terremoto de 2010 – quanto às forças políticas e aos interesses econômicos internacionais que provocaram e sustentam esta realidade.

A autora faz uma reflexão a respeito do mau político que historicamente tem mantido esta população em um estado de abandono e exploração, bem como em um “estado perpétuo de sofrimento psíquico e humano extremo” (Sutter, 2010, p. 931) muito além da noção de mal-estar. Ela aponta os mecanismos que culpabilizam unicamente as nações pobres pelos seus males, ocultando os verdadeiros violadores dos direitos humanos e econômicos.

Aliando-se à pobreza já enfrentada pelos haitianos, aconteceu um terremoto em Porto Príncipe, em janeiro de 2010, causando uma destruição imensa, em um país já abalado pela fome, pela falta das elementares condições de vida, devido à constante intervenção estrangeira nos destinos do país. Sutter e King (2012) concluem que, após o terremoto, o país está “pior”, pois está em ruínas. Mas, de certo modo, a catástrofe também reacendeu a esperança de que o Haiti poderia mudar, renovando a fé na capacidade de autogestão. Esperança essa que se enfraquece na medida em que o tempo passa e nada acontece.

Por outro lado, a catástrofe reforçou a desesperança dos que ainda se sentiam leais à pátria mãe, aumentando a fuga para a diáspora redentora. Assim, muitos haitianos embarcaram para o Chile, Argentina, Estado Unidos e Brasil, procurando melhorar a sua vida e de sua família.

O acolhimento aos estudantes haitianos, pós-terremoto, faz parte da missão e do propósito de ter sido construída esta Universidade Federal, pelos movimentos sociais populares da região Sul do País, no sentido de ampliar a dignidade humana para todos os povos da América do Sul e Central. A UFFS foi criada pelo governo brasileiro dentro de um projeto de uma Universidade Federal pública, democrática e popular.

CONCEITOS NECESSÁRIOS A RESPEITO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL E O RACISMO

Os estudantes haitianos encontram uma realidade no Brasil muito diferente àquela a que estavam acostumados em sua pátria mãe. Assim, cabe, agora, apresentar os conceitos e dados do Brasil onde esses universitários vão se inserir. Muito diferente do Haiti, no Brasil, a abolição da escravidão foi uma lei assinada pela Princesa Isabel (Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888) após muitas lutas, fugas e resistências dos negros.

Tudo isso perpassa uma determinação de poder, de quem manda e de quem obedece, onde há superiores e subalternos. Historicamente, no Brasil, os negros, mesmo com o término da escravidão, foram levados a uma situação de humilhação e subalternidade, que até o presente se manifesta de forma contundente.

Figueiredo (2010) esclarece que o termo “subalterno” começou a ser utilizado na Índia, em 1970, como referência às pessoas colonizadas do subcontinente asiático e viabilizou um novo olhar na história dos países dominados, até então apenas vislumbrados pela visão dos colonizadores hegemônicos.

Gramsci (1999) entende que os grupos subalternos sofrem de forma mais incisiva à iniciativa e à direção dos grupos dominantes, podendo organizar-se solidamente apenas quando se tornarem Estado. Galeano (1989, p. 115-116) é muito feliz ao contar um provérbio africano que diz “até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça-

das continuarão glorificando o caçador”. Isso se refere precipuamente às histórias dos países, das raças/etnias que foram colonizadas, escravizadas, silenciadas e invisibilizadas.

Spivak (1988) enfatiza que a condição de subalternidade é a condição do silêncio. Isso significa que o subalterno necessita de um representante que fale por ele. Ele é contundente e instigante ao perguntar: Os subalternos podem falar? No Brasil, os sinais da escravidão ainda permanecem no século XXI. As empregadas domésticas, as faxineiras, as babás e as cozinheiras remontam às mucamas que serviam na Casa Grande, nas fazendas.

Schwarcz (2012, p. 177) evidencia um erro de “Roquete Pinto, ao presidir o I Congresso Brasileiro de Eugenia em 1929 o qual previa que, em 2012, teríamos uma população composta de 80% de brancos e 20% de mestiços, nenhum negro, nenhum índio”. Esse antropólogo equivocou-se ao defender a teoria do branqueamento, pois o gene da cor de pele negra é predominante. Dados do IBGE demonstram que 54% da população brasileira é negra (Prudente, 2020).

Entre 2012 e 2016, enquanto a população brasileira cresceu 3,4%, chegando a 205,5 milhões, o número dos que se declaravam brancos teve uma redução de 1,8%, totalizando 90,9 milhões. Já o número de pardos autodeclarados cresceu 6,6% e o de pretos, 14,9%, chegando a 95,9 milhões e 16,8 milhões. É o que demonstram os dados sobre moradores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, do IBGE em 2016.

Com a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988, a prática do racismo tornou-se crime, inafiançável e imprescritível (art. 5.º, inciso XLII), isto é, não se pode pagar fiança e não prescreve no decorrer do tempo. Na sequência temporal, surge a Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, a qual define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou cor e, no seu Art. 1.º, determina que “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (Brasil, 1989, *on-line*).

De maneira contundente, Nogueira (2017) explica que a escravidão nos legou o racismo como prática social dominante, que liga ideologicamente os brancos, mantendo seus privilégios, enquanto é negada a cidadania ao povo negro. Quanto ao racismo estrutural, Galtung (1990) defende que a estrutura social é racista, pois, em todos os espaços, os negros encontram-se em condições subalternas, pela violência estrutural a qual gera a ausência de direitos.

Fica claro, no Brasil, que o racismo estrutural é aquele que perpassa toda a sociedade dividida em classes sociais, onde a grande maioria dos negros permanecem excluídos de direitos básicos, com a deterioração do mais elementar direito de ir e vir. Frequentemente, são abordados por policiais militares, como se a sua pele fosse sinônimo de transgressão.

Florestan Fernandes (1965), na tese para titular da cadeira de Sociologia I, pronunciou-se a respeito da democracia racial como um mito. Para ele,

As circunstâncias histórico-sociais apontadas fizeram com que o mito da ‘democracia racial’ surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais ‘aristocráticos’ da ‘raça dominante’. Para que sucedesse o inverso, seria preciso que ele caísse nas mãos dos negros e dos mulatos; e que estes desfrutassem de autonomia social equivalente para explorá-lo na direção contrária, em vista de seus próprios fins, como um fator de democratização da riqueza, da cultura e do poder (Fernandes, 1965, p. 205).

Também de modo inequívoco, existe, no Brasil, o racismo institucional como sendo aquele que perpassa todas as entidades organizadas. Esse conceito foi exposto pelos ativistas do grupo Panteras Negras, *Stokely Carmichael* e *Charles Hamilton*, em 1967, como capaz de produzir: “A falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (Werneck *apud*

Carmichael; Hamilton, 1967, p. 4). Isso acontece na segregação racial dos Estados Unidos, porém, não difere daquela que ocorre no Estado brasileiro.

Esses autores traduzem o racismo institucional: “Ele se expressa no acesso à escola, ao mercado de trabalho, na criação e implantação de políticas públicas que desconsideram as especificidades raciais e a reprodução de práticas discriminatórias arraigadas nas instituições” (Eurico, 2013, p. 299).

Porém, inexistente o mito da democracia racial, propagada no Brasil. Reitner (2003, p. IV) sustenta que:

O obstáculo mais saliente para a consolidação da democracia no Brasil, qual seja a exclusão racializada profundamente enraizada naquela sociedade. Tal exclusão tornou-se “normal” na sociedade brasileira e faz parte do senso comum ordinário. A branquidão simbólica tem sido utilizada pelas elites para justificar os seus próprios privilégios e para excluir a maioria dos brasileiros do exercício de seus direitos de cidadãos plenos e iguais (*apud* Guimarães, 2004, p. 31).

Na mesma esteira de entendimento, Munanga (2010, p. 1) esclarece que “dentro de muitos brasileiros, há uma voz muito forte que grita; não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul- africanos brancos [...]”. Assim, fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista. Para esse autor, é necessário denunciar:

Quem nunca escutou piadas racistas contra negros, japoneses, judeus, até contra portugueses? Onde estão os ameríndios e qual é a imagem que temos deles? Esses fatos corriqueiros colocam em dúvida a declarada existência das relações harmoniosas entre negros e brancos, índios e brancos e outros portadores de diferenças no Brasil da “democracia racial (Munanga, 2010, p. 2).

Jessé de Souza (2019) é enfático ao afirmar que a geração do preconceito, a discriminação contra os negros e negras no Brasil, envolve a questão do poder a qual é central em toda sociedade. É ela quem irá nos

dizer quem manda e quem obedece, quem fica com os privilégios e quem é excluído. Ele explica que o ódio aos pobres, hoje, no Brasil, advém do ódio aos escravos. Porém, é necessário dar voz aos estudantes haitianos, que se encontram em Laranjeiras do Sul, no Paraná, ingressando na UFFS, mediante vestibular especial em português, já que eles são proficientes no francês e no crioulo (língua materna).

OS ESTUDANTES HAITIANOS EM LARANJEIRAS DO SUL, SUAS VIDAS, SUAS VOZES

A partir das vozes dos estudantes haitianos, faz-se necessário entender como estes estudantes enfrentam a vida e os estudos no Brasil, mais especificamente na UFFS, em Laranjeiras do Sul, no Paraná. A análise de conteúdo das entrevistas é realizada conforme Bardin (2008). O nome dos estudantes haitianos entrevistados é fictício, em razão do sigilo da pesquisa.

Inicialmente, há que se colocar que os estudantes haitianos chegam ao Brasil com uma base sólida nas disciplinas de matemática, física e química, ensinando esses componentes curriculares para os estudantes brasileiros, na Universidade. O entrevistado Jones relata:

“Eu somente passei a fazer parte de um grupo de estudantes no WhatsApp do meu curso, depois que eu tirei 10 (dez) em uma disciplina considerada difícil no Brasil. Antes, ninguém queria fazer grupo comigo. Como eles viram que eu tenho conhecimento e facilidade nas disciplinas consideradas mais duras, só então me chamaram para integrar o grupo”.

Mesmo que estejam sendo partícipes de uma Universidade Federal, não se pode negar que o racismo estrutural perpassa a vida dos estudantes haitianos nas escolas, nas igrejas, nas ruas, no ônibus, enfim, nas estruturas da sociedade com a qual convivem. A entrevistada Débora relatou que “há preconceito na cidade e na universidade. Os professores sempre

me lembram que eu venho de um país pobre. Eu sofro racismo na parada de ônibus, na rua, na igreja, na universidade”.

Comparato (2004, p. 77) explica que “no fundo, todos nós, no fundo, reconhecemos que temos preconceito racial e que jamais ousamos proclamá-lo, mas são raríssimos os brasileiros que reconhecem ter preconceito contra o pobre”.

Josué, outro entrevistado, disse que “precisa melhorar o auxílio econômico, para melhorar a política de permanência, para que mais haitianos estudem nessa universidade. Eu vivo no limite do econômico”. Ressaltou também que “a formação na universidade é ótima, também há as lutas pela democracia na universidade, por ela ser pública e gratuita, além do acolhimento, pela universidade, de nós haitianos. É muito bonito de ver”.

A maior bolsa de estudo recebida da Universidade é de, no máximo, R\$ 700,00 (setecentos reais mensais, dados de 2021), para pagar aluguel, comida, internet, água, luz, vestuário e o transporte até a Universidade. Esse auxílio econômico é dado aos estudantes da UFFS, conforme a faixa de renda em que eles se encontram, provada documentalmente. Verifica-se, na afirmação deste estudante, que as dificuldades econômicas são imensas, tendo em vista que a maioria dos cursos são em tempo integral, o que os impossibilita de ter um trabalho que traga outros recursos financeiros.

A estudante Idestha, ao ser inquirida, respondeu: “Vejo o racismo todos os dias no olhar das pessoas, nos corredores da Universidade, no Restaurante Universitário, na biblioteca, na sala de aula. Somente uma colega realiza as atividades, na sala de aula, junto comigo. Os outros me ignoram”.

Guimarães (2004, p. 11) expõe que “o racismo surge na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura”. No Brasil, a escravidão negra deixou marcas profundas como o preconceito, a discriminação e o racismo contra os negros.

A estudante Aiesha afirma que “no Haiti não há preconceito. São poucos os brancos e mestiços, porém lá todos se consideram negros”. O

Haiti foi o primeiro país a abolir a escravidão na América, junto com a revolução haitiana que culminou em sua independência em 1804.

No Brasil, há um racismo difícil de ser declarado. É um racismo subliminar, as pessoas possuem dificuldades em admitir que são racistas. Há preferência de se negar as atitudes preconceituosas e racistas, tidas como inexistentes, mas invisibilizadas.

Outro entrevistado, Antonio relatou: “eu trabalhava em Curitiba, vim para Laranjeiras do Sul, para estudar. Porém, sinto a falta de solidariedade dos colegas, na sala de aula. Nenhum dos colegas quer fazer trabalhos comigo. Será por eu ser negro em um universo de estudantes brancos?”.

Falcone *et al.* (2008) fazem a defesa de que o indivíduo empático é aquele que, em um contexto de diálogo entre duas pessoas ou mais, é capaz de obter o entendimento pleno da perspectiva do próximo.

Por uma iniciativa dos estudantes haitianos, no dia 18 de maio de 2019, foi efetuada a comemoração do Dia da Bandeira do Haiti, no auditório do Bloco A do *Campus*. É uma das datas comemorativas mais significativas para o povo haitiano, como um marco da independência do país. Nessa oportunidade, um estudante haitiano apresentou o histórico do porquê se comemora esse dia, com grande festa popular, em seu país. Eles também ofereceram as comidas típicas do Haiti, que foram saboreadas por cerca de 50 pessoas que se fizeram presentes ao evento (estudantes, técnicos, professores e direção do *Campus*).

Os benefícios para a comunidade acadêmica e para a sociedade é a imersão dos estudantes haitianos na Universidade e no Município de Laranjeiras do Sul, PR, produzindo um diálogo na diversidade. Os estudantes haitianos conseguiram seu espaço no Ensino Superior, também valorizando seu país e a data comemorativa do Dia da Bandeira do Haiti, abrindo espaço para apresentações de suas raízes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi importante ouvir a voz dos estudantes haitianos mediante um estudo de caso, na pesquisa com seis estudantes haitianos, os quais possuem matrícula ativa na Universidade Federal, percorrendo a respeito do seu viver universitário. A partir de seus relatos, é possível perceber o racismo estrutural existente no Município de Laranjeiras do Sul, o qual é perceptível nos olhares das pessoas no ônibus, nas igrejas, nas ruas.

O racismo institucional da Universidade também se verifica, ao dar um auxílio econômico insuficiente para a subsistência deles com dignidade, visto que vivem no limite do econômico. Esse mesmo racismo institucional é referendado por alguns professores que “sempre lembram aos estudantes que eles vêm de um país pobre”, assim como é observado por eles no restaurante universitário, nos corredores, na biblioteca, nas salas de aula.

A questão da subalternidade é exarada por um estudante que acredita que, por ter vindo do Haiti e ser negro, seus colegas acreditassem que ele não teria condições de destaque nos estudos. Quando ele tirou dez em uma disciplina considerada difícil no Brasil, foi aceito em um grupo de WhatsApp dos colegas brancos. Do mesmo modo, outros dois estudantes citaram que nenhum colega quer fazer os trabalhos em grupo na sala de aula com eles.

A questão da inexistência do racismo no Haiti é um fator relevante, visto que, conforme o depoimento de uma estudante, “os poucos brancos e mestiços de lá se consideram negros”. Correto o enunciado de Guimarães (2004, p. 11) ao referendar que “o racismo surge na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura”. No Brasil, a escravidão negra deixou marcas profundas, como o preconceito, a discriminação e o racismo contra a população negra.

Há de se convir que os estudantes haitianos enfrentam, no Brasil, este racismo incrustado nas estruturas sociais e nas instituições, advindo do término da escravidão no qual as elites sentiram o seu poder ameaçado e delinearão a subalternidade, como lócus para aqueles que não são

semelhantes aos seus. Do mesmo modo, é importante referendar que o Projeto de Extensão a respeito do Dia da Bandeira do Haiti, sua apresentação para todo o *Campus* e o anúncio da importância de suas raízes fez os universitários presentes admirarem a fibra e as lutas do povo haitiano.

Muitos outros projetos de extensão podem ser viabilizados com os estudantes haitianos, na comunidade e na Universidade, demonstrando os saberes que trouxeram de suas origens, assim como os ensinamentos que podem passar para aqueles que destes projetos de extensão participarem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. **Coleção das Leis do Brasil**, Brasília, DF, 1888. Disponível em; https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **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 Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm Acesso em: 10 ago. 2021.

BRONHOLO, N. **Perfil Socioeconômico das Famílias Camponesas do Município de Laranjeiras do Sul - PR, Inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal**. 2017. Trabalho Final do Curso (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2017.

CARMICHAEL, S; HAMILTON, C. **Black power: the politics of liberation in America**. New York, Vintage, 1967.

CASHMORE, E. *et al.* **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Selo Negro, 2000.

COMPARATO, F. K. O princípio da igualdade e a escola. *In*: CARVALHO, J. S. (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DURVAL, J. Haiti: do tráfico de escravos à escravatura econômica da dívida. **CADTM**, 01/12/2017. Disponível em: <http://www.cadtm.org/Haiti-do-trafico-de-escravos-a> Acesso em: 18 nov. 2019.

EURICO, M. C. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. *Serviço Social & Sociedade*, Ano XXXIII, n. 114, p. 290-310, 2013.

FALCONE, E. M. O.; FERREIRA, M. C.; LUZ, R. C. M; FERNANDES, C. S; FARIA, C.A; D'AUGUSTIN, J. F; SARDINHA, A.; PINHO, V. D. de. Inventário de Empatia (IE): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. **Aval Psicol.**, v. 7, n. 3, p. 321-334, 2008.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 2. v. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965.

FIGUEIREDO, V. da S. Estudos subalternos: uma introdução. **Raído**, Dourados, v. 4, n. 7, p. 83-92, jan./jun. 2010.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1989.

GALTUNG, J. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, [s. l], v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990. Disponível em: <https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 47, n. 1, 2004.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf Acesso em: 04 mar. 2019.

NOGUEIRA, Luiz Carlos Keppe. Racismo no Brasil: preconceito de marca e cotas para negros. Orientador: Kabengele Munanga. 147p. 2017. Dissertação (mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2017.

POPULAÇÃO chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. **Agência de Notícias**, 12/02/2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos> Acesso em: 09 ago. 2021.

PRUDENTE, E. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. **Jornal USP**, 31/07/2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/> Acesso em: 05 ago. 2021.

REITNER, B. **Racism, democracy, and civil society in Brazil**: comparing non-governmental organizations with neighborhood associations in the state of Bahia. Dissertação (PhD) – Universidade de New York, New York, 2003.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. Da escravidão a Bolsonaro. São Paulo: Estação Brasil, 2019.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? *In*: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (ed.). **Marxism and the interpretation of culture**. Chicago: Chicago Press, 1988. p. 271-313.

SUTTER, C. Haiti, país mal dito. **Rev. Mal-Estar Subj**, Fortaleza, v. 10, n. 3, set. 2010.

SUTTER, C.; KING, A. M. Vivendo sobre escombros: qualidade de vida no Haiti pós-terremoto. **Salud & Sociedad.**, Antofagasta, v. 3, n. 3, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-74752012000300001 Acesso em: 18 nov. 2019.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 25, n. 3, jul.-set. 2016.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ÉMERSON NEVES DA SILVA

Doutor em História, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (PPGH/UFFS); Membro permanente do Programa Permanente Mestrado Profissional em Educação da UFFS (PPGPE/UFFS), Coordenador do Núcleo de Estudos Agrários, Urbanos e Sociais (NIPEAS/UFFS).

SOLANGE TODERO VON ONÇAY

Doutora em Antropologia Social pela Universidad Nacional da Misiones (UNAM/AR), Mestre em Educação, pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Membro do Grupo Educação Popular na Universidade (GRUPEPU) e do Núcleo de Estudos Agrários, Urbanos e Sociais (NIPEAS/UFFS).

CONSUELO CRISTINE PIAIA

Doutora e Mestre em Educação/UPF. Desenvolve pesquisas relacionadas à escola e às experiências pedagógicas alternativas como projetos de iniciação científica nas escolas e tema gerador.

JULIE ROSSATO FAGUNDES

Doutoranda em Administração na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Mestre em Administração pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Especialista em Comunicação Estratégica e Branding; Graduada em Administração e Marketing; Técnica-Administrativa em Educação na UFFS.

APOIO ESPECIAL

ELIANE DE FÁTIMA MASSAROLI METZLER GOMES

Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais pela Universidade de Chapecó (Unochapecó); Especialista em Gestão Estratégica de Organizações; Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue; Técnica-Administrativa em Educação na UFFS.

ADEMIR LUIZ BAZZOTTI

Mestre em Educação pela UFFS; Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Educação de Jovens e Adultos; Graduado em Pedagogia; Técnico-Administrativo em Educação na UFFS.

Reitor	João Alfredo Braidá
Vice-Reitora	Sandra Simone Hopner Pierozan
Chefe do Gabinete do Reitor	José Carlos Radin
Pró-Reitor de Administração e Infraestrutura	Edivandro Luiz Tecchio
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis	Clovis Alencar Butzge
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas	Gabriela Gonçalves de Oliveira
Pró-Reitor de Extensão e Cultura	Willian Simões
Pró-Reitor de Graduação	Elsio José Corá
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Joviles Vitório Trevisol
Pró-Reitor de Planejamento	Ilton Benoni da Silva
Secretária Especial de Laboratórios	Morgana Alexandra Romano
Secretária Especial de Obras	Daiane Regina Valentini
Secretário Especial de Tecnologia e Informação	Cassiano Carlos Zanuzzo
Procurador-Chefe	Rosano Augusto Kammers
Diretor do <i>Campus</i> Cerro Largo	Bruno Munchen Wenzel
Diretora do <i>Campus</i> Chapecó	Adriana Remião Luzardo
Diretor do <i>Campus</i> Erechim	Luís Fernando Santos Corrêa da Silva
Diretor do <i>Campus</i> Laranjeiras do Sul	Fábio Luiz Zeneratti
Diretor do <i>Campus</i> Passo Fundo	Jaime Giolo
Diretor do <i>Campus</i> Realeza	Marcos Antônio Beal
Diretor da Editora UFFS	Antonio Marcos Myskiw
Chefe do Departamento de Publicações Editoriais e Revisora de Textos	Marlei Maria Diedrich
Assistente em Administração	Fabiane Pedroso da Silva Sulsbach



Conselho Editorial

Alcione Aparecida de Almeida Alves	Aline Raquel Müller Tones
Antonio Marcos Myskiw (Presidente)	Sergio Roberto Massagli
Everton Artuso	Carlos Alberto Cecatto
Helen Treichel	Cristiane Funghetto Fuzinato
Janete Stoffel	Siomara Aparecida Marques
Joice Moreira Schmalfluss	Gelson Aguiar da Silva Moser
Jorge Roberto Marcante Carlotto	Riciéri Naue Mocelin
Liziara da Costa Cabrera	Iara Denise Endruweit Battisti
Marcela Alvares Maciel	Alexandre Mauricio Matiello
Maude Regina de Borba	Claudia Simone Madruga Lima
Melissa Laus Mattos	Luiz Felipe Leão Maia Brandão
Nilce Scheffer	Geraldo Ceni Coelho
Tassiana Potrich	Andréia Machado Cardoso
Tatiana Champion	Fabiana Elias
Valdir Prigol (Vice-presidente)	Angela Derlise Stübe



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Revisão

Autores e organizadores
COMUNICA (Agência de Comunicação EIRELI)

Preparação e revisão final

Marlei Maria Diedrich

Projeto gráfico da capa

Julie Rossato Fagundes

Finalização da capa

Gráfica Editora Formulários
Contínuos e Etiquetas F & F LTDA

Projeto gráfico e diagramação

Paolo Marlorgio Studio

Divulgação

Diretoria de Comunicação Social
e-Pub e PDF

Formatos

M935 Movimentações práticas: no caminho da inserção da extensão no ensino da UFFS / organizadores Êmerson Neves da Silva ... [et al.]. – Chapecó : Ed. UFFS, 2023. – (v. 1)

ISBN: 978-65-5019-078-1 (PDF)
978-65-5019-079-8 (EPUB)

1. Extensão universitária 2. Currículo 3. Ensino superior - Brasil 4. Professores - Formação I. Silva, Êmerson Neves da (org.) II. Onçay, Solange Toderovon (org.) III. Piaia, Consuelo Cristine (org.) IV. Fagundes, Julie Rossato (org.)

CDD: 378.175

Ficha catalográfica elaborada pela
Divisão de Bibliotecas – UFFS
Franciele Scaglioni da Cruz
CRB - 14/1585

