

João Batista do Carmo Silva
Organizador

EXPERIÊNCIAS DE INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA



**EXPERIÊNCIAS DE
INDISSOCIABILIDADE ENTRE
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA
UNIVERSIDADE PÚBLICA**





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevidéz CRB-1/5889

E26	Experiências de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade pública [recurso eletrônico] / [org.] João Batista do Carmo Silva. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. Recurso digital. Formato: e-book Acesso em www.editorabagai.com.br ISBN: 978-65-5368-168-2 1. Educação. 2. Formação Humana. 3. Universidade. I. Silva, João Batista do Carmo. CDD 370.7 CDU 37.01
10-2022/23	

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Formação Humana. 370.7

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-168-2.29.12.22>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

João Batista do Carmo Silva
Organizador

**EXPERIÊNCIAS DE
INDISSOCIABILIDADE ENTRE
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA
UNIVERSIDADE PÚBLICA**



1.ª Edição - Copyright© 2022 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréia Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel Dra. Patrícia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caica Ferreira – UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissel López Bestard - SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

A universidade constitui-se em um instrumento imprescindível para o desenvolvimento econômico, social, político, cultural, científico e educacional de um país. Mas, contraditoriamente, tem sofrido cortes orçamentário e ataques ideológicos por parte do (des)governo que terminará este ano.

Por isso, nossa luta volta-se para a defesa da universidade sempre pública, gratuita, democrática e inclusiva, que passa necessariamente pelo fortalecimento do tripé institucional, garantido legalmente, que alimentado pela autonomia universitária, fortalecida por uma gestão universitária comprometida com a excelência acadêmica, pode contribuir significativamente com a formação científica e cidadã e com a transformação social.

A presente obra tem como objetivo apresentar à comunidade acadêmica uma coletânea de textos que refletem sobre a educação universitária e a integração por meio do seu tripé que norteia as práticas educativas voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Para tanto, os textos refletem as ações realizadas pelos membros do Grupo de “Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia” que busca desenvolver ações e diálogos por meio dos diversos eixos temáticos, tendo experiência com projetos de pesquisa por meio da iniciação científica e da pós-graduação, projeto de extensão que incorpora diretamente o envolvimento em Cursinho Popular Paulo Feire, e ao Programa de Formação de Conselheiros Escolares que tem possibilitado uma ação mais presente junto as demandas de democratização e construção de mecanismo de controle social da educação. Além das ações nos projetos de ensino.

Diante disso, este livro, expressa processos amplos de reflexão sobre a educação universitária, constituindo importante espaço de análise e produção de conhecimentos científico em nossa região.

Sendo assim, no primeiro capítulo, intitulado *Desafios do acesso e permanência dos estudantes de graduação no polo universitário Sérgio Maneschy-Mocajuba/PA*, realiza uma reflexão no que diz respeito às políticas de acesso e permanência da Universidade Federal do Pará. Analisando os indicadores que dificultam o processo de acesso e permanência dos estudantes do curso de graduação do centro universitário Sergio

Maneschy-Mocajuba/Pará (mais especificamente os cursos de pedagogia, geografia e matemática).

O capítulo segundo, *Cursinho Popular Paulo Freire: Desafios e contribuições do ensino remoto por meio das plataformas digitais*, analisa a experiência vivenciada por meio do projeto de extensão, analisa os desafios enfrentados durante a transição do cursinho presencial para o formato virtual, considerando o contexto pandêmico e a realidade dos alunos e professores nesse período, possibilitando reinventar suas metodologias e práticas e uma nova forma de ensinar e aprender.

O capítulo terceiro, *Projeto de extensão: programa de formação de conselheiros escolares das escolas públicas de ensino médio da região do Baixo Tocantins*, trata de uma reflexão sobre a experiência de extensão que busca a integração e discussão sobre a educação pública, a universidade pública, a democratização da educação e a educação enquanto projeto de humanização. Discutindo sobre a importância do projeto de extensão, o planejamento e desenvolvimento das atividades do projeto com a comunidade.

O capítulo quarto, *Ensino remoto na universidade: Reflexões sobre as experiências formativas realizadas na UFPA*, analisou o ensino remoto na universidade a partir de reflexões sobre as experiências formativas realizadas na UFPA, compreendendo que o ensino remoto foi uma alternativa à continuidade das atividades acadêmicas nas universidades diante do contexto pandêmico vivenciado, dentre elas a UFPA a qual foram adotados mecanismos legais para que as atividades acadêmicas fossem garantidas, como um sistema de bandeiramento com indicadores de avanço da Covid-19 para possibilitar ações e planejamentos de retorno às atividades pela UFPA.

O capítulo quinto, *Formação docente e o programa residência pedagógica: Uma perspectiva praxiológica*, examinou o processo de formação docente inicial no Residência Pedagógica no Município de Oeiras do Pará e a abordagem teórica e metodológica adotada pelo programa Residência Pedagógica diante da perspectiva da práxis na formação docente, investigando a relação entre teoria e prática na formação docente, por meio das experiências do Programa Residência Pedagógica no Polo de Oeiras do Pará, da Faculdade de Educação, do Campus de Cametá, da UFPA.

O capítulo sexto, *Residência pedagógica: uma reflexão sobre a formação inicial de professores vivenciada na EMEF Prof. Dalila Leão*, investiga o Pro-

grama Residência Pedagógica (PRP) dentro do subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Educação, do Campus de Cametá, da UFPA, na cidade de Cametá, tentando compreender de que forma o mesmo tem contribuído para a formação inicial de professores enquanto uma política de formação de professores.

Convidamos toda a comunidade acadêmica para a leitura e o diálogo sobre essas temáticas tão importantes para o fortalecimento da luta em defesa da universidade.

Boa leitura!!!

Cametá, 20 de dezembro de 2022.

SUMÁRIO

DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NO POLO UNIVERSITÁRIO SÉRGIO MANESCHY-MOCAJUBA/PA	9
Cheliane Estumano Gaia João Batista do Carmo Silva Marlanje Solene Ferreira	
CURSINHO POPULAR PAULO FREIRE: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES POR MEIO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS	33
Cheliane Estumano Gaia João Batista do Carmo Silva Madson Jesus Farias Trindade José Diniz da Silva Neto Bruno Henrique Silva da Silva Roozewel da Silva Pantoja	
PROJETO DE EXTENSÃO: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA REGIÃO DO BAIXO TOCANTINS	55
Ruth Lisboa Pantoja João Batista do Carmo Silva Marlanje Solene Ferreira Wagner Ferreira Pereira Arlon Barbosa Borges Benilda Miranda Veloso Silva	
ENSINO REMOTO NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS REALIZADAS NA UFPA	81
Andréia Melo e Silva Benilda Miranda Veloso Silva Jacinira Pinheiro de Barros Layse Américo Santos Ruth Lisboa Pantoja	
FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA PERSPECTIVA PRAXIOLÓGICA.....	111
Ana Claudia Miranda Sarges João Batista do Carmo Silva Benilda Miranda Veloso Silva	
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES VIVENCIADA NA EMEF PROF. DALILA LEÃO.....	139
Thaís Rodrigues Paes João Batista do Carmo Silva Benilda Miranda Veloso Silva	
SOBRE OS AUTORES	168
ÍNDICE REMISSIVO	173

DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NO POLO UNIVERSITÁRIO SÉRGIO MANESCHY- MOCAJUBA/PA

Cheliane Estumano Gaia 
<https://orcid.org/0000-0002-2353-764X>

João Batista do Carmo Silva 
<https://orcid.org/0000-0002-3170-4735>

Marlanje Solene Ferreira 
<https://orcid.org/0000-0002-4395-0036>

INTRODUÇÃO

Analisar o contexto da universidade pública brasileira e junto a ela os fatores que podem dificultar o acesso e a permanência no ensino superior, em especial em um polo do Campus do interior, resultante do processo de interiorização, é de suma importância para compreendermos a função social da universidade no interior da Amazônia. Tal questão já é debatida há alguns anos e atualmente ainda continua sendo pauta dos debates que cercam o ensino superior público. Uma vez que, tem como ponto de partida a implementação das universidades públicas sobre o elitismo instaurado historicamente em nossa sociedade.

Assim sendo, o presente trabalho, tem como objetivo, identificar e analisar as políticas de acesso e permanência da Universidade Federal do Pará. Analisando os indicadores que dificultam o processo de acesso e permanência dos estudantes do curso de graduação do centro universitário Sergio Maneschy-Mocajuba/Pará (mais especificamente os cursos de pedagogia, geografia e matemática) no ensino superior, assim como verificar o quantitativo de alunos assistidos pelas bolsas de assistências estudantis no Polo de Mocajuba; analisar o perfil socioeconômico dos alunos egressos de escolas públicas que ingressam no ensino superior e identificar de que forma isso pode interferir no processo de acesso e permanência, para tanto, fundamentou-se em autores como CUNHA (1989), COELHO (2008); CHAUI (2001), NUNES E VELOSO (2016), FILHO (2006), dentre outros.

Com isso, essa pesquisa se justifica pela relevância social que a mesma apresenta para a sociedade de forma geral e acadêmica, aonde a partir dos resultados encontrados pode auxiliar em melhores condições de qualidade e igualdade para os alunos de classes populares, propiciando desse modo, a democratização do acesso ao ensino superior e também sua permanência a grupos social e historicamente excluídos. Para isso, analisa as categorias Ensino Superior, Universidade Pública, Acesso e permanência e Interiorização.

Dessa forma, foi estruturado em duas partes. Na primeira, é realizada uma reflexão histórica em relação à implantação da universidade pública no Brasil, contextualizando seus avanços para as diversas regiões, em especial a amazônica, que culminou na criação da Universidade Federal do Pará e consequentemente seus Campis e polos fortalecidos pelo processo de interiorização. Na segunda parte, analisa os desafios que os alunos do Polo de Mocajuba enfrentaram para ingressarem no ensino superior e por conseguinte seus desafios para permanecerem e concluírem a graduação, recorrendo aos dados alcançados na pesquisa. Para referência dos sujeitos da pesquisa, os mesmos serão identificados como “Aluno A” e assim sucessivamente.

1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ E O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DO CAMPUS DE CAMETÁ

A universidade pública brasileira tem, historicamente, se apresentando como instrumento de produção de ciência e tecnologia para a sociedade em geral, na qual vem se constituindo ao longo dos anos. De uma instituição que se dedicava à Medicina e aos estudos especulativos (teológicos e filosóficos), veio a ser uma importante geradora de forças produtivas (humanas e materiais), ampliando o leque do conhecimento. Estudar sobre a universidade, em especial a pública, é focalizar em uma instituição histórica, que assume diferentes formas e identidades, conforme os séculos em que se situa, de acordo com o país na qual a mesma está inserida (CUNHA, 2005).

Partindo dessa premissa, pode-se dizer que o ensino superior público, se instaura no Brasil com certas fragilidades. Primeiramente, com relação ao seu atraso, se comparadas com outros países, segundo com suas fragilidades após sua instauração e terceiro com as crescentes lutas, principalmente das classes dominantes, para sua inserção nesse meio. A partir das análises de Cunha (1989), a universidade pública chega

ao Brasil, muito depois dela já está fortemente instaurada em outros países, e mesmo com sua chegada, o público que nela adentrava, era os que detinham o poder, a classe dominante. Com isso, a sociedade que vivia às margens dessa realidade passou a lutar e por conseguinte, conquistar espaços dentro dessas instituições.

Conforme Cunha (1989) por mais que existissem instituições de ensino superior na época colonial, não se criou nenhuma universidade no Brasil até início do século XX, diferente do que aconteceu, por exemplo, em países hispano-americanos, nos quais a instituição universitária já existia no século XVI e até bem antes disso, logo, podemos dizer, que as primeiras tentativas de criação de Universidades brasileiras se deram com certos atrasos em comparação aos demais países. Dado que, a partir das análises realizadas por Simões (2013), encontra-se a origem das universidades no final do século XI, na Itália, mas especificamente na cidade de Bolonha, que já vivenciava um centro de cultura graças à “Escola de Artes Liberais”.

O que não foi uma realidade no Brasil, visto que, mesmo com a tentativa de implementação a partir do século XX, Cunha (1989) ressalta, que somente em 1920 que de fato se efetivou a primeira universidade pública no Brasil, concretizada por meio da Universidade do Rio de Janeiro. A criação das universidades se constitui com diferentes modelos institucionais, na qual tiveram suas influências étnicas, religiosas, econômicas, políticas e sociais, definindo, desse modo, traços particulares para a sua criação. E desde o seu surgimento, as universidades têm sido alvos das mais diversas formas de repressão, na qual sofre grandes ataques das classes ditas elitizadas, seja na forma das acusações dirigidas a elas por agentes econômicos, seja na avaliação realizada por dirigentes políticos e autoridades públicas (FILHO, 2006).

Dessa maneira, a missão da Universidade, definida ao longo da história, busca, de acordo com Filho (2006), tornar-se o lugar de formação de pesquisadores, pensadores independentes, produtores de conhecimento e de técnicas socialmente necessárias ao desenvolvimento do bem-estar humano. Ainda em concordância com o autor, sua missão é exclusivamente com a sociedade e torna-se o lugar da formação de uma elite intelectual, cultural e científica. Essa não é uma elite de classe, ser elite aqui explica o autor, é apenas no sentido do elevado grau de compreensão da realidade que os cerca, devendo os envolvidos e a sociedade em si, alargar o acesso a tantos mais quanto seja possível.

Com os avanços da universidade no contexto brasileiro, impulsionado pelas constantes ações de reivindicações de ampliação dessas instituições e sua descentralização dos grandes centros urbanos, a universidade alcança outras regiões, dentre elas a região amazônica, que apresenta suas especificidades em todos os sentidos, incluindo o educacional. Falar da Universidade na Amazônia, é preciso considerar suas condições que como salienta Mello (2007):

Uma Universidade na Amazônia precisa trabalhar em rede. Expandir-se pelo interior. Possuir, real e virtualmente, campi flutuantes. Ir ao encontro das populações mais afastadas, dos pólos urbanos emergentes, das comunidades rurais tradicionais, dos diversos grupos étnicos, oferecendo as novas gerações de jovens, nessas localidades e situações, ávidos por desenvolvimento humano – e cujo crescimento demográfico amplia progressivamente a demanda por educação superior -, oportunidade reais de crescimento intelectual e profissional. (MELLO, 2007, p. 25)

Tendo por base a ideia do autor, é preciso pensar nos avanços da Amazônia considerando suas especificidades interioranas, para então, concretização de ações efetivas. A criação da Universidade Pública no Brasil, como bem já explicita por Cunha, deu-se tardiamente em comparação a outros países, somente em 1920 que se efetivou a primeira universidade pública no Brasil, concretizada por meio da Universidade do Rio de Janeiro

Se, em um contexto mais amplo, a universidade chega no Brasil tardiamente, tal processo também é estendido na expansão da mesma para outros estados e cidades pertencentes ao Brasil, como caso da Amazônia e especificamente da Universidade Federal do Pará (UFPA), que conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) foi implementada em 2 junho de 1957 pela Lei n.º 3.191 sob o governo de Juscelino Kubitschek no qual houve um grande incentivo às obras públicas. Inicialmente os primeiros cursos ofertados eram realizados por meio de convênios entre faculdades estaduais, federais e particulares, possibilitando a oferta de 10 cursos (Medicina e Cirurgia, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, além de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais).

A partir da implementação da Universidade Federal do Pará, e suas conquistas, foi possível que a mesma se fortalecesse enquanto ins-

tituição e se estendesse para outros Campus que teve novas dimensões a partir da implantação do Projeto Norte de Interiorização, dado em três versões, o I PNI (1986 a 1989); II PNI (1994 a 1997) e o III PNI (1998 a 2001), instituindo legalmente o programa de interiorização na UFPA. Por meio de tal programa foi “traçado as diretrizes gerais da expansão/interiorização para toda a região, estabeleceu prioridades e delineou metas e definiu estratégias que fundamentariam o desenvolvimento das ações específicas a serem desenvolvidas” (COSTA, 2014, p. 227). O Projeto de Interiorização, de acordo com Coelho (2008) teve como ação efetiva a formação do educador de licenciatura plena, tendo como objetivo, o desafio de qualificar o quadro docente no interior do Estado. A referida ação possibilitou a formação de milhares de licenciados no interior do Pará que, sem essa política, dificilmente teriam acesso a um curso de nível superior em uma universidade pública.

há de se considerar que sem a interiorização a Universidade Federal do Pará não daria conta, a partir tão somente de Belém, de propiciar formação superior que contemplasse as reais necessidades de investimento nesse nível de ensino no Pará. Ela permitiu com que a UFPA atendesse a uma demanda bastante tempo, reprimida quanto ao acesso à educação universitária (SILVA E LOPES, 2017, p. 35).

Foi a partir dessa política, que a UFPA passa para o processo de interiorizar por meio da sua descentralização dos grandes centros urbanos, conquistando assim, a denominação de universidade Multicampi, presente nos diversos municípios.

Essa política foi de imensurável importância como marco para a interiorização, tendo, ainda, o fortalecimento do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, objetiva “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (BRASIL, 2007). Dessa forma, houve a expansão das instituições de ensino superior, a criação de novos cursos, em especial em períodos noturnos, bem como a abertura de Campus em cidades interioranas.

A expansão das Universidades Federais ocorreu, em sua maioria, por meio da interiorização das instituições pelo processo de interiorização promovido pelo REUNI mediante a criação de novos campi, sejam estes vinculados aos Institutos Federais de Educação Tecnológica ou às Universidades, resultou num aumento das matrículas nas unidades de ensino localizadas no interior. (SCHER; OLIVEIRA, 2020).

A partir dessa política de acesso ampliou a infraestrutura física da universidade e aumentou a quantidade de vagas dos cursos de graduação como também sua expansão aos interiores, se configurando como uma universidade multicampi, com atuação no estado do Pará, sede e foro legal na cidade de Belém. Atualmente, além do campus de Belém, há 11 campi instalados nos seguintes municípios: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí.

Para Coelho (2008), as políticas de interiorização ganharam impulso a partir da Constituição de 1988, quando em seu artigo 60, das Disposições Transitórias, estabeleceu o prazo de 10 anos, a partir da promulgação da Constituição Federal, para o poder público eliminar o analfabetismo e descentralizar o ensino superior, uma vez, que o mesmo ainda se instaurava com grande frequência nas grandes capitais. Ainda consoante a autora:

o projeto de interiorização teve como ação afirmativa a formação do educador de licenciatura plena, como objetivo, o desafio de qualificar o quadro docente no interior do Estado. A referida ação possibilitou a formação de milhares de licenciados no interior do Pará que, sem essa política, dificilmente teriam acesso a um curso de nível superior em uma universidade pública. (COELHO, 2008, p. 34).

Sem tais políticas, milhares de jovens e adultos, talvez nunca tivessem ingressado no ensino superior público, considerando que as instituições existentes ficavam situadas nas sedes, ou seja, na capital do estado, onde muitos não teriam e não tem condições de se deslocar para estudar. Com as instituições expandindo para outros lugares, possibilitou a oportunidade de inserção e melhoria de qualidade social e educacional, alicerçando as três categorias que são inerentes às suas concepções, o

ensino, pesquisa e extensão que contribuem para a melhoria da qualidade educacional, além de sua importância imensurável para a comunidade acadêmica e sociedade em geral, principalmente para aqueles que se viam sem condições de frequentarem uma instituição pública de ensino superior, dada todos os desafios. Analisar o processo de interiorização das universidades em especial as federais são necessárias, haja vista que por meio desse processo se expandiu a universidade segundo Silva et al:

[...] foi por meio desse importante processo que inúmeros sujeitos localizados nos municípios e nas proximidades puderam e podem ter acesso ao ensino superior, pois sem esses meios muitos dos docentes e discentes que ocupam hoje os espaços das instituições não teriam “feito” universidade, se não houvesse universidade implantada nesses locais, refletindo nos inúmeros pais de estudantes que não conseguiram cursar o ensino superior por falta de condições. Hoje, com a expansão dessa possibilidade, muitos filhos e filhas de trabalhadores estão inseridos nessa dinâmica universitária, podendo, a partir da formação recebida, lutar por melhores condições de vida para si e para suas comunidades. (SILVA et al, 2020, p. 36).

Para Coelho (2008), essa interiorização por meio da UFPA é marcada pelo desafio de expandir o ensino superior em áreas fortemente marcadas pela presença dos seus rios e florestas, e principalmente cortada pelo rio mais importante da região, o Tocantins, o que afronta com as dificuldades de acesso, ao sacrifício da viagem de docentes e discentes que precisam se deslocar. Simultaneamente, em que apresenta como um desafio para os envolvidos, apresenta-se como grande compromisso social de uma instituição com a sociedade, buscando possibilitar que cada vez mais alunos tenham a oportunidade de ingressar no ensino superior público sem precisarem se deslocar de seus municípios.

Nessa perspectiva, foi implementado o Campus de Cametá, que de acordo com Coelho (2008), inicialmente ofereciam apenas cinco cursos, tendo depois que diminuir para dois, devido seus problemas internos e suas fragilidades, ficando sem respaldo político para ter suas demandas atendidas. Mas foi com imensas lutas que o Campus se ergueu, contribuindo imensamente para o município e localidades locais, visto que, para um camponês ou ribeirinho do rio Tocantins, ter um filho formado pela UFPA representa não só melhorias de vida e ascensão intelectual,

significa também a vitória, o triunfo daquele que, desde o nascimento remou contra a correnteza do rio da vida, dos obstáculos como imenso funil que desde a inscrição exclui qualquer pobre do acesso à Universidade (COELHO, 2008).

Mediante a afirmativa, observa-se que é através dos campi presentes nos interiores do estado que se efetivou o Campus de Cametá no ano de 1987, sob a administração do Reitor José Seixas Lourenço. A sua implantação a partir das análises de Coelho (2008) é um marco muito importante do ponto de vista histórico, se consideradas peculiaridades geográficas que o município apresenta, no qual é cortado de Sul a Norte pelo rio mais importante, o Tocantins, que divide a cidade em duas partes, regiões de terra firme e das ilhas.

Inicialmente, para a oferta dos cursos, foi realizado convênio entre o Centro de Educação e o Governo do Estado. Sua sede do campus de Cametá, foi instalada no Bairro da Matinha, Travessa Padre Antônio Franco, local que funcionava a primeira escola municipal da cidade, a Professora Maria Cordeiro de Castro, doada oficialmente para a Universidade apenas em 1991. Foi a partir de sua efetivação e contribuição do REUNI que foi possível maior ampliação da estrutura do Campus, da mesma maneira que contribuiu para um número maior de cursos, como também o número de vagas, e ainda para o aumento do número do quadro docente.

Atualmente, a UFPA Cametá, possui prédio próprio, conforme o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU), que no ano de 2017, possuía um quadro docente de 83 professores efetivos e 13 substitutos, além de um corpo técnico administrativo composto por 26 servidores efetivos, um número ainda insuficiente frente à demanda das turmas flexibilizadas para outros municípios. Além dos cursos de graduação, houve no ano de 2014 a primeira turma de mestrado acadêmico na área de Educação e Cultura do Campus, oferecendo 10 vagas. Atualmente o mestrado oferece duas linhas de pesquisas, a Linha Culturas e Linguagens e a Linha Políticas e Sociedades, de acordo com seu Portal, no ano de 2020, foram ofertadas 15 vagas para a linha Culturas e Linguagens e 14 vagas Linha Políticas e Sociedades.

A partir do processo que se instalou tendo como sede o Campus de Cametá, foi possível, pensar novas formas de expansão das instituições, por meio da flexibilização, que culminou no oferecimento de

cursos aos Polos Universitários de Baião, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará e Mocajuba. Analisando especificamente o município de Mocajuba, em concordância com o Portal da UFPA, a Universidade Federal do Pará, por meio do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, iniciou suas atividades no município de Mocajuba no ano de 2012. Ainda, é importante frisar que esse processo de interiorização com os Campus e polos não se deu e não se dá isoladamente, é realizada parcerias entre as universidades e as prefeituras para efetivação dessas ações.

2 OS DESAFIOS DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA NO CENTRO UNIVERSITÁRIO SÉRGIO MANESCHY-MOCAJUBA/CUNTINS CAMETÁ

O polo Sérgio Maneschy, localizado no município de Mocajuba, Município do Estado do Pará. Localiza-se a uma latitude 02° 35' 03" sul e a uma longitude 49° 30' 26" oeste, estando a uma altitude de 30 metros. Sua população estimada em 2020 é de 31.530 habitantes. Possui uma área de 871,171 km², sendo cortada por um dos maiores rios brasileiros, o Rio Tocantins e no município ele chega a uma largura de mais de 3 km. A cidade de Mocajuba se apresenta como uma cidade típica ribeirinha com sua vista para o rio Tocantins, possui uma base econômica vinculada à agricultura (plantios de mandioca, pimenta-do-reino, açaí, cacau, maracujá, etc.)

Para melhor entendermos a realidade do acesso ao ensino superior é preciso entender as demandas do Processo Seletivo no município de Mocajuba. De acordo com o site oficial da UFPA, o Processo Seletivo no que tange ao número de vagas ofertadas e também ao número de inscritos está expresso no quadro seguinte.

PROCESSO SELETIVO 2018		PROCESSO SELETIVO 2019	
N.º de vagas ofertadas	N.º de candidatos inscritos	N.º de vagas ofertadas	N.º de candidatos inscritos
7.368	109.078	7.444	88.376

Quadro 1: Número de vagas ofertadas e número de inscritos no Processo Seletivo de 2018 e 2019 respectivamente. Fonte: os autores.

Esses dados revelam que mesmo com as políticas de expansão das universidades, as mesmas não estão sendo suficiente para que os sujeitos adentrem a essas instituições de forma “ampliada”, pois mesmo

com todos os avanços com a criação de políticas eficazes, ainda assim a lacuna histórica é muito grande que não consegue suprir a demanda. O fato de muitos não conseguirem adentrar nessas instituições, conforme Chauí (2003) tem forte influência com a qualidade do ensino oferecido.

[...] a baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as instituições privadas e, como preparo que ali recebem, são eles que iram concorrer em melhores condições às universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores aos das universidades privadas. (CHAUÍ, 2003, p. 13).

Ingressar em uma instituição com forte concorrência no vestibular pressupõe, sem dúvida, uma formação anterior favorável, mas para os alunos oriundos de escolas públicas essa formação, infelizmente, não é o suficiente. Sabendo dessa lacuna na educação básica, o capitalismo por meios dos cursinhos pré-vestibulares inova e cada vez mais cresceram em busca desses alunos que almejam se preparar para “disputar” as vagas, o que não é a realidade de muitos e muitos alunos, filhos de trabalhadores que não possuem condições de arcar com as despesas, que, são caras.

O acesso às instituições ainda é um desafio, em razão de o número de alunos concluintes do ensino médio ultrapassa os números de vagas destinadas à educação superior, tendo como exemplo o lócus dessa pesquisa que no ano de 2018 e 2019, a partir dos dados fornecidos pela 2ª URE de Cameté concluíram o ensino médio 397 e 445 respectivamente, totalizando, 842 alunos egressos somente da única escola pública do município de Mocajuba, a EEEM Isaura Baia. Números esses que demonstram a imensa disparidade, considerando que no ano de 2018, como mostra o seu portal, a UFPA ofertou para o polo 40 vagas, quantitativo que cresceu no ano seguinte, sendo ofertadas 164 vagas. Percebe-se a partir dessa análise que as vagas ofertadas não conseguem atender a todos os concluintes do ensino médio, havendo uma imensa disputa entre os candidatos para ingressarem nessas instituições, uma vez que, o município atende alunos de outras localidades, tornando a demanda ainda maior.

A partir da análise anterior, um número muito grande de alunos não consegue ingressar no ensino superior dada as suas especificidades e conseqüentemente ao quadro de vagas que não são suficientes. Pois, na raiz do problema persiste uma realidade presente de uma pirâmide

educacional extremamente perversa, na qual só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente da educação superior (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p. 129). Essa realidade ocorre pela trajetória social, econômica e cultural dos alunos, interferidos diretamente na possibilidade de acessar e permanecer nos cursos de graduação. Pois, a educação se articula com as diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, de acordo com Dourado e Oliveira (2009) elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade, de um dado sujeito. Sendo necessário que esses sujeitos tenham condições de subsistência básicas, acesso a padrões mínimos de qualidade que perpassam pelas diversas áreas, sejam elas econômicas, sociais e culturais de sua família.

A partir dos dados coletados, fica possível visualizar parcialmente tais elementos por meio do perfil dos alunos questionados, que contribuem para acentuar os desafios que os mesmos já enfrentam. Desafios estes que se acentua dado o curso na modalidade intervalar, onde os alunos estudam apenas dois meses por semestre, correspondendo a janeiro/fevereiro e julho/agosto, implicando no perfil residente desses alunos, como mostro o gráfico 01 a seguir:

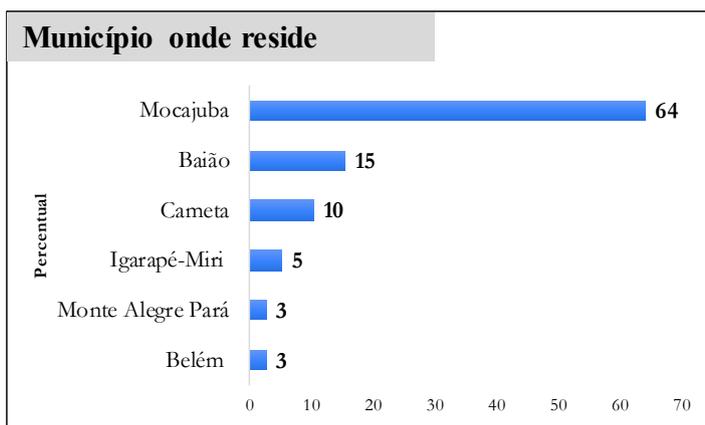


Gráfico 1: Percentual dos municípios de origem dos alunos de graduação do polo universitário Sérgio Maneschky -Mocajuba/Cuntins Cametá, no ano de 2021. Fonte: os autores.

A partir do exposto, nota-se que Mocajuba, município de localização do polo Sérgio Maneschky, atende majoritariamente alunos do próprio

município, corresponde a 64% da população. No entanto, não pode deixar de mencionar os 36% que residem em outras localidades como Baião, Igarapé Mirí, Cametá e outros. Apresentando seus desafios próprios no que diz respeito a sua permanência e continuidade nos estudos, como ressalta o Aluno A quando questionado sobre as dificuldades no processo formativo, ele ressalta que seu maior desafio consiste na “Moradia, alimentação, transporte, falta de dinheiro” visão essa fortalecida pelo Aluno B no qual elenca que seu desafio está na “Locomoção, pois não moro onde estudo e financeira, pois não recebo nenhum benefício”. O aluno C também destaca essa característica, para ele o desafio está em “morar longe do polo onde estudo, tenho que me deslocar para o município para poder estudar e a questão financeira que estudo em período de férias/intervalar”. Diante das falas dos sujeitos, fica visível que o indicador localidade em que esses alunos residem influenciam e acentuam os desafios no que se refere a sua estadia durante o período em que as aulas são ofertadas, uma vez que precisam de toda uma dinâmica econômica para se deslocarem em prol de frequentar as aulas.

A questão econômica/financeira dos sujeitos é evidentemente exposta como um desafio para quem deixa seu lar e enfrenta questões pessoais e econômicas que influenciam fortemente no processo formativo. Além de que esse dado é reforçado se forem considerados que 97% dos sujeitos são oriundos da rede pública de ensino, que apresenta todas as suas problemáticas e fragilidade dado um contexto nacional e se intensifica se analisarmos o contexto regional com as características amazônicas.

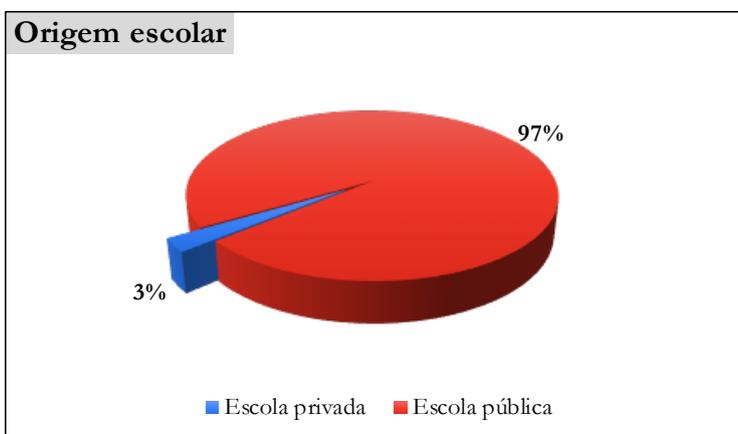


Gráfico 2 Percentual da origem escolar dos alunos de graduação do polo universitário Sérgio Maneschky -Mocajuba/Cuntins Cametá, no ano de 2021. Fonte: os autores

Esse dado reflete e reafirma a função social da universidade no contexto brasileiro e regional no qual está inserida, ideia essa destacada por Chauí (2001), que diz que a universidade é comprometida com a realidade e a sociedade que faz parte, onde luta para que os anseios da sociedade possam ser debatidos e analisados a fim de contribuir para os sujeitos que dela dependem, visto que, em condição de instituição, a universidade tem como horizonte a universalização e como referência a sociedade que é e faz parte. Com isso, quando a universidade pública se faz presente nos mais diversos âmbitos, ela possibilita à sociedade de forma geral, bem como aos alunos a ampliação das oportunidades de acesso, principalmente aqueles oriundos de escolas públicas e de classes sociais populares. Essa estatística, para Sampaio (2011) é um traço relevante, não só como elemento que compõe o perfil desses sujeitos, mas sobretudo, o que significa ser egresso de escola pública e estudante de ensino superior em universidade pública. Na qual apresenta desafios desde a educação básica, e esses desafios, em sua maioria, são refletidos no ensino superior, quando os alunos ressaltam as dificuldades pessoais de conseguirem prosseguir com o processo formativo já inserido no ensino superior.

Pela razão dos alunos serem 97% de escolas públicas, os mesmo para ingressarem no ensino superior não frequentam cursinhos pré-vestibulares, uma das maneiras de se preparar para as provas que dão acesso a esse nível, como, por exemplo, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), considerando que a preparação, em tese, desses sujeitos, demanda de recursos aos quais as famílias não usufruem, como mostra o gráfico a seguir.



Gráfico 3: Percentual dos alunos de graduação que realizaram cursinhos pré-vestibulares do polo universitário Sérgio Maneschy -Mocajuba/Cuntins Cametá, no ano de 2021. Fonte: os autores

À vista disso, mesmo que 23% tenham realizado essa preparação, ainda 10% o realizaram gratuitamente, ou seja, realizam sua preparação também no modelo público de ensino, sendo possível visualizar no gráfico 04. É partindo dessa perspectiva, que os cursinhos públicos ou cursinhos populares vem ganhando força em âmbito regional e local. Ainda que seja em pequeno número, tem se pensado cada vez mais nas instituições projetos de cursinhos populares para a sociedade, parte inerente desse movimento de se pensar junto da sociedade às suas demandas em prol cada vez mais de uma educação que equaliza e garante oportunidade para todos, pois esse é o viés e o diferencial dos cursinhos populares, onde enquanto se planeja ações para ajudar na preparação dos alunos se pensa em ações que o humanizam.

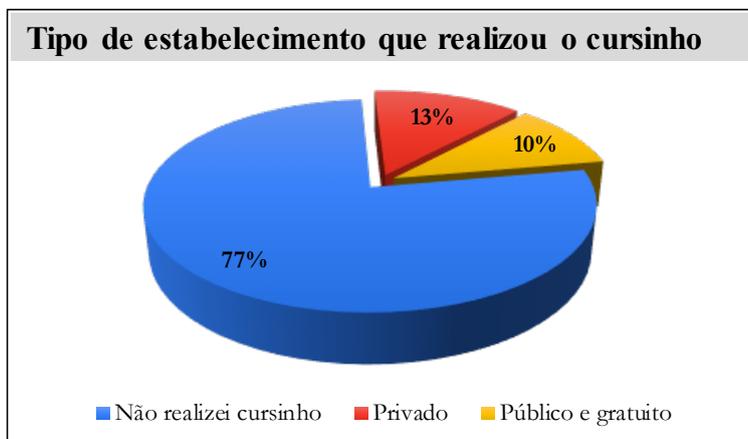


Gráfico 4: Percentual do tipo de estabelecimento utilizado pelos alunos de graduação para realizarem cursinhos pré-vestibulares do polo universitário Sérgio Maneschy-Mocajuba/Cuntins Cameté, no ano de 2021. Fonte: os autores

Os cursinhos populares são uma categoria de cursinhos preparatórios surgido em resposta a movimentos que buscam a democratização e igualdade da expansão do acesso ao ensino superior das classes menos favorecidas (FORTES, 2005). Possibilitando dessa forma, que os filhos de trabalhadores que não tem condições de arcar com os altos custos dos cursinhos comerciais possam ter essa oportunidade por meio de ações gratuitas. Ressaltando nesse sentido, que o fortalecimento de ações como esta minimizam as diversas desigualdades existentes entre aqueles que disputam uma vaga por meio dos exames vestibulares.

O elemento mostrado anteriormente, culmina em uma série de razões que impossibilitam os alunos a optarem em realizar ou não essa preparação, principalmente no que desrespeito às condições financeiras do núcleo familiar. De acordo com Silva et al (2020), que analisa o IBGE (2019), com relação à renda, destaca que o rendimento médio mensal de trabalho da população 1% mais rica foi quase 34 vezes maior que o da metade da população (50%) mais pobre, em 2018. Isso significa que a parcela de maior renda arrecadou R \$27.744,00 por mês, em média, enquanto os menos favorecidos ganharam R \$820,00 por mês. Esses dados constataam a extrema desigualdade da distribuição de renda no Brasil, que esbarram nas implicações educacionais e sociais na vida dos sujeitos, e influência as condições econômicas e educacionais que os alunos do curso de graduação do Polo de Mocajuba enfrentam, ficando visível, no dado seguinte.

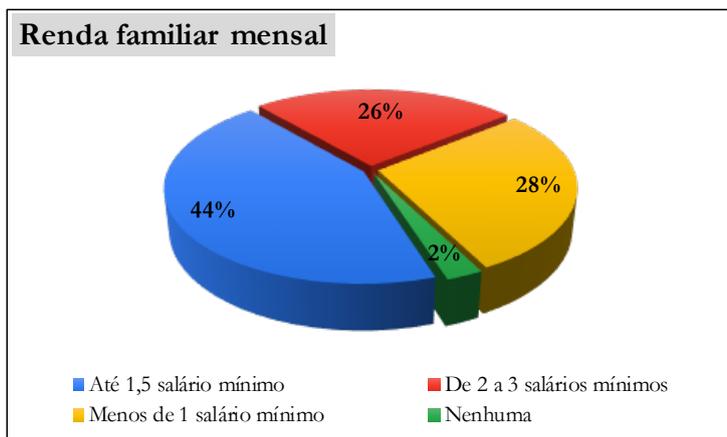


Gráfico 5: Percentual da renda familiar mensal dos alunos de graduação polo universitário Sérgio Maneschky -Mocajuba/Cuntins Cametá, no ano de 2021. Fonte: os autores.

Os dados destacados até aqui, vem ressaltar um perfil de alunos que a universidade pública tem se propondo a inserir nesse meio, meio este, constituído historicamente e frequentado por muitos anos somente pela classe elitizada, mas que com as diversas expansão e implementação de políticas públicas, propicia o avanço e ingresso desses alunos.

Dessa maneira, para que os alunos possam fazer parte desses meios, tem se efetivado, dentre outras, a política de cotas que se caracteriza como uma política pública que visa ampliar o acesso ao ensino superior a

segmentos socialmente discriminados que abrange os critérios ético-raciais, renda e origem em escolas públicas. No Brasil, as desigualdades sociais e a baixa qualidade da educação oferecida nas escolas públicas de modo geral, dificultam o acesso ao ensino superior, como já mencionado. Dessa forma, a reserva de vagas para grupos excluídos (negros, indígenas, quilombolas, etc.) tendo por base Silva (2003, p.49), é mais que uma ação benevolente que visa mover os ditos inferiores para uma pretensa melhor situação, tendo como modelo os que se classificam como superiores, já que se configura como reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira.

Para tanto, a mesma fixou a obrigatoriedade da reserva de 50% de todas as vagas nas instituições federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas para estudantes de famílias com renda per capita ou inferior a um salário mínimo e meio; e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (BRASIL, 2012). A partir dos dados obtidos com o questionário, os alunos do Polo Sergio Maneschy, correspondem a 82% que para ingressarem necessitam das políticas públicas de ingresso, mais especificamente as políticas de cotas, como mostra o gráfico 06 a seguir.



Gráfico 6: Percentual dos alunos de graduação polo universitário Sérgio Maneschy -Mocajuba/Cuntins Cameté, cotistas e não cotistas, no ano de 2021.Fonte: os autores.

A concretização dessa lei só foi possível, mediante ao decreto n.º 7.824 de 11 de 2012, que estabelece a reserva de vagas a partir de três critérios: origem da escola pública, renda familiar per capita e etnia/raça do candidato. Tal decreto se efetivou como direito através da aprovação da Lei n.º 12.711/2012, estabelecendo a reserva de metade das vagas (50%) para as cotas raciais e sociais. Dialogando desse modo, com os

tipos de cotas que os alunos se enquadram, como mostra o dado seguinte, em que 21% usou a cota étnico racial, 56% a origem escolar e ainda 5% a socioeconômica, totalizando, 82% que usufruíram dessa política.

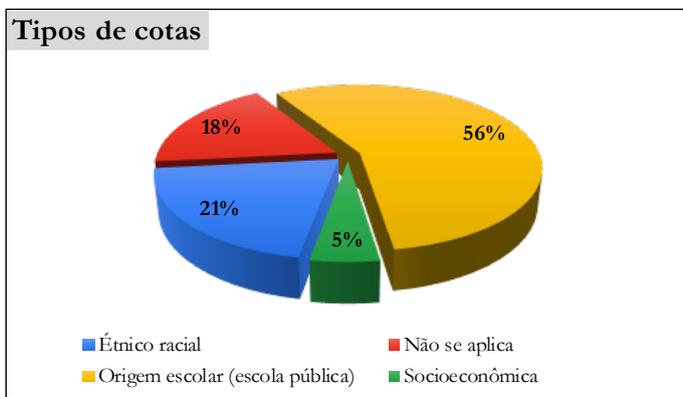


Gráfico 7: Percentual de cotas utilizada pelos alunos de graduação polo universitário Sérgio Maneschky -Mocajuba/Cuntins Cametá, no ano de 2021. Fonte: os autores.

Ainda nesse viés, no que refere à alta declaração dos mesmos que tem estrita ligação com os elementos anteriores, tendo por subsídios a Lei 12.711/2012, os sujeitos se declaram na sua maioria pardos e pretos com 54% e 36% respectivamente, representado no gráfico 08, chamando a atenção ao dado no que se refere a declaração de pretos, com um percentual muito importante de se frisar, considerando as diversas marginalizações que esses grupo social enfrentou e ainda enfrenta na sociedade em todos os âmbitos, inclusive no educacional.

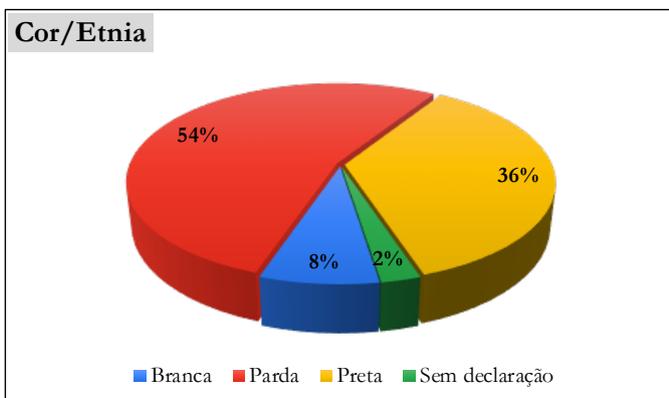


Gráfico 8: Percentual da autodeclaração dos alunos de graduação polo universitário Sérgio Maneschky -Mocajuba/Cuntins Cametá, no ano de 2021. Fonte: os autores.

Dito isto, ressalta a importância da adoção de tais medidas, que na realidade brasileira, tem sua justificativa na longa história de discriminação e desigualdade experimentada desde os tempos coloniais, o que se reproduz no presente. Tais medidas são concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (Gomes apud Queiroz, 2012).

Tendo por base a citação, a referida lei, tem o intuito de não somente ampliar a elevação do número de acesso nos cursos de graduação por parte desses sujeitos, mas também dar visibilidade para grupos socialmente negados e discriminados desprovidos de direitos, principalmente educacionais, buscando desse modo, sua contribuição na redução das desigualdades raciais e sociais.

Por essa razão, o reconhecimento da eficiência das políticas de cotas é fundamental para seu desenvolvimento e principalmente, sua continuidade. Visando dessa maneira, a redução das desigualdades existentes entre os diferentes grupos da sociedade brasileira, tornaram-se parte das ações governamentais e das universidades públicas nos últimos 17 anos. Investigar as contribuições das cotas nas universidades é um assunto relevante em face de um cenário histórico de exclusão social e racismo associado a um sistema educacional desigual e limitado, como o ainda existente no Brasil (OLIVA, 2020).

Os desafios não se restringem somente ao acesso, expande-se também para a permanência. Diante dos desafios que os alunos apresentam para permanecerem nos cursos, as universidades em especial a UFPA tem criado mecanismos para abranger as demandas dos discentes, tem se preocupado em criar mecanismos para concretizar tais ações tanto da sede como nos polos, para isso, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010, com a finalidade específica de “[...] ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”. (BRASIL, 2010).

A proposta de implantação do PNAES prevê a articulação das ações com as ações de ensino, pesquisa e extensão das IES (Instituições de Ensino Superior) Federais, abrangendo as seguintes áreas no que toca à assistência ao estudante: moradia estudantil; alimentação; trans-

porte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010). Há indicação de prioridade aos estudantes oriundos da rede pública de educação básica e aqueles de baixa renda. (BRASIL, 2010).

No entanto, no lócus onde foi realizada essa pesquisa, verificou que a maioria dos estudantes, correspondendo a 92%, não são assistidos por essas políticas de permanência (moradia, permanência, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, ensino, pesquisa e extensão, entre outros), agravando todas as situações econômicas e sociais que os mesmos já enfrentam desde a educação básica, como mostra no dado seguinte.



Gráfico 9: Percentual dos alunos de graduação polo universitário Sérgio Maneschy-Mocajuba/Cuntins Cametá, assistidos pelas políticas públicas de permanência, no ano de 2021. Fonte: os autores.

A aquisição dessas bolsas com certeza contribuiria muito para a sua permanência e desenvolvimento proveitoso no que diz respeito ao processo educativo, igualmente para as exigências básicas que o curso exige dado o seu modelo intervalar. Essas estatísticas influenciam e dificulta o processo formativo dos sujeitos, já que para o Aluno D, o desafio maior está em se “Dificuldade na permanência, pois não consegui nenhuma bolsa para me ajudar a me manter na cidade do polo, com isso vem a dificuldade na disponibilidade dos materiais didáticos” reafirmando o que o aluno anterior diz, o Aluno E também ressalta sua

dificuldade com relação a isso “A falta de assistência financeira para nós, é muito escasso, poucos conseguem tal feito”.

À face dos dados, evidencia os desafios no que está relacionado a sua permanência e vêm de diversos fatores que podem até mesmo anteceder o ingresso nas instituições, como ressalta Nunes e Veloso (2016).

A permanência do estudante na Educação Superior pode ser atribuída a diversos fatores, desde os que antecedem ao evento em si, aos que se apresentam no percurso acadêmico e, ainda, aos que se têm como projeção de vida futura. Sumariamente, é possível afirmar que os ‘antecedentes’ dizem respeito à trajetória socioeconômica e cultural do estudante; o ‘percurso acadêmico’ remete aos estímulos ou entraves nele vivenciados no processo formativo; as ‘projeções’ representam o que o acadêmico vislumbra como profissão, diante das condições inscritas socialmente. Esses aspectos, em geral, expressando-se relacionadamente, tendem a determinar a situação de permanência nos estudos (ou do seu contrário, o abandono), dependendo das possibilidades de enfrentamento. (NUNES; VELOSO, 2016, p. 51)

Como o acesso à aquisição dos auxílios se dá fragmentadamente por parte dos educandos, isso influencia na forma como se mantém. Visto que, conforme os dados já mencionados anteriormente, no que se refere às condições socioeconômicas, em que suas rendas mensais são em torno de 1,5 salário mínimo e abaixo disso, tendo ainda que arcar com as despesas referente ao deslocando de seus filhos para concretizar o estudo, e também aliada ao fato dos mesmos não receberem auxílio da assistência estudantil implica ainda mais nos desafios com gastos com materiais escolares, com alimentação, com moradia dentre outras coisas básicas inerentes aos estudantes. Apesar dos desafios elencados pelos alunos, ainda assim, eles esperam que o curso além de contribuir para a formação profissional, possam também contribuir para transformação da sociedade por meio da educação, além de ter nos cursos de nível superior à perspectiva de uma vida melhor por meio da educação, vindo um caminho na mesma, senão o único para a ascensão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, analisar os desafios que os alunos enfrentam é de suma importância para entendermos o perfil e as demandas dos alunos que ingressam nessas instituições, e também, desenvolver ações que possam contribuir para que cada vez mais jovens de classes desfavorecidas possam ingressar nessas instituições de ensino que eram prioritariamente excluídos e não somente isso, possam ter condições adequadas para permanecer e assim, minimizar os diversos desafios que esses discentes enfrentam no ensino superior público.

Desde o surgimento da universidade há uma forte exclusão das classes sociais menos favorecidas, na qual os mesmos não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública. Com isso, faz-se necessário pensar mecanismos que possibilitem cada vez mais o ingresso e permanência desses sujeitos no ensino superior, a fim de amenizar as desigualdades existentes. Por conseguinte, pensar em ações que garantem a inserção e igualdade para todos no que cerne a entrada e permanência no ensino superior torna-se necessária, haja vista as crescentes desigualdades existentes. A proximidade estabelecida nesta pesquisa entre as demandas dos alunos e os desafios torna-se visível as imensas disparidades onde os alunos que saem do ensino médio passam para adentrar ao ensino superior, posto que a partir das análises o número de alunos que conclui o ensino médio somente no município de Mocajuba ultrapassa o número de vagas que a UFPA disponibiliza para o município.

Nesse sentido, conclui reafirmando a importância dessa pesquisa para o campo acadêmico e social, uma vez que pode levantar questionamentos e indagações importantíssimas sobre os alunos, sobre as políticas de acesso e permanência e principalmente sobre mecanismos que podem contribuir com a universidade para entender as demandas dos alunos e tornar tanto o acesso quanto a permanência acessível aos mesmos, partindo do pressuposto fundamental do ensino superior ser para todos, inclui também e principalmente os denominados oprimidos, marginalizados ou excluídos, ao direito de ingresso nas instituições universitárias.

A pesquisa teve como objetivo, reconhecer os desafios que os sujeitos apresentam no que condiz ao seu acesso e sua permanência nos cursos de graduação do polo universitário de Mocajuba. Os desafios encontrados que se caracterizam como indicadores para essa especificidade dialogam com os dados apresentados anteriormente, onde para ingressarem nessas instituições o papel das políticas de acesso se torna

fundamental e inerente às possibilidades de ampliar o ingresso de cada vez mais alunos oriundos de classes populares nesse meio. No entanto, não basta somente propiciar o acesso, é preciso criar condições para que esses alunos permaneçam e concluam os cursos, com isso foram encontrados indicadores que dificultam esses elementos, tais como o deslocamento dos alunos para o município a fim de estudarem, além da renda mensal desses alunos ser um indicador que contribuem para essas demandas se tornarem mais desafiadoras.

Além disso, há número muito significativo desses alunos pesquisados que não são contemplados por nenhuma política de assistência estudantil de permanência, que tem como principal viés contribuir para que sua permanência se dê de forma mais eficaz, contribuindo para a sua não desistência e assim concretização de sua formação. Os dados apresentados aqui refletem os indicadores que dificultam esse acesso e principalmente a permanência dos alunos, sendo nesse sentido necessário pensar com a instituição, com a coordenação de assistência estudantil, mecanismo para criar coletivamente ações que possam amenizar e contribuir para uma educação de qualidade no ensino superior nos municípios, principalmente no polo universitário Sérgio Maneschy.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010, p. 5. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de out. de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 11 out. 2012.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a Universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sobre nova perspectiva. Revista brasileira de educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 24, set/out/nov/dez. 2003.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. Nas águas o diploma: o olhar dos egressos sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá- PA. 2008. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, Maria Raimunda Santos da, 1953. As Repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino nas décadas de 1980 e 1990 / Maria Raimunda Santos da Costa. – 2014

CUNHA, Luiz Antônio. Autonomia universitária: teoria e prática. Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Porto Alegre. 2005.

CUNHA, Luiz, Antônio. Qual Universidade? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FILHO, Alípio de Sousa. O ideal de Universidade e de sua missão. In: SEVEGNANI, P; MOLL, J. Universidade e mundo de trabalho. Brasília. Instituto Nacional Anísio Teixeira. 2006.

FORTES, Ricardo Luiz Rocha. O cursinho como unidade escolar de mediação entre o ensino médio e a Universidade: particularidade, sentidos e perspectivas. Belo Horizonte. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Manual de Pesquisa Qualitativa. Belo Horizonte. 2014.

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

RODRIGUES, Doriedson S., SILVA, Gilmar Pereira da. Universidade Multicampi: A interiorização e o PARFOR In: PARFOR: Práxis Amazônicas na Formação dos Professores da Educação Básica. / João Batista do Carmo Silva, Jorge Domingues Lopes, organizadores. – Cametá, PA: Campus Universitário do Tocantins/ Cametá-UFPA, 2017.

MELLO, A. F de. Para construir uma universidade na Amazônia: realidade e utopia. Belém. EDUFPA, 2007.

NEVES, L. E. B; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. Dossiê. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº17, jan./jun. 2007, p. 124-157.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A permanência na educação superior: Múltiplos olhares. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v. 6 n.16, p.48-63, jan./abr.2016.

OLIVA, Luciana Menezes da Cunha Rêgo. Sistema de Cotas na Universidade Pública Brasileira: Avaliação da Experiência da UNB após a Lei 12.711/12. Brasília, 2020.

QUEIROZ D (2012). Mascarenhas. As políticas de cotas para negros nas universidades brasileiras e a posição dos intelectuais. Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ, Ano-15, 1(28).

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. IN: Observatório de vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51. ISBN 978-85-232-1211-7. Acesso em: 24 mar. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23 ed. rev e atual. São Paulo. 2007.

SCHER, Aline Juliana; OLIVEIRA, Edson Marques. Acesso e permanência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Realeza/PR. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 5-26, mar. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros na universidade e produção de conhecimento. In. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 43-54.

SILVA, J. B. C. et al. Função social da universidade no interior da Amazônia em tempos de pandemia. In: SILVA, J. B. C. (org.). Universidade, formação e trabalho: implicações do isolamento social na rotina dos (as) estudantes do curso de pedagogia – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 111p.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo; Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025 (PDI). Belém/Pará. 2016. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf. Acesso em: 09 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Plano de Desenvolvimento da Unidade/ Campus Universitário do Tocantins/Cametá 2017-2020. Cametá/Pará. 2017. Disponível em: <http://www.campuscameta.ufpa.br/documentos/legislacao/PDU%20-%20Campus%20Camet%C3%A1%202017-2020.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: Planejamento e métodos. 3ª ed. (Obra original publicada em 1984). Porto Alegre: Bookman, 2005.

CURSINHO POPULAR PAULO FREIRE: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES POR MEIO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS

Cheliane Estumano Gaia 
<https://orcid.org/0000-0002-2353-764X>

João Batista do Carmo Silva 
<https://orcid.org/0000-0002-3170-4735>

Madson Jesus Farias Trindade 
<https://orcid.org/0000-0002-4282-3414>

José Diniz da Silva Neto 
<https://orcid.org/0000-0002-9236-480X>

Bruno Henrique Silva da Silva 
<https://orcid.org/0000-0002-0303-1027>

Roozewel da Silva Pantoja 
<https://orcid.org/0000-0002-0602-2345>

INTRODUÇÃO

O Cursinho Popular começou suas ações no ano de 2012, com o nome Cursinho Popular Caamutá, suas ações foram sendo fortalecidas no ano de 2013 quando recebeu grande apoio dos gestores do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, mais especificamente da Coordenação de Extensão do Campus, que viabilizou os espaços de sala de aula para que assim as aulas fossem ministradas.

Atualmente, o cursinho chama-se Cursinho Popular Paulo Freire que é um projeto de extensão onde oferece curso pré-vestibular gratuito, que conta com a parceria da Coordenação de Extensão e Faculdade de Educação (FAED) do Campus Universitário do Tocantins/Cametá por meio do Programa Conexões de Saberes (Eixo Transversal) com o objetivo principal de preparar estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) uma das formas dos/as alunos/as ingressarem no Ensino Superior. Suas ações são coletivas e solidárias que visam promover a inclusão à universidade, por meio de uma proposta que vem possibilitando construir apoio pedagógico para que estudantes de escolas públicas se preparem para buscar o acesso à universidade pública.

O cursinho é destinado a filhos e filhas de trabalhadores que não têm condições de arcar com os custos dos cursinhos comerciais, umas das principais formas de preparação para o ingresso no ensino superior. Com isso, o Cursinho Popular Paulo Freire tem se constituído como um mecanismo que cria possibilidades para que esses alunos e alunas possam se preparar para os exames. Esse modelo de cursinho tem se expandido considerando as especificidades de cada realidade e com isso ganhando forças para o seu fortalecimento.

Em meio desse cenário pandêmico de 2020, o Cursinho Popular Paulo Freire (CPPF) vem com novas estratégias para cumprir com seus objetivos, oferecer aulas pré-vestibulares gratuitas para jovens de baixa renda, para poderem ter condições de entrar em uma Universidade pública e gratuita. Junto aos colaboradores do cursinho, professores e discentes de graduação, desenvolveram estratégias, considerando o estado de pandemia, para que os alunos não ficassem desassistidos das aulas, através das plataformas online gratuitas como o Google Meet e WhatsApp, forneceram materiais para os alunos do cursinho.

Assim, o objetivo desse artigo é analisar e mostrar os desafios em que foram enfrentados durante a transição do cursinho presencial para o formato virtual, considerando o contexto pandêmico e a realidade dos alunos e professores nesse período, possibilitando reinventar suas metodologias e práticas e uma nova forma de ensinar e aprender.

Metodologicamente, a presente pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa do tipo de Estudo de Caso. A pesquisa qualitativa, tendo por base Guerra (2014) objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente, ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação. Nesse sentido, foi possível reunir informações detalhadas no contexto da realidade dos alunos do cursinho Popular Paulo Freire.

Concomitante a essa realidade, a fim de analisar e fundamentar o contexto da pesquisa, utilizou o tipo Estudo de Caso que para Yin (2005, p. 32) “é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de realismo, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Neste contexto, esse tipo de pesquisa nos leva a compreender as singularidades inerentes aos sujeitos da pesquisa. Permitindo, desse jeito, conhecer

com mais detalhes as especificidades e desafios dos alunos diante do contexto excepcional.

Com isso, o presente trabalho está estruturado em três partes, onde inicialmente abordará a transição das aulas presenciais para as aulas remotas, apresentando as especificidades e desafios dessa realidade para professores e alunos. Ainda, refletirá sobre a experiência do Cursinho Popular Paulo Freire, tendo suas aulas ministradas por meios digitais, tais como plataformas Google Meet, plataforma Bit-Edu e WhatsApp, que serviram e servem de meio mediadores do processo ensino e aprendizagem nesse contendo de pandemia. Por fim, realizará uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelo cursinho em prol de uma educação cada vez mais humanizadora como parte inerente ao seu processo político pedagógico.

1 CURSINHO POPULAR PAULO FREIRE: TRANSIÇÃO DO PRESENCIAL PARA O VIRTUAL

Nesse tópico analisaremos a transição ocorrida no cursinho, a qual passa de uma roupagem presencial para uma experiência virtual. Sendo esta, uma nova realidade para coordenação, alunos e professores frente aos desafios do ensino remoto e suas particularidades e suas implicações no processo formativo, dialógico e praxiológico do educador e do educando.

No ano de 2019, começa a viver um momento atípico na sociedade, em virtude de um vírus (Coronavírus), que nos deixou em alerta e em estado pandêmico. No Brasil, através da portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020, Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional, em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Considerando a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, sobre as medidas que poderão ser adotadas para enfrentamento da emergência de saúde pública, levando ao isolamento e distanciamento social, além de uso de máscaras e álcool 70%, essas medidas de proteção e segurança contra a COVID-19.

Com isso, houve os fechamentos de vários segmentos da sociedade, o mundo em quarentena impossibilitou o fluxo social, o contato direto com as pessoas. As escolas, onde se tem um convívio diário, tiveram que encerrar as atividades, passado um pouco mais de 6 meses, houve

um plano de retomada das atividades educacionais, só que, de maneira remota, recorrendo às tecnologias de informação.

A partir da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus — COVID-19, então, foi instaurado a modalidade de ensino remoto em caráter excepcional.

O ensino remoto, implementado durante a pandemia, trouxe-nos várias reflexões, dentre elas, a dificuldade de acesso às redes de internet e também, a descontinuidade de uma formação adequada para alunos, considerando a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, e com o início da pandemia esses espaços formativos foram fragilizados.

O Cursinho Popular em questão, executou suas ações em anos anteriores presencialmente, com aulas sendo ministradas diariamente no período noturno nos espaços do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. No entanto, no ano de 2020, suas ações metodológicas tiveram que ser interrompidas, uma vez que disseminou a pandemia causada pelo Corona Vírus (Covid-19), sendo obrigatório a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durou a situação da pandemia.

Essa nova forma de pensar a educação e o Cursinho Popular Paulo Freire, ocasionou diversos desafios, uma vez que era uma “nova” realidade, na qual não se tinha experiência com a modalidade virtual como ferramenta propiciadora do processo ensino/aprendizagem. Mas foi a partir dessa experiência desafiadora que foi possível pensar estratégias para atender as demandas dos alunos inscritos.

Diante do contexto pandêmico, o mundo teve que descobrir modos de continuar o processo educacional, utilizando-se para isso Tecnologias de Informação e Comunicação Digitais (TICD), exigindo dos atores da área (gestores, coordenadores e professores e alunos) se

reinventarem a fim de estruturarem uma ação pedagógica diferente que atendesse a realidade.

Por meio da descoberta das ferramentas digitais, a mediação no Cursinho Popular Paulo Freire deu-se por intermédio da Plataforma Digital Google Meet, meio por onde se realizou as aulas uma vez por semana, dado os desafios de conectividade dos alunos, assim como também para os professores. Fez-se uso também de grupos de WhatsApp para realizar o contato mais direto com os alunos e por meio dessa ferramenta realizar a disponibilização de materiais para contribuir nos estudos.

Com relação ao acesso, considerando que para o ensino remoto, faz-se necessário, equipamentos tecnológicos adequados, visto que a população de baixa renda, pouco possui tais equipamentos e/ou não tem uma formação para a utilização dos mesmos. Isso é uma problemática visto que a educação é dever da Família e do Estado, refletimos que ao oferecer o ensino remoto, o Estado está, de certa forma, negando o direito à educação, principalmente às classes mais populares, como afirma Silva (2020):

Com a atual conjuntura política e econômica em nosso país os ideais educacionais tornam-se fragilizados frente a uma concepção de educação hegemônica de uma política que mortifica os ideais populares e não permite acesso de forma igualitário. (SILVA 2020, p. 92).

Assim, fragmentando a educação e limitando a educação para os que precisam dela e não conseguem ter acesso, principalmente no período pandêmico, esse foi um dos grandes desafios surgentes do cursinho online, pois a falta de acesso e equipamento, limitou a participação de muitos alunos às aulas. Nesse sentido, traçar metodologias mais adequadas ao tempo e a realidade para que o conteúdo formativo pudesse ser compartilhado e compreendido.

Com o contexto pandêmico, cada vez mais se pensou na sociedade e dentro das universidades a criação e expansão desse modelo institucional excepcional. Assim, os cursinhos preparatórios visando unicamente a democratização do ensino e acesso ao ensino superior aos sujeitos que dele dependem ajustam-se às novas demandas. Nesse sentido, suas propostas pautam-se na educação que equalize e garanta

oportunidades para todos, dado todo o contexto da historicidade onde as universidades públicas foram instauradas no Brasil, apresentando assim, desafios ao oferecer ensino superior de qualidade a toda sociedade brasileira disposta a ter acesso a esse grau de formação.

Silva (2020) afirma que:

Para tanto, diante do atual contexto, torna-se necessário pensar e repensar os diversos segmentos que a educação tem tomado, com isso, elaboram estratégias a fim de minimizar os efeitos que a atual conjuntura implica nas vidas de milhares de alunos da educação básica. (SILVA 2020, p. 95).

Logo, os cursinhos populares surgem como resposta a movimentos que buscam a democratização e igualdade da expansão do acesso ao ensino superior das classes menos favorecidas (FORTES, 2005). Possibilitando, dessa forma, que os filhos de trabalhadores que não tem condições de arcar com os altos custos dos cursinhos comerciais possam ter essa oportunidade por meio dessas ações gratuitas.

Além disso, o cursinho Popular Paulo Freire, pauta-se na proposta política-pedagógica de uma educação popular, tendo por base a emancipação dos sujeitos por meio de suas vivências, indo de maneira oposta aos cursinhos privados que tem que olhar voltado unicamente para os lucros, os cursinhos populares visam facilitar a preparação da classe trabalhadora para aprovação nos vestibulares, uma vez que essa grande parcela não teria condições financeiras de custear um cursinho particular, os populares são uma estratégia que auxiliam e que constroem melhores chances de ingresso no ensino superior (Côrrea, 2011).

No entanto, essa transição do presencial para o virtual deu-se a passos lentos, uma vez que o contato com as ferramentas digitais como propiciadora e mediadora do conhecimento ocorreu com inúmeros desafios diante da crise sanitária e todas as suas implicações, desde questões econômicas a questão psicológica de todos, em especial dos professores e alunos.

Com a pandemia, foi necessário se reinventar e pensar novas formas que atendessem as demandas dos sujeitos, sendo uma tarefa desafiadora tanto para quem tenta aprender, o aluno, quanto para quem

tenta ensinar, os professores. Pois, segundo Arruda (2020), a pandemia desenvolveu uma complexidade na realização do trabalho docente, uma vez que trabalhando em casa, existe sua família e todas as outras demandas que trazem fragilidade na estrutura emocional do profissional desse sujeito. Além do sentimento de impotência dado as características do ensino mediatizados pelas plataformas digitais, a qual não consegue atender a todos os sujeitos na sua completude.

Além disso, essa forma de relação no modelo virtual de ensino afeta direta e decisivamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, haja vista que, o ensino remoto não consegue atender e suprir as expectativas dos sujeitos se comparadas ao ensino presencial. Dentro desse contexto, Aguiar (2020) relata que não é possível alterar o modo de ensinar de um dia para o outro e a pandemia vem nos provando isso todos os dias e a cada desafio que surge, em especial no que se refere ao emprego das TICDs e suas lacunas.

Posto isso, torna-se necessário explicitar as dificuldades que os alunos apresentam em relação de acesso aos dados, considerando todo esse contexto de desigualdade social e econômico que influenciam e acentuam nas dificuldades para que os alunos oriundos de escolas públicas e diferentes contextos, tenham acesso ao ensino por meio das redes.

Benedito e Castro Filho (2020), alertam que, apesar de o ensino remoto ter sido adotado pelos gestores dos Estados brasileiros como uma medida para amenizar e até mesmo solucionar os problemas na área educacional trazidos pela pandemia, é necessário considerarmos que a utilização de tecnologias digitais na área educacional ainda não é uma realidade na maior parte do Brasil, principalmente nas regiões menos desenvolvidas, incluindo nessa realidade o contexto amazônico, onde o uso das redes se dá com grandes déficits dada as suas características regionais.

Além dos desafios de acesso, há ainda a qualidade com que esses dados chegam aos usuários, assim como os desafios no que consiste aos aparelhos utilizados para ter acesso aos materiais. Pois, consoante os dados da pesquisa realizada por Silva *et al.* (2020) na qual investiga estudantes do Curso de Pedagogia do Campus de Cametá – CUNTINS no contexto pandêmico, onde se constatou que 66,54% dos entrevistados utilizam o aparelho celular como recurso para acessar aos meios que lhes propiciem a adquirir conhecimentos. Realidade essa que também

é a dos alunos do cursinho, haja vista, os desafios enfrentados por eles para frequentarem as aulas.

Ainda nessa lógica, o uso do aparelho celular como ferramenta mediadora do conhecimento é ao mesmo tempo, uma ferramenta que propicia, mas também apresenta suas lacunas. Se por um lado, os aparelhos celulares apresentam inúmeras vantagens tendo por base os conceitos de Castells na obra “*A sociedade em rede*” de (1999) a qual englobam os paradigmas da informação, penetrabilidade, lógica de redes, flexibilidade e a convergência, elementos esses que tornam o aparelho celular configurado de portabilidade e flexibilidade que lhes propiciam um alcance maior.

No entanto, por outro lado, o mesmo se apresenta como um equipamento recheado de distração, uma vez que não consegue suprir todas as demandas existentes no modelo virtual de aprendizagem como se configura o ensino atualmente. É importante ressaltar ainda que, as lacunas existentes são visíveis a partir de diversos aspectos existentes que reforçam as desigualdades sociais, em um momento em que os direitos humanos, a ciência e a própria condição de existência vêm sendo ameaçados diante da conjuntura social, política, econômica e educacional.

Com isso, busca-se de diferentes maneiras resistir, resistir física e psicologicamente e sobretudo educacionalmente, pois compreende-se tendo por base a epígrafe de Freire (1987) onde defendeu e lutou pela educação que transforma pessoas e consequentemente pessoas transformam o mundo, é com esse pensamento que o cursinho resiste, preparando os alunos em um contexto de desigualdade econômica, social e cultural que se acentuam pela crise comunitária atualmente vivenciada.

2 AS EXPERIÊNCIAS DE JOVENS EM UM CURSINHO POPULAR EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

No presente tópico, explicita-se de forma mais detalhada os caminhos percorridos pelo cursinho para que suas ações fossem desenvolvidas em modelo virtual. Os mecanismos utilizados, especificidades e contribuições que as ferramentas apresentam na viabilidade de continuar com as ações da melhor forma possível.

Em 2020, todas as escolas do mundo foram pegas de surpresa com a notícia de que as aulas não poderiam ser presenciais por um tempo.

Como toda empresa, com agilidade e tecnologia, gradualmente foi sendo implementado um novo jeito de aprender: online. Os aplicativos de chamada de vídeo foram os mais requisitados, entre eles o Google Meet.

A versão (2021) do cursinho se configurou com a versão totalmente online, onde contou com apoio pedagógico específico para que os alunos pudessem melhor administrar seus estudos, tendo aulas duas vezes na semana, considerando como meio de acesso às aulas a plataforma Google Meet, o Bit Edu Google para inserir os conteúdos e o WhatsApp para repassar demais informação, pois como as aulas ocorriam no Campus Universidade de Cameté as mesmas ficaram suspensas dado o bandeiamento ocasionada pela pandemia que ainda persistia e a não liberação para que a mesma ocorresse dado os riscos de contaminação pelo vírus.

De acordo com Filho (2020), o Google Meet (também chamado de Hangouts Meet) é uma ferramenta de cunho corporativo, ou seja, foi pensada e desenvolvida especificamente para as empresas realizarem reuniões em vídeo a distância, com alta qualidade de áudio e vídeo e comportando um grande número de participantes ao mesmo tempo. Mas devido às circunstâncias, foi muito utilizado para aulas online também.

Devido às suspensões das aulas presenciais, os encontros on-line foram feitos a partir do Google Meet, nas aulas nos dias de quartas-feiras das 19h às 22h e aos sábados das 09h às 12h, realizadas respectivamente nos dias 02, 05, 09, 12, 16 e 19 do mês de junho, com as disciplinas, matemática/geografia, biologia/matемática, física, geografia/matемática, história e matemática. Nesses dias, as aulas e debates foram ministradas por professores, graduandos, graduados, mestrands e doutorands que atuam como voluntários.

Apesar da adaptação dos alunos, eles estão interagindo nas aulas e dando seu melhor para ter um bom aprendizado (figura 1). Até porque, nada substitui o aprendizado na sala de aula, onde temos o contato direto com o professor, e o ensino virtual não é melhor, mas como uma ajuda necessária nesse período.

O cursinho Popular Paulo Freire continuará contribuindo para a educação. É isso que importa: se adaptar às dificuldades atendendo às demandas de seus alunos.

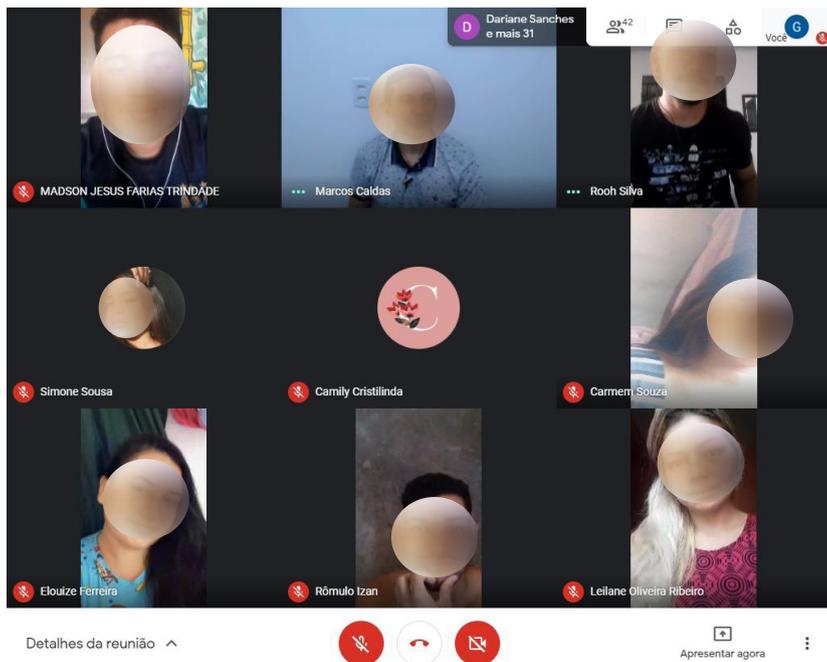


Figura 1: Aula no Google Meet. Fonte: os autores.

O apoio do cursinho popular Paulo Freire é uma ação solidária que se relaciona com a consciência coletiva, o cuidado, o companheirismo, a resistência e a consciência de combater a opressão e os problemas das pessoas. Portanto, ele luta contra o individualismo predominante na sociedade e nos permite enfrentar as dificuldades e os desafios da vida dos jovens da classe trabalhadora lado a lado.

A particularidade no contexto da pandemia, ou seja, dos cursos populares, tenta mostrar esse movimento educacional sob uma nova perspectiva. Precisamos entender que em nossa própria região o acesso à tecnologia, à informação e à Internet de qualidade é um dos obstáculos para a reeducação, essa nova forma de educação, essa indisponibilidade, apresenta grandes desafios para o desenvolvimento da educação. Pensando nisso, o cursinho não mediu esforços para realizar essa inserção. Mantendo contato com os professores e alunos por meio dos mecanismos virtuais e redes sociais como mecanismo para ocasionar visibilidade desse movimento, como mostra a figura 2, resultado de uma das aulas realizadas pelo cursinho.

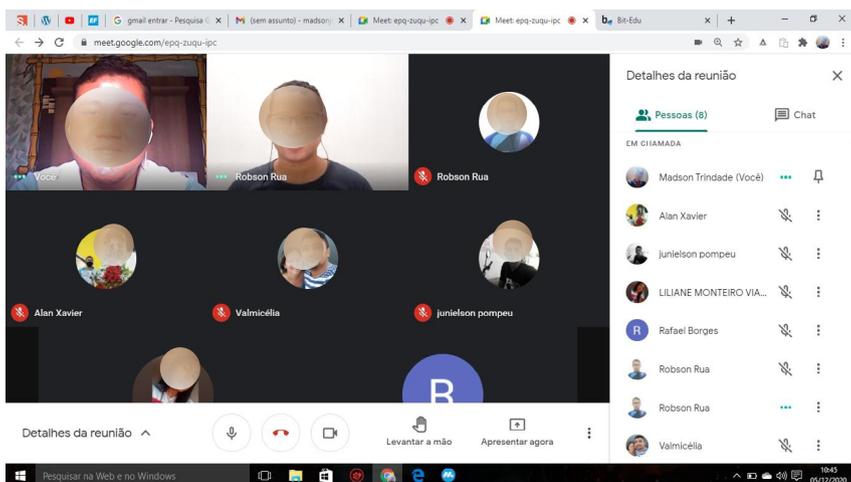


Figura 2: Aula no Google Meet. Fonte: os autores.

Essa experiência se deu com enormes desafios dado a inexperiência com essa nova forma de se pensar a educação, em especial a educação voltada para os cursinhos populares, com todas as suas especificidades no que se refere ao orçamento, à infraestrutura, aos recursos materiais e humanos. No entanto, mesmo diante desses desafios, o mesmo tem criado e pensado formas para que suas ações se concretizem, com isso, utilizou também como ferramenta a plataforma Bit Edu, sendo uma ferramenta educacional desenvolvida pelos membros do Laboratório de Programação Extrema (LABEX) do Campus Universitário do Tocantins/Cametá onde oferta acesso gratuito a materiais didáticos e videoaulas

Com a proliferação da pandemia de Covid-19, foi necessário pensar novas formas que permitisse que o ensino e aprendizagem pudessem ocorrer, viabilizando por meio da plataforma o contato mais próximo entre professores e alunos com intuito de aproximar os dois extremos, com a educação viabilizada pelo ambiente digital, a plataforma Bit-Edu apoia docentes, estudantes e responsáveis de alunos durante parte do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, visa oportunizar ensino gratuito de qualidade para usuários em diferentes condições sociais e econômicas, assim buscando a universalização do acesso à informação educacional.

A partir desses elementos, a equipe do Cursinho Popular Paulo Freire, insere os conteúdos disponibilizados pelos professores para que os alunos pudessem acessar, sendo inicialmente, realizado o cadastro tanto dos professores como dos alunos para que os mesmos acessassem

a plataforma e assim usufruir dos conteúdos hospedados. A plataforma apresenta contribuições importantíssimas enquanto meio que pode propiciar e contribuir nesse processo e o cursinho se utilizou dessa ferramenta para contribuir ainda mais nas aulas ministradas.

Ainda se utilizou para facilitar a obtenção de informações aplicativo de mensagens instantâneas, especificamente o WhatsApp, como recurso metodológico por possibilitar o contato mais próximo, sendo esse elemento essencial entre todos, principalmente entre professores e alunos, como ressalta Ribeiro, Carvalho e Santos (2018):

Pensar/fazer educação online requer participação ativa de todos os envolvidos no processo formativo, prática educativa arquitetada em sintonia com as práticas ciber culturais, requer que o docente esteja aberto ao outro, articular a interlocução de todos com todos, trazer diferentes fontes de referências e de linguagens e lançar mão de múltiplos meios para potencializar a aprendizagem (2018, p. 11).

É diante dessa realidade que é essencial a aproximação entre todos, principalmente nesse contexto, requer muito mais disponibilidade e formas de pensar a educação em tempos de pandêmico. Ainda, utilizou-se o WhatsApp como um dos mecanismos de superação das lacunas existentes pelas aulas no modelo virtual, pelo mesmo possibilitar além da interação social entre todos, um meio de alocar mídias e documentos que servem de base e apoio para o preparo adequadamente de alunos e alunas na busca por uma vaga nas universidades de ensino superior, além de que por meio dessa ferramenta é que ocorreu na versão 2020 e ocorre na versão 2021 a disponibilização dos links das aulas virtuais, assim como as possíveis dúvidas tanto dos professores como dos alunos.

Além disso, o WhatsApp não se configura apenas como uma função intermediária da ação, um objeto em causa, mas um dispositivo que produz causa e efeito na rede. Ele é o espaço onde os sujeitos se encontram e se tencionam com um objetivo comum: a aprendizagem. (ALVES; PORTO; OLIVEIRA, 2018). Usar as tecnologias digitais nos processos educativos torna-se tão essencial quanto antes

Dentre as possibilidades que as tecnologias possibilitam não podemos deixar de mencionar os desafios por trás dessa realidade, principalmente relacionado às classes populares no contexto da Amazônia,

onde os alunos não conseguem meios técnicos para assistir às aulas, não possuem dados móveis de boa qualidade, dentre outros fatores, existindo assim, inúmeras dificuldades que deixam lacunas nessa “nova” forma de se pensar a educação, o processo formativo educacional.

No entanto, apesar de as lacunas existentes no que se refere ao processo formativo ser mediatizados por meios digitais, é preciso usufruir de todas as ferramentas existentes para possibilitar a educação a filhos e filhas de pais trabalhadores que almejam a conquista universitária, a mudança por meio da educação que humaniza, de acordo com Freire (1996):

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se consideram as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (1996, p. 33).

Assim, a realidade dos alunos é extremamente considerada, o conhecimento que cada um traz consigo e principalmente as condições sociais e econômicas, o que empenha ainda mais a efetividade de projetos como este que visa a entrada das classes trabalhadoras em instituições de ensino superior gratuitamente.

3 CONTRIBUIÇÕES DO CURSINHO POPULAR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS

Pensar o cursinho popular para além de uma ação técnica e instrumental torna-se essencial é o diferencial do mesmo em comparação aos cursinhos particulares. Com esse pensamento que suas práticas se pautam na questão político-pedagógica e humanizadora das ações por trás dos seus atos. E nesse tópico analisam-se as contribuições de tais ações para o fortalecimento não só do cursinho, como também da universidade a qual está inserido, assim como para a sociedade.

Com o início da pandemia o abismo das desigualdades sociais aumentou drasticamente, com isso uma nova forma de rever as situações

educacionais, principalmente das pessoas que sonham em entrar no ensino superior público e gratuitamente, é perceptível as desigualdades educacionais, ao considerar os métodos de ensino remoto que está sendo adotado durante a pandemia, há fragilidade de uma educação que gere as reflexões necessárias de uma vida em sociedade. Mesmo que a distância, o CPPF, se mostra na perspectiva que se apresenta, a conscientização dos alunos para uma educação que humanize, liberte e motive a transformar suas realidades.

Segundo Karl Marx (1996), o homem é por natureza um animal social, pois ele não pode ser privado de estar em sociedade, é por isso que esse tipo de interação é tão importante, pois não deve apenas se integrar à sociedade, mas também participar ativamente do grupo em que faz parte. Este tipo de interação humanística é a melhor forma de promover a educação de si e para si.

Para que a educação não seja só reprodutora de conhecimento, mas também que ela seja um componente transformador desses cidadãos, o cursinho popular em sua origem se apresenta como uma característica a suprir a fragmentação do próprio ensino público que as camadas mais populares estão inseridas.

O avanço do cursinho popular na região, vem mostrando ser possível estabelecer diálogo com as comunidades mais populares, principalmente os oriundos das escolas públicas, como as maiores dos cursinhos Pré-Enem se mostra em uma condição mercadológica, avançar na perspectiva popular se mostra uma visão contra hegemônica, fazendo a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens e mulheres para a produção de novos conhecimentos e conscientização.

Nesse sentido, o cursinho popular, tem por objetivo diminuir as desigualdades diante desse processo de seleção que acaba por colocar os estudantes de origens e condições diferentes de educação.

É um bom momento para refletir sobre a importância do ensino popular na construção de práticas humanizadoras, pois de acordo com Oliveira (2013) convivemos, nos últimos anos, com um crescente processo de fragmentação do conhecimento que, no que lhe concerne, conduziu à formação de uma elite crescente. Ainda que muitos pensem que a ideia de diversificação e enriquecimento do conhecimento é resultado do

crescimento dos níveis de escolaridade, esta é mais uma das maneiras como os privilégios se reproduzem e se fortalecem.

A visão do cursinho popular Paulo Freire, na perspectiva de uma educação popular, que segundo Gadotti (2012, p. 14), “baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana” trazendo assim, os saberes adquiridos histórico-culturais soma-se aos saberes científicos, socializados concomitantemente dialogando entre si para problematizar as questões da sociedade e poder, então, transformá-la, essas ações dialógicas no cursinho vem gerando reflexões dos jovens que ali participam, mesmo em tempos de pandemia, mesmo as aulas não sendo presenciais, os alunos conseguem se conectar de diversas formas e expressar as suas realidades e refletir sobre elas.

Tais reflexões, vem tomando o rumo e a consciência que só é possível chegar a uma transformação por meio da educação, isso vem motivando os alunos e alunas para o empenho nas aulas. É perceptível através das falas dos alunos que as ações do cursinho lhe serviram e servirão de suporte, não só para as provas do Enem e entrarem no curso superior, mas sim para o processo de conscientização do seu papel na sociedade, que promovem os saberes para investir na sua existência como nas suas comunidades.

É notório que, não há vagas na universidade para todos, mas no cursinho Popular Paulo Freire a formação que estão tendo é algo que fica, pois o procedimento que se estabelece na universidade, faz com que o processo formativo dos alunos do cursinho vá em um viés mais crítico, próximo à realidade dos que participam deles, assim, mesmo que muitos não sejam aprovados, o aproveitamento é de suma importância e relevância social do sujeito.

Essa mudança de mentalidade para um caráter mais humano, transformador, consciente, o qual Freire (1979, p. 15) ressalta que “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá [...]”, pode aproximar os envolvidos nessa educação popular proposta pelo Cursinho Popular Paulo Freire, leva a uma visão da realidade objetiva para a ação-reflexão-ação.

Acrescentando-lhes um posicionamento político de suas ações, segundo Brandão (2003), esse é o sentido de uma educação popular,

que cria um aprendizado do saber e lhes dá o sentido político à vida cotidiana como uma oposição às escolhas dos projetos neoliberais de educação, subordinadas ao grande projeto do capital, o sentido da política na educação popular, se faz no viés de uma educação para a liberdade de escolhas e consciência crítica no ponto de vista do pertencimento da participação na *polis*, como enfrentamentos ideológicos, reforçando ser preciso reconhecer os saberes adquiridos pelos sujeitos em seu processo de valorização da identidade, em suas manifestações culturais de um princípio contra hegemônico e um novo projeto de educação para emancipação humana.

O cursinho Popular Paulo Freire, proporcionam a oportunidade dos alunos e alunas conseguirem entender que o espaço que eles estão ocupando na universidade é um direito garantido e também um espaço em que eles devem ocupar com a característica de formação e gerar também a emancipação humana dos mesmos, conforme as reflexões feitas o controle social investido através da educação que prende os sujeitos por uma ideologia hegemônica, por processo de libertação que perpassa pelas camadas educacionais.

Infelizmente, essas camadas ainda são controladas pela hegemonia que detém as concepções de educação conforme seu estado econômico e políticos do capital, eles não têm acesso a esse Capital cultural produzido historicamente tanto por cursinhos comerciais quanto por acesso à própria educação fragmentada em seu processo histórico. Ao oferecer aulas gratuitas, o cursinho se opõe ao modelo hegemônico e resiste com suas ações afirmativas de inserir jovens e adultos das classes mais populares ao ensino superior.

Para tanto, para que o mesmo possa se concretizar, torna-se necessário que haja uma rede colaborativa pautada na educação libertadora, tendo como viés e principal meio a educação pública de qualidade, o qual é um direito de todos que deve ser fortalecida pela universidade como elemento inerente à própria universidade, à sociedade e à comunidade civil.

Essas ações buscam por objetivo criar mecanismos para a inserção de jovens ao espaço que é de todos por direito, mas que, no entanto, esses espaços não conseguem atender a demanda. Diante disso, o cursinho popular Paulo Freire tem se constituído como um espaço que busca o

desenvolvimento crítico, social e político-pedagógico tanto dos professores quanto dos alunos e conseqüentemente sua inserção nesse meio.

Com isso, a participação de ambos, é uma das questões debatidas e defendidas, entendendo que tal participação é um ato de luta e militância que contribui tanto na trajetória educacional quanto na trajetória pessoal/individual de seus envolvidos, buscando torná-lo pertencente a sua realidade e não mais “fantoques” dos que oprimem.

Nas palavras de Freire (1997), precisamos sair da anestesia histórica que nos foi colocada, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas gerando em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de cansaço existencial, esse despertar se faz através das práticas formativas-pedagógicas que o CPPF propõe, afirmando e valorizando o papel de cada um e cada uma que participa do projeto levando ao seu posicionamento político, desse modo, exercendo seu papel na sociedade de maneira crítica, consciente e libertária.

O objetivo dessa formação mostra onde deve ser o lugar dos alunos e alunas oriundos da rede pública que alcance o máximo de formação possível dentro desse ensino, seja para uma graduação, pós-graduação e principalmente para a vida, sempre trazendo nesses espaços a criticidade de ação de impulsionamento dessa educação e desenvolvimento de práticas formativas e pedagógicas.

Importante ressaltar que Nóvoa (2006) afirma que existem inúmeras dificuldades históricas e particulares na profissão docente no século XXI, isso se dá por diferentes fatores, desvalorização do profissional, adoecimento do esforço da profissão, etc. isso acarreta um grande desafio em ser professor atualmente, com a pandemia então, é mais perceptível ainda.

Consideramos também, o viés participativo dos professores voluntários e solidários, pois, ao participar das atividades desenvolvidas pelo cursinho, se encontram na profissão docente, o contato com os outros professores mais experientes e que em comunicação desenvolvem e criam as suas próprias metodologias para um bom processo formativo, tanto dos alunos, como de si mesmos. De acordo com Nóvoa (2006), a cultura profissional, estabelece comunicação para aprender com mais experientes, novas formas de ensinar e aprender enquanto ensina, assim, a importância desse diálogo para se sentir pertencentes à profissão

docente, podendo ter criatividade e se reinventar, enquanto educador, para superar os contextos impostos pela pandemia.

O compromisso social e solidários que relacionam os valores, inclusão social, diversidade cultural, faz com que os alunos entendam haver uma diversidade e que precisa ser respeitada sem ferir a integridade dos sujeitos envolvidos. Avaliamos este, um dos pontos bastantes importantes até aqui, pois, contribuir para uma sociedade que visa o bem comum é um grande desafio atualmente, onde o individualismo e protagonismo egoísta se espalha em nossa sociedade e dentro disso, o papel do profissional docente, não é apenas de repassar o conteúdo desta ou daquela disciplina, mas de formar sujeitos que dialoguem entre si no sentido altruísta na construção de uma sociedade participativa, justa e concretizada longe dos moldes imposto pelo modelo econômico do capitalismo onde se perde a concepção de ser humano e solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade pandêmica revelou e escancarou as fragilidades educacionais em todo o território brasileiro, expondo todas as fragilidades educacionais da educação básica e também do ensino superior, sendo um desafio para ambos a sua adaptação e sua transição para um modelo até então novo. No cursinho, tal realidade também apresentou seus obstáculos ao se tratar de uma realidade amazônica e mais ainda de realidades distintas tanto dos professores como dos alunos. Mesmo diante dessa realidade, o cursinho buscou formas de prosseguir com suas ações, desenvolvendo metodologias próprias em busca sempre de uma concepção político-pedagógica humanizadora de enfrentamento e superação dos desafios impostos pela realidade vigente e incerta.

Portanto, compreende-se que o cursinho é instrumento fundamental que possibilita o acesso com qualidade ao ensino superior a jovens que não tem condições de arcar com as demandas dos cursinhos comerciais. Apresentando, dessa forma, indiscutível contribuição para a sociedade a qual está inserida e para a universidade que está vinculada, está como espaço de construção e disseminação de conhecimento, vem exercendo sua função social com a sociedade, com os sujeitos e principalmente com o meio que faz parte.

Pois, mesmo diante de todas as problemáticas e fragilidades que a realidade pandêmica e virtual revelou a todos, entendemos que a educação e sua resistência é a única que pode mudar a realidade, presente e futuro e é por meio dela e por acreditar na sua forma que lutamos pela educação que humaniza, que transforma e que se preocupa com todos os sujeitos, principalmente aqueles social e historicamente marginalizados na sociedade.

Por isso, a importância dessa pesquisa respalda-se na relevância de tais atitudes não só para os alunos que buscam conhecimentos técnicos e humanos, mas também, para os graduandos que ministram as aulas, visando contribuir no processo de formação, tanto no aspecto pessoal quanto no aspecto profissional.

Dessa forma, os cursinhos alternativos, em especial o Cursinho Popular Paulo Freire, ganha grande significado frente a esses mecanismos de busca, criando assim, possibilidades para que os filhos e filhas oriundos das camadas populares possam ter acesso ao ensino superior. Assim sendo, torna-se necessário lutar cada vez pelo princípio de equidade frente às diversas formas de desigualdades, a fim de possibilitar uma educação que de fato seja essencial para o desenvolvimento emancipatório dos sujeitos.

O papel do cursinho Popular Paulo Freire, vem se estabelecendo das entre linhas nas análises, justificando que não apenas repassar o conteúdo pelo conteúdo, mas encontrar metodologias, práticas e pedagógicas formativo para fazer com que haja uma reflexão mútua do que está querendo desfiar, assim todos participamos da construção social, esses engajamentos que nos fazem seguir em busca de melhorias nas nossas metodologias de ensino e aprender constantemente.

Nossas análises ressaltamos a importância de uma formação ligada à realidade, pois sabemos que a sociedade não é estática, vive em constantes transformações, com relação a essa questão é preciso que os professores estejam sempre buscando novas metodologias de ensinar e formar, o desafio durante o cursinho online, possibilitou criar estratégias e metodologias que desse conta do momento atípico.

Recorrendo as novas tecnologias como métodos de ensino dentro e fora da sala de aula e também de forma didática promover o conhecimento crítico e reflexivo dos alunos. Nesse processo formativo que

se estabelece na profissão docente em todos os espaços, sejam eles escolares ou não, o professor ensinar e ao ensinar aprende para a sua vida profissional e pessoal, os saberes produzidos pelas camadas mais populares, possibilita um entendimento da realidade em questão para dialogar com os sujeitos, conhecimentos de forma dialética na formação do outro e de si próprio.

REFERÊNCIAS

Aguiar, F. R. M (2020). Pandemia da covid-19 e demandas de atuação docente. Revista Diálogos Acadêmicos, v. 9, n. 1.

Alves, A. L; Porto, C. M; Oliveira K. E. J (2018). Educação online mediada pelo WhatsApp: mapeando rastros e controvérsias de alunos à luz da teoria ator-rede, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 164-185, jan./mar.

Arruda, Eucídio (2020). Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Universidade Federal de Minas Gerais. Revista de Educação à Distância, v. 7, nº 1.

Benedito, S. V. C.; de Castro Filho, P. J (2020). A educação básica cearense em época de pandemia de Coronavírus (COVID -19): perspectivas e desafios no cenário educacional brasileiro. Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, v.2, n.3, p. 58-71.

Brasil. Diário Oficial Da União, Publicado em: 04/02/2020 | Edição: 24-A | Seção: 1 – Extra
Página: 1 Órgão: Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. **PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 20 maio 2021.

Brasil. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art36%C2%A711. Acesso em: 20 maio 2021.

Brasil. Diário Oficial da União. Publicado em: 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 maio 2021.

Brasil (2020). Presidência da República. Secretária-geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/lei/L13979compilado.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

Brandão, Carlos Rodrigues (2003). A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003. (serie saber com o outro; v.1)

Castells, Manuel (1999). **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1.

Corrêa, L. J. L. (2011). **Cursinho Popular**: estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras. (Dissertação de Mestrado — Programa de Pós-graduação em Educação/PUC-Campinas). Campinas. 160 p.

Freire, Paulo (1997). *Política e educação: ensaios* / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

Freire, Paulo (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). ISBN 85-219-0243-3

Freire, Paulo (1987). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Filho, S.C.A. **Aulas no Meet: quais as vantagens?** 4 de Dez de 2020. Disponível em <:https://www.faculdadefgi.com.br/post/aulas-no-meet-quais-as-vantagens>. Acesso em: 22 jun. 2021.

Fortes, Ricardo Luiz Rocha (2005). **O cursinho como unidade escolar de mediação entre o ensino médio e a Universidade: particularidade, sentidos e perspectivas**. Belo Horizonte.

Gadotti, Moacir. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em: 25 jun. 2021.

Guerra, Elaine Linhares de Assis. *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Belo Horizonte. 2014.

Marx, Karl. *Manuscripts de 1844*. Paris Flamamarion, 1996.

Oliveira, Leandro Silva de. *Paradoxos e Desafios do Ensino Superior no Brasil: A experiência dos cursinhos populares*. Araraquara/SP, 2013.

Santos, R.; Ribeiro, M. R. F.; Carvalho, F. S. P. Educação Online: aprender ensinar em rede. In: SANTOS, E. O.; PIMENTEL, M.; SAMPAIO, F. F. (org.). *Informática na Educação: cultura, sociedade, histórias e políticas*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. n. p. (Série Informática na Educação, v.1). Disponível em: <<https://informaticanaeducacao.uniriotec.br/2017/10/25/educacao-online-aprenderensinar-emrede/>>.

SILVA, Bruno Henrique Silva; GAIA, Cheliane Estumano; SILVA, João Batista do Carmo. **Críticas Freiriana À “Educação Remota”: Perspectivas E Contradições**. In: Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo, 1.ed. [recurso eletrônico] / [org.]. Anderson Luiz Tedesco, Tiago Eurico de Lacerda. – 1. ed – Curitiba-PR: Bagai, 2020. Recurso digital.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: Planejamento e métodos. 3ª ed. (Obra original publicada em 1984). Porto Alegre: Bookman, 2005.

NÓVOA, António. Para uma Formação de Professores Construída dentro da Profissão. 2006.

PROJETO DE EXTENSÃO: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA REGIÃO DO BAIXO TOCANTINS

Ruth Lisboa Pantoja 

<https://orcid.org/0000-0001-5672-556X>

João Batista do Carmo Silva 

<https://orcid.org/0000-0002-3170-4735>

Marlanje Solene Ferreira 

<https://orcid.org/0000-0002-4395-0036>

Wagner Ferreira Pereira 

<https://orcid.org/0000-0002-7337-7330>

Arlon Barbosa Borges 

<https://orcid.org/0000-0002-4607-756X>

Benilda Miranda Veloso Silva 

<https://orcid.org/0000-0003-0498-3481>

INTRODUÇÃO

Extensão universitária é a personificação do compromisso social da universidade com a sociedade, pois representa o vínculo de pesquisa e ensino adquirido pelos alunos (as) no processo de ensino continuado e difundido pelos docentes, em um processo contínuo de ensino-aprendizagem, cheio de trocas, saberes, ciência e mutualidade. Por meio de planejamento, construção de etapas e emissão de editais, todos cuidadosamente preparados para que aqueles que estão além dos muros da universidade possam desfrutar de seus resultados.

Além disso, a proximidade, integração e parceria entre a universidade, a escola de educação básica e a comunidade também acontecem durante a extensão. A universidade fornece suporte técnico e material para o projeto de extensão da instituição, e a comunidade participa do processo dessa atividade em desenvolvimento.

Diante disso, esse capítulo trata de uma reflexão sobre a experiência de extensão desenvolvida dentro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Universidade na Amazônia, articulado junto com outros estudos

na área de pesquisa e de ensino. A articulação é uma busca de integração, tendo em vista que, todos estes têm como objetivo a discussão sobre a educação pública, a universidade pública, a democratização da educação e a educação enquanto projeto de humanização.

Por que estamos discutindo a questão da formação dos conselheiros? Por conta do protagonismo que cada sujeito deve ter no processo de construção e dos rumos que a educação deve tomar. Além disso, estabelece um diálogo dentro de uma linha de pesquisa do grupo, que é a integração entre a universidade e a educação básica por meio do projeto de extensão.

Nesse sentido, o texto discute sobre a importância do projeto de extensão, o planejamento e desenvolvimento das atividades do projeto com a comunidade. Assim, apresenta e destaca os desafios enfrentados em tempos de pandemia para realização do mesmo.

Objetivo geral do capítulo: Analisar as experiências realizadas por meio do Projeto de Extensão “Programa de Formação de Conselheiros Escolares das escolas públicas de Ensino Médio da região do Baixo Tocantins – PROFCEEM”, assim como apresentar o programa e socializar as ações desenvolvidas em tempos de pandemia.

A problemática: Quais os desafios e contribuições do programa de formação dos conselheiros escolares das escolas públicas de ensino médio da área abrangente da 2º URE?

A fundamentação teórica é baseada nos seguintes autores: Cury (2005), Vieira (2005), Palheta (2018), Abranches (2020) e entre outros.

Mendonça e Silva (2002), ressaltam que poucas pessoas têm acesso direto ao conhecimento gerado pelas universidades públicas, e a extensão universitária é essencial para democratizar o acesso a esse conhecimento e redefinir a função social da própria universidade, principalmente, se for pública. Portanto, a extensão pode ser considerada indispensável na formação dos alunos, na qualificação dos professores e na comunicação com a sociedade, o que significa uma relação multidisciplinar, interdisciplinar e interprofissional.

A metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com instrumento de coleta de dados, que seriam as atividades realizadas por meio do Google Meet, Moodle, Blog e Whatsapp. A abordagem qualitativa centra-se na identificação das características de situações, eventos e organizações (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007), e o propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002). É um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007), centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real (EISENHARDT, 1989) e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2007).

O programa PROFCEEM tem como maior foco fortalecer no âmbito regional e local a participação e autonomia da comunidade escolar no processo de construção e implementação de uma gestão democrática da educação por meio do mecanismo de controle social, o Conselho Escolar, capacitando conselheiros escolares para uma efetiva participação na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas.

Os resultados da pesquisa nos mostram que as trocas e circulação de conhecimento promovidas pelo Programa PROFCEEM sobre a educação, permaneceu ativa nesse período de pandemia devido à natureza da maioria das ações do programa que atua por meio da comunicação virtual. Esse formato favoreceu a sua continuidade e deu mais força à sua divulgação, considerando que a população está mais voltada a essas redes estando à disposição dentro de suas residências.

Este artigo está organizado em três seções: No primeiro momento, enfatiza-se sobre os desafios da democratização da Escola Pública, no segundo momento, uma contextualização do Programa de formação de conselheiros escolares das escolas públicas de Ensino Médio da Região do Baixo Tocantins – PROFCEEM, e no terceiro momento, o processo formativo do PROFCEEM em tempo de pandemia.

1 DESAFIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

A partir de meados dos anos 1980, entrou na pauta da sociedade brasileira, mesmo que de forma tímida, o processo de democratização, participação, coletivização das decisões, assim como direitos sociais materializados em políticas públicas. No que tange a educação, alguns dos direitos materializados em parte na Constituição Federal (CF/1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), foi a gestão democrática da educação, a educação básica entendida como educação infantil, fundamental e média, a gratuidade da educação pública, entre outros (PERONI, 2016).

Pode-se dizer que estamos avançando lentamente em alguns direitos materializados em políticas educacionais. Em todas as legislações educacionais brasileiras, aborda-se a presença da democratização. Na CF de 1988, art. 206, define-se a gestão democrática do ensino público como princípio para que este seja ministrado. Isto é, todas as escolas públicas brasileiras, no que se refere à gestão, devem atuar na perspectiva democrática. Segundo Cury (2005, p. 17):

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não-violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não ausentes de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder (CURY, 2005, p. 17).

Para Vieira (2005), a gestão democrática é uma forma de gerir uma determinada instituição, de maneira que possibilite a participação, a transparência e a democracia. Esse modelo de gestão, representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola, pois, tem relação direta com a autonomia e a participação, que são aspectos importantes nos espaços educacionais. Em relação a essa autonomia, deve ser centrada na liberdade da instituição, nas decisões internas pautadas na prática democrática. E quanto a

participação, esta deve ser efetiva, onde todos decidem sobre todos os aspectos da organização da escola.

Entretanto, 32 anos após a determinação da gestão democrática do ensino público, por meio da CF/1988, o Brasil parece ainda não reconhecer a demanda pela democratização da gestão, pois, observa-se que a sociedade ainda está muito presa à tradição de centralizar assuntos como educação e política nas mãos dos gestores, prescindindo de seu direito de participação.

O que temos hoje, no país, é uma política educacional que visa subordinar integralmente a educação aos interesses ideológicos e econômicos do capital, ainda que contraditoriamente ao discurso oficial dos governos. Diante disso, as escolas públicas brasileiras vêm atuando cada vez mais, na perspectiva da gestão gerencial, que possui uma autonomia regulada e uma participação com consentimento (DALMÁS, 2014).

Nesse ínterim, compreende-se que a gestão democrática, duramente conquistada na CF/1988, que é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira, está em disputa com a gestão gerencial e outras formas de gestão historicamente vinculadas ao mercado (PERONI, 2016). Essa disputa, torna-se um dos desafios para a democratização efetiva da escola pública.

Um outro desafio que se observa no contexto escolar, de modo que implica na implementação de uma gestão democrática, é a falta de cultura de participação, pois, o conhecimento a respeito do que se trata a participação, quais são seus graus, níveis e condições ainda é limitado. Muitas pessoas apenas colaboram, entretanto, “colaboração não é participação” (DALMÁS, 2014, p. 20).

Cultura de participação na escola, segundo Barroso (1995, p. 16), é “o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas”. Todavia, o que ocorre frequentemente nas escolas públicas, é a hierarquização do poder, concentrado nas mãos do diretor escolar. Sendo que este, por vezes, assume tal função através de indicação política, e não por meio de escolha democrática.

Conforme estabelecido no artigo 14 da LDB (Lei nº 9.394/1996), a participação no contexto do ensino público brasileiro, visando a implementação da gestão democrática, aparece nos seguintes princípios:

participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e, participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2020a).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o principal documento da escola, um instrumento fundamental para a criação da cultura de participação. O PPP é o instrumento orientador da ação educativa escolar, ou seja, é o plano integral da instituição, que se materializa (ou deveria) por meio do planejamento participativo, que envolve a elaboração, acompanhamento e avaliação constante do PPP da escola pelos participantes, para que este documento seja realmente assumido e vivenciado por todos.

No que se refere ao conselho escolar, este é um importante mecanismo pelo qual pode ocorrer nas escolas públicas, a participação ativa dos envolvidos. O mesmo é fruto de uma mobilização da sociedade brasileira, ou melhor, dos educadores brasileiros, que muito lutaram para construir canais de participação no interior da escola, de organização e fiscalização da própria ação educativa escolar. De acordo com Gadotti (2003, p. 51), o conselho escolar, “com a participação de pais, professores, alunos, membros da comunidade, é o órgão mais importante de uma escola autônoma”. Ele deve deliberar sobre a organização do trabalho na escola, sobre todo o funcionamento e, inclusive, sobre a escolha da direção”.

Nos tempos em que vivemos de globalização e avanço das políticas neoliberais, implementadas pelo capital, onde o estado é mínimo para os trabalhadores e máximo para garantir os interesses do capital, sobre essa relação de parceria Wood (2006) afirma:

O capitalismo tem a capacidade única de manter a propriedade privada e o poder de extração de excedentes sem que o proprietário seja obrigado a brandir o poder político direto no sentido convencional. O Estado – que é separado da economia, embora intervenha nela – pode aparentemente pertencer (por meio do sufrágio universal) a todos, apropriador e produtor, sem que se usurpe o poder de exploração do apropriador (WOOD, 2006).

É aqui que sua teoria tem muito a dizer sobre a forma que a democracia assume na ordem do capital. Afinal, ao colocar as atividades de

produção e apropriação sob controle privado, o capitalismo criou um mecanismo estrutural que restringe a democracia ao domínio jurídico e político formal, portanto, é fundamentalmente restrito ao domínio político e não causa problemas econômicos.

A história do pensamento político liberal mostra que o liberalismo apareceu pela primeira vez como um substituto para a democracia. Porém, mesmo que a defesa da democracia seja absorvida por ideias liberais, sua concepção sempre se baseia na ideia de que, diante da propriedade privada e do mercado, a soberania do povo deve ser restringida, ou seja, nunca questionar a separação fundamental entre a economia e o mercado. Para Wood (2007), a democracia liberal representa inegavelmente algum progresso histórico, mas aqui revela um limite intransponível, pois, embora seja generosa, deve manter uma barreira para que o controle democrático não penetre no campo das relações de produção. Nesse sentido, é o oposto do socialismo, por outro lado, significa a separação entre economia e política e a consequente democratização de todas as esferas da vida social.

A democratização é entendida como a materialização de direitos e de igualdade social, e coletivização das decisões em políticas construídas na crítica e autocrítica da prática social, com efetiva participação (PERONI, 2016). Portanto, ações como a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos escolares, a eleição para diretores são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade em geral.

Para compreensão da educação como política pública e espaço norteador do diálogo, passaremos a refletir sobre o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) junto com Plano Estadual de Educação (PEE/2015-2025), como possibilidade de lastro jurídico para a efetivação deste processo e democratização do acesso à educação básica.

A adaptação do PEE-2010 ao Plano Nacional de Educação-PNE foi definido pela Lei 1.3005/2014 que aprovou o PNE, e em seu Art. 8º estabeleceu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

Tanto o PNE (2014 - 2024) e o PEE/PA (2015 - 2025), estabelecem 20 metas. E existem metas que tratam especificamente da garantia do direito à educação básica com qualidade. Entre elas é importante destacar a meta 7.

Na meta 7 do PEN diz que:

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (BRASIL, 2014).

Brasil (2020c), diz que no período de 2007 a 2017, a trajetória do Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil foi crescente. Os resultados alcançados no período se encontram sempre acima das metas do Ideb estabelecidas no PNE para os anos iniciais. Em 2017, o índice obtido foi 5,8, acima da meta fixada, que era de 5,5. A análise da trajetória do Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil, no período de 2007 a 2017, aponta um crescimento desse índice. Constatase, no entanto, que desde 2013, os índices obtidos se encontram abaixo das metas intermediárias estabelecidas no PNE. Em 2017, a distância entre o índice obtido (4,7) e a meta intermediária fixada para aquele ano (5,0) aumentou comparativamente aos anos anteriores. O Ideb do ensino médio, que se encontrava estagnado em 3,7 desde 2011, aumentou para 3,8 em 2017. No entanto, o índice continua abaixo das metas estabelecidas desde 2013. Em 2017, a distância entre o índice obtido (3,8) e a meta projetada para aquele ano (4,7) aumentou em comparação aos anos anteriores, apontando um distanciamento significativo da meta.

No plano PEE/PA destaca-se:

Meta 7: Elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria de 30% do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb (PARÁ, 2015, p. 4).

De acordo com o Relatório de Monitoramento das Metas do PEE/PA - 2019, o Ideb 2019, do Ensino Médio da Rede Estadual, ainda que tenha havido um leve crescimento, não atingiu a meta prevista de 5,0. O indicador de fluxo ficou em 0,80, o que significa que para cada 100 alunos, 20 não foram aprovados, onde o indicador de aprendiza-

gem ficou em 3,93. Já no Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) atingimos a meta 5,0 acima da meta de projeção do Estado de 4,7. Melhoria no SAEB 2019 dos resultados de proficiências de Língua Portuguesa e Matemática em todos os níveis de ensino, Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e do Médio.

É importante ponderar que os diversos discursos que envolvem a educação veiculam valores e metas que orientam as ações. Os diferentes posicionamentos diante da democratização do ensino, que se dividem entre universalizar as oportunidades e propiciar a liberdade do educando, marcam mais que uma divergência teórica ou conceitual, mas abrangem especialmente a adesão às práticas sociais que cada grupo social considera como sendo de maior valor (CARVALHO, 2004).

Para a concretização desse processo e para que a escola contribua com a educação em direitos humanos, é importante garantir a dignidade, a igualdade de oportunidades, a participação e a autonomia dos membros da comunidade escolar. Democratizar as condições para que todos (as) possam obter, perpetuar e concluir a educação infantil, o ensino fundamental e médio e o cultivo de uma consciência social crítica devem ser os princípios norteadores da Educação Básica. É preciso ter como foco a formação dos cidadãos desde a infância, com atenção especial às pessoas e classes sociais que foram excluídas e discriminadas na história.

Assim, faz-se extremamente importante contextualizar o Programa de Formação de Conselheiros Escolares das escolas públicas de Ensino Médio da região do Baixo Tocantins, em vista que, este como uma ação de extensão universitária, que visa fortalecer a participação e autonomia, simultaneamente, fortalece o processo de democratização da escola pública, bem como, a democratização da sociedade.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA REGIÃO DO BAIXO TOCANTINS - PROFCEEM

Segundo o PROGRAMA / PROJETO DE EXTENSÃO (CONSEP – Resolução 3298 - 07/03/2005), o Programa de Formação de Conselheiros Escolares das escolas públicas de Ensino Médio da região

do Baixo Tocantins – PROFCEEM, começou sua segunda versão aprovado no Edital 06/2019, e sua terceira versão pelo Edital PROEX nº 04/2020, recebendo grande apoio da Coordenação de Extensão do Campus, que viabilizou os espaços de sala de aula e os auditórios para que assim fossem realizadas as formações.

O presente Programa de Formação de Conselheiros Escolares das escolas públicas de Ensino Médio da região do Baixo Tocantins é um projeto de extensão onde constitui uma proposta de parceria entre a 2ª UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO - URE e a UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ, através da FAED (Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA), vinculado à Extensão, Programa Navega Saberes CUNTINS/UFPA.

O fortalecimento dos Conselhos Escolares é uma política almejada por profissionais da educação que veem nesse mecanismo de participação e controle social, um espaço de participação efetiva e melhoria nos padrões de qualidade social e educacional. Diante disso, buscamos a consolidação do princípio da Gestão Democrática da Educação por meio do Conselho Escolar, realizando uma parceria entre a UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá com a 2ª Unidade Regional de Educação.

Os mecanismos de participação e controle social instituídos a partir da CF/1988 representam uma conquista da sociedade brasileira diante do controle e centralização de poder mantido pelo Estado, ao permitir a ascensão e participação de grupos/segmentos sociais ou qualquer cidadão individualmente, participar do controle e transparência da execução, aplicação e prestação de contas de resultados de políticas públicas e das ações oriundas das três esferas da administração: federal, estadual e municipal. Esses mecanismos são importantes instrumentos da sociedade na fiscalização, controle e avaliação da gestão pública, não apenas combatendo a corrupção, mas atendendo ao interesse público de modo geral.

A institucionalização desses mecanismos de participação e controle social, em diversos locais como a mesorregião do Nordeste Paraense, microrregião de Cametá, foi imediata. Entretanto, o processo desenvolvido em cada local ou região foi mais para cumprir uma determinação constitucionalmente prevista e condição para que os recursos financeiros

e outras assistências sociais fossem acessadas, sem considerar que as pessoas ou profissionais que formariam esses mecanismos, como por exemplo, o conselho escolar, com a responsabilidade de elaborar, decidir, deliberar e aprovar assuntos que dizem respeito à gestão escolar, estavam capacitados para lidarem com essa nova conquista.

E depois de mais de 30 anos de vigência da CF/1988 e outras legislações que tratam deste assunto, constata-se ainda fortes limitações e lacunas por parte dos mecanismos de participação e controle social no desenvolvimento de suas funções e competências, assim como, na efetiva participação da sociedade no acompanhamento e controle da gestão pública.

Neste caso, em relação aos conselhos escolares, muitos membros, diretores e cidadãos não reconhecem ainda a atribuição e legalidade deste colegiado, de modo que, não atuam efetivamente nas tomadas de decisões como órgão representativo de docentes, discentes, pais, funcionários e comunidade local.

Diante disso, o objetivo deste programa de extensão nos municípios da Região Tocantina/Pará, Área de abrangência da 2ª URE/Cametá, é fortalecer no âmbito regional e local a participação e autonomia da comunidade escolar no processo de construção e implementação de uma gestão democrática da educação por meio do mecanismo de controle social, o Conselho Escolar. Pois, de acordo com o Ministério da Educação (2004, p. 15), a gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos diferentes atores que constroem o cotidiano escolar.

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto político de qualidade e possa também gerar cidadãos ativos que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder (CURY, 2005, p. 17). Tanto a UFPA como a 2ª URE, contribuem para o aprimoramento e fortalecimento dos mecanismos de participação e controle social, como os conselhos escolares. E a proposição de espaços para o assessoramento e auxílio destas instituições, promove

o fortalecimento da sociedade civil, que prisma por uma efetiva gestão democrática da educação, com igualdade de condições, com padrão de qualidade e acesso à Educação Básica para todos e todas, ou seja, uma sociedade plenamente democrática.

O Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará, no rio Amazonas, no Baixo Tocantins, tem buscado ao longo de sua existência formar e educar as pessoas dessa região, tentando integrar valores e benefícios sociais a partir da perspectiva da libertação e autonomia humana diante dos desafios diários. Nesse sentido, além de gerar conhecimento para buscar a compreensão dessas pessoas e de seus conhecimentos reais, a UFPA também estabeleceu parcerias e socializou esse conhecimento por meio de seu currículo ampliado.

A 2ª URE, localizada na cidade de Cametá, é a representante do Departamento de Educação na região do Baixo Tocantins, cobrindo as seguintes cidades: Cametá, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Baião. Sob sua jurisdição, existem 14 (quatorze) escolas no sistema público de ensino estadual. O escritório regional deve ser responsável por melhorar a nomeação e capacidade dos funcionários públicos, ministrar treinamento e apoio aos professores. A 2ª URE se orienta pelos princípios da gestão democrática, estimulando e qualificando os conselhos escolares para que estes órgãos, em parcerias com as direções, responsabilizem-se pela gestão de cada unidade escolar.

Portanto, para atingir nosso objetivo, utilizamos o conhecimento adquirido pela sociedade nas áreas de gestão e finanças da educação e a socialização desses conhecimentos foram realizados por meio das seguintes atividades: Levantamento do número de Conselhos Escolares (de Controle Social e Político) existentes no Município de Cametá, destacando suas funções, perfil dos conselheiros, escolarização, atribuições, condições de atuação e dificuldades vivenciadas; Cursos de capacitação sobre a legislação em vigor, competência para analisar e manifestar pareceres, parcerias com o Ministério Público; Sensibilização dos servidores públicos para o processo de participação nos instrumentos de controle social e na gestão escolar; Oficinas sobre a organização de documentos como: atas, relatórios, leis, decretos, resoluções, portarias e outros; Oficinas para efetuar análise de recibos, notas fiscais, projetos, políticas, prestação de contas e outros; Oficinas para elaboração de ofícios, memorandos, pareceres, portarias, releases para jornais e outros;

Demonstração sobre a importância da tecnologia da informação e da comunicação para o processo educativo e para o fortalecimento dos mecanismos de controle social.

E as metas alcançadas da primeira, segunda e terceira versão foram: Criação de um banco de dados sobre os Conselhos Escolares das escolas estaduais de Ensino Médio, em toda área de abrangência da 2ª URE/Cametá; Capacitação de conselheiros escolares das escolas estaduais de ensino médio dos municípios de Cametá, Mocajuba, Baião, Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajuru; Sensibilização dos servidores da rede estadual de ensino sobre a importância e necessidade para a participação na gestão escolar através dos conselhos; Criação de um site/blog para divulgar os resultados do projeto e ações dos Conselhos Escolares das escolas estaduais jurisdicionadas a 2ª URE; e por fim, a publicação de um livro com as reflexões teóricas sobre as experiências de formação desenvolvidas no programa.

A metodologia do projeto era realizada da seguinte forma: foram utilizados como suporte a plataforma Moodle, blog e o grupo no WhatsApp para repassar demais informações. Na terceira edição, além dos suportes utilizados já citados na primeira e segunda edição, foi utilizado o Google Meet e palestras.

Dos suportes utilizados temos o blog, que foi umas das metas realizadas na segunda versão do projeto e a partir de sua criação, utilizamos o mesmo para passar toda e qualquer informação referente ao projeto de formação dos conselheiros.

O Moodle se mostrou bastante eficiente, considerando que a plataforma apresenta uma infinidade de recursos e ferramentas que dinamizam as atividades propostas e promovem a interação, de forma síncrona e assíncrona. Além disso, durante os estudos sobre o software, foi possível constatar que o mesmo, além de ser eficaz na produção do conhecimento, pode ser uma ferramenta importantíssima para realizar pesquisas e divulgar conhecimentos nos diversos segmentos educacionais e não educacionais – em uma infinidade de ramo de negócio (LIMA, 2021, p. 12).

Tendo em vista tal cenário, concluímos ser de grande importância a realização de debates e pesquisas mais aprofundadas sobre as práticas pedagógicas mais atuais,

que privilegiem usos coerentes das tecnologias, sobretudo os AVA. Torna-se imprescindível – então – que as movimentações docentes resultem não em abusos dos ambientes virtuais de aprendizagem, mas em usos intencionais que se norteiem na promoção daquilo que são os elementos fundantes do processo de ensino e aprendizagem, especialmente em tempos de cultura digital, a saber, a comunicação, a interação e a colaboração (MAIA E SILVA, 2020, p. 92)

O WhatsApp não se configura apenas como uma função intermediária da ação, um objeto em causa, mas um dispositivo que produz causa e efeito na rede. Este é um espaço onde os temas se encontram e têm um objetivo comum: aprender (ALVES; PORTO; OLIVEIRA, 2018).

Filho (2020), diz que o Google Meet (também chamado de Hangouts Meet) é uma ferramenta do tipo empresarial, especialmente concebida e desenvolvida para empresas que realizam videoconferências remotas, possui áudio e vídeo de alta qualidade e suporta um grande número de participantes.

A importância de fazer um projeto como esse, evidencia alguns fatores essenciais como a contribuição do Conselho Escolar para a democratização da escola, por conta da possibilidade do diálogo entre escola e comunidade. A abertura da participação da comunidade escolar, justamente no processo decisório da escola. E também o conselho escolar como órgão cumpridor de uma função extraordinária que é ensinar, ou seja, abrir para a experiência teórica e prática no interior da escola, de modo que todos experimentem participar do processo decisório da instituição.

Percebe-se que os Conselhos Escolares têm uma natureza essencialmente político-educativa que visa a construir, efetivamente, uma educação de qualidade social. O objetivo maior do Conselho Escolar é assegurar que toda a comunidade seja envolvida nas decisões importantes tomadas pela instituição. Nessa perspectiva, ao exercer as funções deliberativas, consultivas, avaliativas e fiscalizadoras, no que se refere à organização e à realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar, o Conselho Escolar é o elo entre a escola e a comunidade, cabendo-lhe a função de análise das ações a serem empreendidas, assim como dos

meios que devem ser utilizados para o cumprimento das finalidades da escola, constituindo-se, portanto, como representante da comunidade escolar e local, para atuar em conjunto e definir caminhos para tomadas de decisões que são de sua responsabilidade.

Pode-se dizer que o Conselho Escolar abre espaço para a autonomia, para a participação e ensina para alunos, professores e comunidade em geral, que estes devem participar do processo decisório de qualquer instância do aparelho estatal, seja da escola pública, da prefeitura, do Estado, da Entidade Federal e etc. Porque o grande problema, é que ataca-se o conselho escolar dando ao mesmo um caráter cada vez mais burocrático, mas este tem um papel extremamente relevante de descentralizar o processo decisório. E esse processo tem que ser tomado de forma coletiva, de forma colegiada.

A própria palavra conselho propõe que, nenhuma decisão no interior da escola pode ser tomada de forma individualizada e que nem o diretor da escola pode tomar decisões de ponto de vista individualizada, essa é uma concepção que rompe com o pressuposto da democracia representativa.

Essa ideia de conselho, coloca em xeque o princípio da democracia representativa questionando-a, e abre o espaço para a ideia que defende a democracia participativa, que elege o representante e é participante de todo o processo decisório.

Diante disso, desde a primeira, segunda e terceira versão, o projeto vem contribuindo para fomentar no interior da escola esse debate, e como é uma parceria da universidade com as escolas de Educação Básica sob a jurisdição da 2º URE, isso ganha uma relevância maior, que é a verdadeira natureza do projeto de extensão, dialogar com a comunidade externa, estabelecer sempre um canal de troca de experiência e socialização dos conhecimentos produzidos no interior da universidade.

Enfim, o projeto de extensão PROFCEEM, procurou demonstrar a importância do Conselho Escolar para as escolas como um meio de democratizar a educação e aproximar os segmentos escolares em prol da melhoria do ensino. Ressalta-se ainda, que estabelecer alianças e oportunizar meios para que todos e todas participem, é comprometer todos e todas com um projeto de educação democrática, voltado para a cidadania e a integração da sociedade na busca de melhorias reais para a vida.

3 O PROCESSO FORMATIVO DO PROFCEEM EM TEMPO DE PANDEMIA

Com o repentino início da estratégia de isolamento social devido a pandemia da COVID-19, as instituições de ensino se viram impossibilitadas de darem continuidade às atividades presenciais e com isso, o Ministério da Educação autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas realizadas por meio digitais durante este período pandêmico (BRASIL, 2020b).

Por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada em 18 de março de 2020 no Diário Oficial da União, ficou estabelecida a permissão de caráter excepcional das disciplinas presenciais por aulas através de tecnologias de informação e comunicação, sendo de responsabilidade das instituições a definição de quais disciplinas poderiam ser substituídas e a disponibilização integral de ferramentas aos alunos, as quais permitam o acesso ao conteúdo ofertado e a realização de avaliações (BRASIL, 2020b).

Além das aulas presenciais, se faz necessário contextualizar que todos os projetos de ensino, de pesquisa e de extensão sofreram essas alterações, pois, a universidade foi forçada a realizar tudo por meio de ensino remoto. Mas, que paralelo a isso o Programa PROFCEEM tinha como suporte no processo formativo a plataforma Moodle e o blog.

Além dos suportes das plataformas, foram realizadas duas Lives-Palestras com pesquisadores nacionais sobre a gestão democrática da educação. Uma com a Professora Ney Cristina Monteiro de Oliveira, intitulada “Gestão Democrática da Educação: Contribuições dos conselhos escolares para construção do PPP nas escolas” e outra com o Professor Vitor Henrique Paro, intitulada “Gestão Democrática da educação em tempos de pandemia: Desafios da atuação dos conselheiros escolares nas escolas de Ensino Médio”.

3.1 “Gestão Democrática da Educação: Contribuições dos conselhos escolares para construção do PPP nas escolas”

A Professora Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira trouxe alguns pontos para o diálogo como: A escola como um espaço de direitos, como espaço de proteção de direitos, como espaço de mobilização de

direitos e do papel que os Conselhos Escolares têm neste processo de mobilização de direitos. A democratização da sociedade brasileira e da democracia na educação (figura 1).



Figura 1. Palestra com a Prof.^a Dr. Ney Cristina. Fonte: os autores

Os processos de gestão aparecem nas pesquisas como estratégia fundamental para pensar a melhoria da qualidade da educação e o conselho escolar, é a alma da gestão democrática, ele está ali na essência da construção de uma gestão democrática.

Ter um conselho é um mecanismo importante da gestão democrática, significa dizer que já instalamos a democracia no interior da escola. Quando o conselho reunir as categorias, os setores da escola, conseguir dialogar sobre as prioridades que devem ser feitas na escola, dialogar na escola sobre o seu projeto pedagógico, sobre o processo de avaliação, sobre o sucesso escolar, discutir as notas, discutir a formação dos professores, isso tudo está no grande escopo da ação de mobilização e de acompanhamento da gestão escolar [...] (informação verbal)¹.

O conselho escolar ele é uma conquista da sociedade brasileira, e que nos meados dos anos 80 em todo o debate da democratização da sociedade brasileira e da democracia na educação foi criada formas e movimentos de construir canais oficiais no interior da escola, de diálogo entre comunidade e escola [...] (informação verbal)²

¹ Informação fornecida pela professora Doutora Ney Cristina, na palestra “Gestão Democrática da Educação: Contribuições dos conselhos escolares para construção do PPP nas escolas”, em Cameté, junho de 2021.

² Informação fornecida pela professora Doutora Ney Cristina, na palestra “Gestão Democrática da Educação: Contribuições dos conselhos escolares para construção do PPP nas escolas”, em Cameté, junho de 2021.

Portanto, o Conselho Escolar pode se constituir no órgão mais importante do processo de gestão democrática, já que é um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. Considerando que a função dos conselhos é de formular, coordenar e acompanhar a implementação de políticas públicas, eles são mecanismos importantes de controle da Administração Pública, de modo que as suas atividades sejam integradas com as prioridades sociais estabelecidas nestas instâncias. Para isso, é necessário que os conselhos sejam criados através de lei, que estabeleça suas competências, a fim de evitar conflitos e garantir a eficácia destes.

A importância do conselho escolar não é pequena, ela é fruto de uma mobilização da sociedade brasileira, fruto da luta dos educadores brasileiros, que lutaram muito para que a gente construísse esses canais de participação no interior da escola, de deliberação sobre aquilo que se deve fazer na escola, de organização, de fiscalização da própria ação educativa escolar.

O conselho escolar ele ganha um lugar chave no que a gente chama de controle social, é um lugar em que a sociedade também exerce um controle sobre aquilo que se faz no interior da escola, então a participação de alunos, a participação da comunidade e a participação dos professores, é de mais absoluta importância para a luta e para a garantia da qualidade da educação. Acompanhar aquilo que se faz na escola, deliberar, sugerir, apontar pautas, trazer novos problemas, encontrar soluções coletivamente, são uns dos exemplos que temos de exercício democrático no interior da escola. Então o Conselho Escolar é de uma importância fundamental na inauguração, na instalação e na manutenção prática democrática no interior da escola [...] (informação verbal)³

Como se pode perceber os Conselhos Escolares têm uma natureza essencialmente político-educativa que visa a construir, efetivamente, uma educação de qualidade social. O objetivo maior do Conselho Escolar é assegurar que toda a comunidade seja envolvida nas decisões importantes tomadas pela instituição.

Nessa perspectiva, ao exercer as funções deliberativas, consultivas, avaliativas e fiscalizadoras, no que se refere à organização e à realiza-

³ Informação fornecida pela professora Doutora Ney Cristina, na palestra “Gestão Democrática da Educação: Contribuições dos conselhos escolares para construção do PPP nas escolas”, em Cametá, junho de 2021.

ção do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar, o Conselho Escolar é o elo entre a escola e a comunidade, cabendo-lhe a função de análise das ações a serem empreendidas, assim como dos meios que devem ser utilizados para o cumprimento das finalidades da escola, constituindo-se, portanto, como representante da comunidade escolar e local, para atuar em conjunto e definir caminhos para tomadas de decisões que são de sua responsabilidade.

O conselho escolar divide com a gestão da escola as dimensões dessa própria gestão. Então, pode-se dizer que a gestão da escola tem três dimensões: a dimensão administrativa, a dimensão pedagógica e a dimensão financeira. Ou seja, aquilo que se é, para aquilo que se executa o determinado recurso que chega no interior da escola, não é para um benefício pessoal ou particular, estará a serviço do pedagógico administrativo. Assim, o exercício da execução financeira está sob a condução do conselho escolar, ela está a serviço do pedagógico, a serviço da dimensão fundamental da escola, que é de educar as novas gerações, de produzir conhecimento, de socializar conhecimento, de produzir cidadãos sujeitos históricos, de mobilizar toda sua composição pedagógico didática, para formar cidadãos de direitos [...] (informação verbal)⁴.

A gestão democrática de uma escola é uma forma de organizar o funcionamento das escolas públicas quanto ao aspecto político, da administração, das finanças, dos educadores e outros, buscando transparência em suas ações e comportamentos, dando às escolas e comunidades locais conhecimento no processo de aprendizagem, diálogo, constituição, transformação e ensino.

3.2 “Gestão Democrática da educação em tempos de pandemia: Desafios da atuação dos conselheiros escolares nas escolas de Ensino Médio”

O Professor Dr. Vitor Henrique Paro (USP) (figura 2), trouxe como base teórica para a explanação os seguintes pitacos teóricos: #22 Política e democracia – conceitos, #25 Escola não é empresa #26 Quebrar a máquina de fazer bolsominions e #27 O que é gestão escolar?

⁴ Informação fornecida pela professora Doutora Ney Cristina, na palestra “Gestão Democrática da Educação: Contribuições dos conselhos escolares para construção do PPP nas escolas”, em Cametá, junho de 2021.



Figura 2. Palestra com o Prof. Dr. Vitor Paro. Fonte: os autores

A definição de qualidade da educação envolve a relação entre recursos materiais e humanos, e a relação que ocorre nas escolas e nas salas de aula, ou seja, o processo de ensino, o currículo e as expectativas de aprendizado relacionadas ao aprendizado das crianças. Também enfatiza que pode ser baseado no desempenho do aluno a qualidade da educação.

Na falta de fundamentos pedagógicos para orientar sua ação educativa, muitos professores acabam por cair nas garras dos charlatães da autoajuda pedagógica, que vicejam hoje na TV, no rádio e nas páginas da Internet, cuja autoridade científica e fonte de conhecimentos é o mais rasteiro senso comum, que eles edulcoram com palavras sedutoras e com impostações de voz que fazem tremer de paixão a mais cândida criatura à procura de respaldo para sua ignorância pedagógica. Mas, se isso às vezes funciona como consolo para aplacar o sentimento de culpa e disfarçar a impotência, não serve para resolver a questão educativa. (PARO, 2020).

É fundamental ressaltar que, para ter uma boa qualidade da educação, as escolas também precisam dar apoio e recursos aos educandos. A ocorrência do apoio tem se efetivado, em muitos casos, como decorrência

do problema até de falta de recursos para custear a escola, obrigando-a a desenvolver ações com o objetivo de compartilhar com a comunidade a responsabilidade com a sua manutenção, especialmente diante, muitas vezes, da omissão do poder público quanto ao financiamento das necessidades escolares, na busca de garantia da qualidade do ensino.

Para Paro (2012):

“A democracia, todavia, precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos.” (PARO, 2002).

Com a Constituição Federal de 1988, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas Municipais e as legislações complementares, os mecanismos de participação popular foram institucionalizados. As propostas de mudanças nas políticas da educação também se firmaram nos preceitos da CF/1988. Os princípios de gestão democrática do ensino público e de garantia de padrão de qualidade presentes no art. 206, a afirmação de que o ensino gratuito é um direito público subjetivo contida no parágrafo primeiro do art. 208, e a descentralização administrativa do ensino presente no art. 211, são mecanismos que fortaleceram a concepção de órgãos colegiados na estrutura de ensino, favorecendo a constituição de conselhos de educação mais representativos e participativos.

Portanto, em uma democracia participativa como a do Brasil, o Estado define as políticas públicas, no entanto, cabe aos cidadãos contribuir para a formulação destas, fazendo propostas, de leis, planos, projetos públicos e de interesse social.

Ao longo dos últimos anos, a gestão escolar tem se tornado alvo de inúmeros estudos e pesquisas que buscam relacionar a forma como os gestores escolares enfrentam os desafios que cotidianamente se colocam à escola frente aos resultados alcançados pelos processos educativos. A capacidade de administrar recursos, mediar conflitos, animar os processos de construção coletiva do projeto político pedagógico e monitorar os resultados do trabalho educativo, com vistas à qualidade socialmente referendada na educação, em um contexto que privilegia o mérito, pode ser apontada como um importante elemento que constitui.

Falar em gestão escolar, portanto, é acima de tudo falar em educação, o fim último da escola. Por isso, por mais que se cuide das atividades-meio, elas de nada servem se não estão a serviço da atividade-fim que é o ato educativo. Aqui, é preciso acima de tudo afastar o amadorismo pedagógico e assumir a singularidade do processo de ensino, fundamentando-o na ciência, na técnica e no envolvimento político de seus executores. Isso exige provimento de condições adequadas de trabalho (cuidado e dedicação aos educandos e oferecimento de condições de exercício profissional qualificado e digno aos educadores) e utilização de métodos didáticos avançados (pautados no desenvolvimento recente da Pedagogia). Exige também abolir os nefandos controles gerenciais e toda a parafernália gestionária mercantil, adotando uma coordenação do trabalho coletivo que se pautem na colaboração recíproca. Ao mesmo tempo, é preciso uma atenção superlativa com a formação profissional do professor, não apenas no que diz respeito aos conteúdos culturais que irá ensinar, mas também a uma formação intelectual e moral condizente com valores humano-históricos de democracia, justiça e eliminação do obscurantismo e da desigualdade. (PARO, 2020).

Então pensar em gestão escolar significa dar relevância a esses princípios. Inerentes à democratização dos quais se fazem presentes como categorias imprescindíveis e de relevante valor ao constituir um trabalho cujo objetivo “máximo” seria o compartilhamento de poder, coaduna com a tomada de decisões de forma coletiva presente no seio da escola.

O Conselho Escolar, portanto, ajuda a elaborar normas e/ou regras internas referente aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, bem como o cumprimento das mesmas. Essas atribuições também estão direcionadas às organizações e os funcionamentos gerais das instituições. Pode-se dizer que não se aprende democracia numa escola autoritária e de fato esse é o desafio que está colocado para todos nós que lutamos dentro de nossas escolas por esses espaços, para que elas sejam espaços de democracia.

Por fim, esses foram alguns elementos essenciais para a formação e que a gestão democrática possa contribuir, de algum modo, para que a escola emancipadora se concretize por meio do Programa PROFCEEM, sustentado por um conselho escolar como garantia de representatividade, pluralismo e envolvimento dos diferentes interessados locais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Conselho Escolar, constitui-se um dos mais importantes mecanismos de democratização da gestão de uma escola. E quanto mais ativa e ampla for a participação dos membros deste órgão na vida da escola, maiores serão as possibilidades de fortalecimento da decisão coletiva. Desse modo, averiguou-se por meio do Programa PROFCEEM, especificamente, na primeira versão do mesmo, que todas as escolas públicas de Ensino Médio da região do Baixo Tocantins, sob abrangência da 2ª URE/Cametá, possuíam conselhos escolares, contudo, a maioria dos colegiados não se encontravam regularizados e adimplentes, sendo, portanto, incapazes de desenvolver todas as suas competências: deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora, assim como, de concretizar a implementação da gestão democrática da escola.

As transformações não ocorrem de forma imediata. Nesse sentido, o desenvolvimento do referido projeto de extensão, nas suas versões seguintes, contribuiu de forma positiva para que os conselhos das escolas estaduais da região do Baixo Tocantins, em situação de inadimplência, buscassem a regularização, e podendo assim, atuar efetivamente nas tomadas de decisões como órgão representativo das diversas categorias: gestores, professores, pais, alunos e comunidade local. E as escolas atualmente, caminham em busca da consolidação na prática de uma gestão pautada na democracia-participativa.

O ineditismo da pandemia da COVID-19, levou à interrupção das atividades presenciais, entretanto, deu-se continuidade na formação dos conselheiros escolares por meio da comunicação virtual, e assim, todas as escolas que participaram do projeto através de seus conselheiros e representantes, puderam compreender no processo formativo, que é necessário haver uma articulação entre o conselho escolar, a direção da escola, a comunidade local e se possível até com outros mecanismos, como o grêmio estudantil

e a associação de pais e mestres, para que se amplie as possibilidades de alcance da autonomia por parte da escola pública.

Neste ínterim, ressalta-se que o Conselho Escolar é um mecanismo importante pelo qual pode ocorrer nas escolas a participação ativa de todos os envolvidos, levando em consideração o Projeto Político Pedagógico da escola, prezando pelo coletivo e pelo poder compartilhado. Pois, segundo Palheta (2019), é também papel do conselho escolar lutar pela educação de qualidade social e educacional, sendo esta, um direito para o pleno exercício da cidadania. E quando o conselho tem o apoio das demais instâncias de participação, a escola se torna, portanto, verdadeiramente democrática.

Conclui-se que a gestão democrática e o planejamento participativo serão, de fato, implementados nas escolas públicas brasileiras, quando houver por parte da comunidade escolar, da comunidade local e da sociedade em geral, conhecimento e entendimento da importância dessas ações, que significam um importante passo na construção da educação democrática no país, isto é, uma educação com qualidade para todos e todas. E na região do Baixo Tocantins, o Programa PROFCEEM possibilitou para inúmeras escolas públicas tais conhecimentos, para que as mesmas caminhem na direção correta da democratização da educação.

REFERÊNCIAS

Aranches, M. **Extensão Universitária remota? Os desafios em tempos de pandemia**. 10 de julho de 2020. Disponível em <:https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/extensao-universitaria-remota-os-desafios-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

Alves, A. L.; Porto, C. M.; Oliveira K. E. J (2018). Educação online mediada pelo WhatsApp: mapeando rastros e controvérsias de alunos à luz da teoria ator-rede, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 164-185, jan./mar.

BARROSO, J. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. 32 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: MEC/SEB, 2004. 10v. (Versão digital).

- BRASIL, **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB (Lei nº 9.394/1996)**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Regulamenta a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 março. 2020b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020c.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 02, p. 327-334, mai./ago. 2004.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. In: Ferreira, N. S.C, Aguiar, M.A.S. da. Org. *Gestão e educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo, p. 43-60, 2000.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 15-21.
- DALMÁS, Â. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 144 p.
- EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.
- FILHO, S.C.A. **Aulas no Meet: quais as vantagens?** 4 de Dez de 2020. Disponível em <:https://www.faculdadefgi.com.br/post/aulas-no-meet-quais-as-vantagens>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LIMA, José Maria Maciel. Plataforma moodle: a educação por mediação tecnológica. **Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento**. Ano 06, ed. 01, vol. 07, pp. 17-37. Janeiro de 2021. Issn: 2448-0959, disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/plataforma-moodle>. Acessado em: maio/2021. Observação: esta programação está sujeita a alterações de acordo.
- LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. The “singular view” in management case studies qualitative research in organizations and management. *An International Journal*, v. 2, n. 3, p. 194-207, 2007.
- MAIA, Mirtes Dâmares S. De Almeida; Silva, Danilo Garcia da. **Práticas pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem: usos e abusos**. EM REDE – REVISTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, v. 7, n. 1, p. 81-95, JAN./JUN. 2020.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. Gestão Democrática da Educação: Contribuições dos conselhos escolares para construção do PPP nas escolas. **Palestra**. 2021. Disponível em <: <https://www.facebook.com/ufpacameta/>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PALHETA, Daniel Rodrigues. **O conselho escolar como epicentro de gestão democrática: o caso da escola Eduardo Lauande em Marituba – PA (2013/2015)**. 2018. 130f.

PALHETA, Daniel Rodrigues. **O Conselho Escolar: epicentro da gestão democrática na escola pública**. 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

PARÁ. Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Pará**: edição extra, Belém, PA, ano 125, n. 32.913, p. 1-32, 24 jun. 2015.

PARÁ. **Relatório de ações que estão sendo desenvolvidas na Secretaria Estadual de Educação no cumprimento das metas previstas no Plano Estadual de Educação e no Plano Plurianual a partir de 2019**. Belém: Governo do Estado do Pará, 2019.

PARO. Vitor Henrique. **#26 Quebrar a máquina de fazer bolsominions**. 18 de maio de 2020. Disponível em<:<https://www.vitorparo.com.br/26-quebrar-a-maquina-de-fazer-bolsominions/>>. Acesso em: 17 maio 2021.

PARO. Vitor Henrique. **#27 O que é gestão escolar?** 09 de junho 2020. Disponível em<:<https://www.vitorparo.com.br/27-o-que-e-gestao-escolar/>>. Acesso em: 17 maio 2021.

PARO. Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002. p. 15. Disponível em<:<https://www.vitorparo.com.br/wpcontent/uploads/2014/06/implicacoesdo-caraterpoliticoedaeducacaoparaaadministracaodaescolapublica.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2021.

PATTON, M. G. **Qualitative Research and Evaluation Methods, 3 ed.** Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. *In*: Reunião Científica Regional da ANPED 2016, Curitiba, Paraná. **Anais Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba, Paraná: UFPR, 2016. p. 1-21.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In. CEARÁ. SEDUC. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. p. 7-20.

WOOD, Ellen Meikins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

WOOD, Ellen Meikins. **Capitalismo e democracia**. A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. Buenos Aires CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2007.

ENSINO REMOTO NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS REALIZADAS NA UFPA

Andréia Melo e Silva 
<https://orcid.org/0000-0001-9582-494X>

Benilda Miranda Veloso Silva 
<https://orcid.org/0000-0003-0498-3481>

Jacinira Pinheiro de Barros 
<https://orcid.org/0000-0001-9800-5464>

Layse Américo Santos 
<https://orcid.org/0000-0002-2411-0752>

Ruth Lisboa Pantoja 
<https://orcid.org/0000-0001-5672-556X>

INTRODUÇÃO

Em 2019 a população mundial se viu diante de uma nova realidade causada Covid19, doença altamente contagiosa que se propagava rapidamente entre a sociedade. O Mundo enfrentou um novo desafio que causou medo e angústia ao redor do mundo, as programações de televisão e as conversas entre os sujeitos se voltavam à doença e às pessoas que se contaminavam ao sair para trabalhar, fazer compras para casa ou por maneiras desconhecidas. Fomos aos poucos nos recolhendo, ficando cada dia mais em casa como uma forma de se preservar, as visitas familiares ou aos amigos se tornaram impossível, o uso de máscaras e de álcool em gel foram uma das milhares de medidas adotadas como caminho para a prevenção contra o vírus. Com isso, as empresas precisaram se readequar o Home Office se tornou presente em trabalhos não essenciais como as empresas de administração, com isso as instituições de ensino básico, médio ou superior resolveram paralisar as atividades pelo risco alto de contágio e como alternativa o ensino remoto precisou ser adotado como medida para a continuação das aulas e a prevenção da saúde para a comunidade escolar.

A Universidade Federal do Pará (UFPA), pensou em maneiras que essas aulas poderiam ocorrer de maneira adequada para todos, pois a

UFPA compreende que grande parte dos seus discentes não possuíam condições financeiras para a compra de equipamentos eletrônicos ou acesso à internet adequada para as aulas remotas, através dos editais que garantiam aquisição de equipamentos e de chips com acesso à rede móveis que os discentes poderiam ser contemplados.

O sistema de bandeiramento da UFPA, serviu como mecanismo de controlar como se encontra a situação de cada Campus que compõe a UFPA, que algumas medidas devem ser tomadas que preservem a vida dos discentes e ao mesmo tempo que garantem o acesso à Universidade.

Esta pesquisa surgiu no campus Universitário do Tocantins/Cametá, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Universidade da Amazônia que vem discutir o papel das Universidades na formação e qualificação dos sujeitos, levando em consideração os contextos sejam sociais, econômicos ou políticos que interferem no acesso do ensino superior para os mais vulneráveis. Nesse sentido, esse trabalho bem analisar e refletir sobre a atuação da UFPA diante dessa nova realidade pandemia, é quais medidas vêm elaborando pensando nesses sujeitos que se encontraram em situações de fragilidade, buscando ajudar para que essas lacunas que separam a Universidade dos sujeitos não sejam ainda mais reforçadas pela covid-19.

Com isso, os objetivos deste trabalho são:

Analisar as medidas adotadas diante da covid-19
Analisar as resoluções que estabelecem o ensino remoto emergencial

Analisar o sistema de bandeiras adotadas pela UFPA

Analisar os editais disponibilizados para a compra de equipamentos eletrônicos e de aquisição de chips de rede móveis.

Uma pesquisa é sempre um olhar de um sujeito que a partir de suas experiências apresenta um novo olhar sobre a realidade, a qual nem sempre é inédita, mas nos revela modos de pensar sobre a realidade. Essa seria uma das principais características da pesquisa qualitativa, que é, compreender a complexidade do cotidiano das pessoas, tendo em vista determinado contexto. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos e os significados que as pessoas a eles conferem.

A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002)

[...] é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Então, a pesquisa de cunho bibliográfico tem como método procurar explicar um problema a partir de referências teóricas e/ou revisão de literatura de obras e documentos que se relacionam com o tema pesquisado. Ressaltamos a importância de haver sempre, em qualquer pesquisa, a revisão de literatura, pois nos permite conhecer, compreender e analisar os conhecimentos já existentes sobre a pesquisa proposta.

Conforme os autores, Ludke e André (1986) a pesquisa documental embora pouco explorada, se revela um instrumento de coleta de dados valioso, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas. Outra vantagem é que a análise permite a obtenção de dados quando o acesso direto com o lócus a ser pesquisado é algo improvável, o caso de nossa pesquisa que está sendo realizada em meio a pandemia da covid-19. Além desses métodos de análises documentais, é válido ressaltar a utilização de questionários, que também podem servir de apoio nas pesquisas quando possível de serem aplicados.

Esta pesquisa buscou analisar o ensino remoto na universidade a partir de reflexões sobre as experiências formativas realizadas na UFPA. Nesse sentido, compreende-se que o ensino remoto foi uma alternativa à continuidade das atividades acadêmicas nas universidades diante do contexto pandêmico vivenciado, dentre elas a UFPA. Foram adotados mecanismos legais para que as atividades acadêmicas fossem garantidas, como um sistema de bandeiramento com indicadores de avanço da Covid-19 para possibilitar ações e planejamentos de retorno

às atividades pela UFPA. Cursos de capacitação com temáticas sobre o ensino remoto e tecnologias digitais foram ofertados aos docentes desta instituição, o que possibilitou formação adequada diante da urgência ao ensino e incapacitação docente frente às tecnologias de informação, o que, no entanto, não houve adesão de muitos docentes e implicou no pouco aproveitamento dos cursos.

A UFPA também proporcionou políticas de permanência aos discentes através de auxílios para possibilitar a inclusão digital e a permanência nos cursos dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que foi relevante para a continuidade das atividades acadêmicas. No entanto, as políticas desenvolvidas não alcançaram muitos discentes pela limitação quanto ao número de vagas ou recursos, por exemplo, além da falta de estruturas tecnológicas e de internet ou residir em lugares distantes que inviabiliza o acesso à internet.

1 BASES LEGAIS DO ENSINO REMOTO

O ano de 2019 trouxe nova realidade causada pelo aparecimento do vírus COVID-19, vírus esse altamente contagioso e mortal. À medida que a doença se espalhava pelos continentes a população ia sofrendo restrições com os fechamentos de restaurantes, clínicas, academias, estabelecimentos de ensino, entre outros, essas medidas são formas de prevenir o contágio e o aumento das doenças, evitando uma sobrecarga de pessoas em hospitais e clínicas de emergência. Diante disso, tornou-se necessário estabelecer uma nova maneira de fazer com que essas atividades continuassem em execução, ao mesmo tempo que respeitasse as medidas de segurança estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Com a presença da tecnologia cada vez mais presente no cotidiano das pessoas e com a expansão do consumo dos aparelhos eletrônicos entre a população, foi a forma que as empresas e instituições escolares encontraram para continuar suas atividades. Contudo, e infelizmente, boa parte da população não pode ter acesso a tais meios, seja por problemas financeiros, sociais ou até mesmo locais a data a alta exclusão digital que ainda é bastante forte em nosso país.

Com a propagação do vírus as desigualdades se reforçaram, principalmente entre os sujeitos mais vulneráveis economicamente. Ressaltamos, que a educação se tornou mercadoria de pronta entrega, cujo foco

se concentrou na produção de mão de obra com poucas qualificações e na produção do capital, para a busca dos lucros das empresas, essas questões mencionadas vieram a ser reforçadas com o ensino remoto em decorrência da covid-19. O ensino mais uma vez precisou de adaptar a essa nova realidade vivenciada, o ensino remoto foi a forma encontrada, a educação, seja ela infantil, média ou superior precisaram se adequar a esse novo contexto de ensino, uma das alternativas encontradas foi a implementação do ensino remoto emergencial como forma de dar continuidade às atividades institucionais e acadêmica.

Desde que as atividades acadêmicas foram interrompidas em março de 2020, pelo aumento e contágio ocasionando pela covid-19, muitos foram os questionamentos acerca do retorno das atividades acadêmicas e de qual forma a UFPA iria atuar diante dessa nossa realidade. A decisão do retorno remoto, se deu durante muitos meses de debates e planejamentos por parte do CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), para decidir de qual forma poderia ser feita de uma maneira que pudesse atender as especificidades dos diversos sujeitos que compõe a instituições e ao mesmo tempo, garantir a segurança e a saúde dessa comunidade.

Com isso, as universidades de ensino superior como as federais por possuírem um regimento de ensino presencial, viu-se a necessidade de aderir ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) como forma de continuar as aulas, dessa forma Universidade Federal do Pará (UFPA), através do CONSEPE (Conselho de ensino, Pesquisa e Extensão), aprova a RESOLUÇÃO N. 5.294, de 21 de agosto de 2020, sobre o ensino remoto emergencial para todos os campi que compõem a instituição.

Art. 1º. Instituir, de forma excepcional e temporária, diretrizes acadêmicas gerais para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como estratégia para a oferta de Atividades Acadêmicas no período de emergência sanitária relativa à COVID-19 os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará (UFPA) em todas as suas unidades, em diferentes níveis de ensino, garantidas as condições de biossegurança, a inclusão digital de discentes, docentes e técnicos e a qualidade na formação. (UFPA, 2020, p. 1).

O retorno das atividades de ensino ocorreu no primeiro momento de forma optativa, ou seja, os discentes poderiam escolher se fariam ou não as disciplinas que eram ofertadas pela faculdade conforme o curso e a possibilidade de realizar das atividades de forma remota, se o discente resolver se matricular e desistisse da disciplina no decorrer dos dias, poderia solicitar o cancelamento da matrícula pela faculdade do curso, sem serem prejudicados. Como determina a Resolução n. 5.294 – CONSEPE, de 21.08.2020.

Art. 9º. O (A) discente poderá optar entre cursar os componentes curriculares oferecidos de modo remoto no Período Letivo Emergencial 2020, ou aguardar a sua oferta na modalidade presencial, quando retomadas as atividades acadêmicas presenciais na UFPA de acordo com as condições do fluxo da oferta das subunidades (UFPA, 2020, p. 7)

Conforme passavam os meses e a COVID-19 passava por novas variações do vírus, e o Brasil atingia a cada dia maior números de mortes e internações nos hospitais pela doença. Conforme informações coletadas em matéria publicada no site G1 (2020) “O Brasil teve, em agosto, 28.947 mortes pela Covid-19, mostram dados apurados pelo consórcio de veículos de imprensa junto às secretarias de Saúde do país. “, a UFPA precisou pensar em novas alternativas para que as atividades retornassem, pois compreendia o tempo de duração dos cursos seria comprometido principalmente para os discentes que precisavam de seus diplomas, como ocorreu durante alguns meses de paralisação das atividades e pela cobrança por parte dos estudantes no retorno das atividades.

Entretanto, a comunidade acadêmica acostumada com o ensino presencial, se mostrou relutante diante dessa nova modalidade de ensino, essas resistências se deram por muitos fatores, entre eles: pela precarização do trabalho docente, a ausência de formação e planejamento para esse tipo de ensino, além da falta de recursos tecnológicos e internet que atendesse essa nova realidade. Ressalto que a resistência se deu também pelo desconhecimento sobre o que é o ensino remoto, ao mesmo tempo que se confundia com o ensino a distância, faz-se necessário compreendermos a diferença entre ensino a distância (EAD) e ensino remoto (ER)

justamente para esclarecermos que são tipos de ensino distintos e mesmo assim continuam sendo confundidos.

O Ensino à Distância (EAD) diz respeito a uma modalidade de ensino na qual os discentes que procuram a instituição para efetuarem a matrícula já estão sabendo que durante todo o curso as disciplinas ocorreriam de forma a distância, fazendo uso da tecnologia e de rede móveis para concretizarem dessas aulas, os alunos matriculados nesse tipo de ensino optam por fazer o ensino EAD justamente pela possibilidade de cursar as disciplinas sem sair de suas residências, não precisando de deslocar para outros municípios. O Estado brasileiro, por meio do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, define o ensino a distância como

[...] educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1).

O ensino remoto (ER), por sua vez, se trata de uma modalidade de ensino elaborada recentemente e não se trata de uma nova modalidade de ensino permanente, mas sim de uma modalidade de urgência, ou seja, uma medida para dar prosseguimento às atividades acadêmicas possuindo prazo para terminar, sendo estabelecido o retorno das atividades presenciais, assim que as condições de saúde forem normalizadas, ou seja, os discentes que são matriculados no ensino presencial com atividades acadêmicas ocorrendo de forma remota precisaram se adaptar, assim como os discentes e a comunidade universitária a essa nova realidade de ensino.

Posto isso, compreendemos que esse tipo de ensino ocorreu de forma urgente pela pandemia mundial em decorrência da covid-19 que impossibilitou a concentração de pessoas em um mesmo ambiente pelo risco de contágio da doença. Nesse sentido, a UFPA se viu diante de um novo modelo de ensino que precisou de preparação e formações seja de cunho pedagógico ou de psicológico, ou seja, os docentes e técnicos

da instituição precisaram de novas formações que atendem o ensino remoto emergencial, foi o que a instituição fez preparou os professores, técnicos para que pudessem atender de maneira adequada esses discentes.

Nesses períodos, os discentes poderiam frequentar as atividades em três tipos de formato, quais sejam o presencial, remoto ou híbrido, os quais seriam levados em consideração a bandeira de cada campus. O sistema de bandeiras foi definido levando em consideração os indicadores de avanço da doença sendo divulgados pelas secretarias de saúde dos municípios e do estado, essas medidas serviram para analisar como os campus de cada município vem enfrentando o combate à doença, ao mesmo tempo que a possibilidade a UFPA definir e planejar o retorno às atividades de maneira segura a todos, conforme a tabela abaixo:

BANDEIRAS	SITUAÇÃO	MEDIDAS
Vermelho	Risco Alto	Nenhuma atividade presencial
Laranja	Risco	Atividades realizadas remotamente
Amarelo	Risco Intermediário	A maioria das atividades remotas, em caso específico atividades híbridas
Verde	Risco Baixo	Possibilidade de híbridas ou presencial, com capacidade de 50%
Azul	Período Pós-Pandêmico	Já poderá ocorrer atividades presencial mantida as normais de biosseguranças uso de máscara, higienização das mãos e distanciamento social

Fonte: Tabela adaptada pelos autores, com base no site: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias/12242-ufpa-estabelece-bandeiras-para-orientar-normas-de-biosseguranca-atividades-presenciais-permanecem-suspensas>

Nesse sentido, as atividades de ensino remoto para os cursos de graduação, especialização e mestrado, assim como os trabalhos de técnicos e docentes ocorriam pela cor das bandeiras de cada campus da UFPA, podendo ser alterada o tipo de atividade acadêmica, conforme a tabela acima. Essa medida se justifica pelo fato do município de Cametá apresentar uma taxa de vacinação baixa e o aumento do número de casos da doença aumentar consideravelmente. Nesse sentido, a Universidade Federal do Pará (UFPA) precisou definir critérios para que o ensino remoto pudesse ocorrer, entre esses critérios, ficou definido as atividades as atividades síncronas e assíncronas. As atividades acadêmicas síncronas segundo o portal da UFPA (2020)

Síncronas são aquelas que possibilitam a interação simultânea entre participantes, que se encontram em espaços físicos diferentes, mas conectados, via internet, a um mesmo ambiente virtual, para o estudo de conteúdos diversos e demais atividades de ensino-aprendizagem, podendo ocorrer por meio de plataformas de webconferências disponíveis na UFPA, tais como Conferência Web RNP, Google Meet e Microsoft Teams, além de Chat (bate-papo) do SIGAA e do Moodle, aplicativos de mensagens instantâneas como WhatsApp e Telegram ou transmissões ao vivo pelo YouTube.

Pelo apresentado, podemos compreender que as atividades síncronas são atividades feitas no ao vivo, que possibilita conversar na mesma hora e o mesmo momento com o professor que ministra a disciplinas, podendo os discentes tirarem dúvida e fazerem questionamento acerca da metodologia, avaliação ou outros assuntos que envolve o desenvolvimento e a elaboração da disciplina. Já as atividades assíncronas são atividades que não necessitam estar na mesma hora que ela postada nas plataformas digitais, podendo ser realizada no tempo e na hora que discente tiver disponibilidade, dessa forma o portal da Universidade Federal do Pará, define as atividades assíncronas como

A atividades assíncronas são aquelas que podem ser realizadas por meio de plataformas, ferramentas digitais e outras estratégias de interação não digital, que possibilitem a comunicação não simultânea entre participantes que se encontram em espaços físicos diferentes, por meio da postagem e organização de materiais e tarefas em Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) disponíveis na UFPA, tais como: SIGAA, Moodle e Google Classroom, além do uso de ferramentas como os fóruns (espaços de discussão) dos AVA, correio eletrônico, questionários, planilhas, agendas, videoaulas, porta-arquivos virtuais (Google Drive, Dropbox, outros) e outros recursos digitais. (UFPA, 2020)

Com base nisso, e nas experiências adquiridas durante o ERE, a Universidade Federal do Pará, através do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) aprovou a Resolução nº 5.333, de 22 de dezembro de 2020 para o calendário acadêmico para o ano de 2021, sendo esse calendário divididas em três períodos letivos (PL).

ART. 4º Os três períodos letivos previstos no calendário acadêmico da UFPA para o ano de 2021 serão destinados à oferta de componentes curriculares de cursos extensivos e/ou intensivos, a depender do planejamento de cada unidade/subunidade acadêmica (UFPA, 2020, p. 2)

Conforme mostra o calendário da Universidade Federal do Pará os períodos letivos ficaram divididos nos seguintes dias, conforme demonstração da tabela abaixo:

CALENDRÁRIO ACADÊMICO	
PERÍODO LETIVO (PL)	DIAS, MESES E ANOS
PL-1	1 de março a 17 de julho de 2021
PL-2	24 de junho a 7 de outubro de 2021
PL-3	14 de outubro a 8 de fevereiro de 2022

Fonte: Tabela criada pelos autores de acordo com a resolução nº 5.333/20 que estabelece o período letivo para a Universidade Federal do Pará.

Segundo a resolução nº 5.333/20, no PL-1 foram ofertadas disciplinas que já estavam planejadas em 2020-2, porém deixaram de ser ofertadas em decorrência da situação causada pela COVID-19, já o PL-2 serão ofertadas disciplinas corresponde ao período de 2020-3 a 2020-4 também deixaram de ser ofertadas pela paralisação das atividades, o PL-3 poderão ser ofertadas novas disciplinas.

Por todo o exposto, podemos compreender que o ensino remoto surgiu como uma necessidade de dar continuidade às atividades acadêmicas no âmbito das Universidades em um período em que diversas atividades em variados setores, foram obrigadas a cessar suas atividades presenciais. Para tanto, mecanismos legais e estratégicos tiveram que ser traçados e desenvolvidos no intuito de melhor proporcionar o ensino em um período em que aulas presenciais não poderiam ser realizadas em virtude do cenário pandêmico no qual estavam inseridas.

O ensino remoto somente foi possível após a realização de inúmeras reuniões e debates que pudessem identificar e discutir as principais

dificuldades que seriam apresentadas e quais as melhores formas de reduzir os impactos na dinâmica das atividades a partir do momento da implementação e execução desta modalidade de ensino, a fim de atender o máximo possível aos interesses e demandas dos diversos setores presentes nas universidades.

Por fim, com a modalidade de ensino remoto estabelecido pela Universidade Federal do Pará (UFPA), foi uma alternativa diante de uma nova realidade ocasionada pela propagação viral da covid-19, vírus esse totalmente desconhecido pela população que precisou de estudos para enfrentar essa doença que infelizmente ocasionou o falecimento de diversas pessoas, entre eles: família, amigos, conhecidos e demais membros da nossa sociedade.

Além disso, a instituição compreendeu que o ensino remoto tem os seus dilemas e desafios, afinal foi implementado recentemente como alternativa para prosseguir as atividades de ensino, pesquisa e extensão, porém precisava continuar as suas atividades, pois ao mesmo tempo que propunha o retorno pela modalidade de ensino remoto, procurava sempre acompanhada de que forma poderia amenizar as dificuldades estudantil, oferecendo apoio psicológico, condições para compra de aparelhos eletrônicos, além de chip com acesso à internet possibilitando o acesso às aulas remotas.

Portanto, a Universidade Federal do Pará sempre priorizou a educação pública com qualidade social e vem se mantendo com o ensino remoto, a realidade atual precisou de modificar a educação seja infantil ou superior passou por transformações que ofereceram condições adequadas de ensino, o ensino remoto evitou a propagação do vírus e o aumento de pessoas nos hospitais, a UFPA faz parte dessa luta contra o covid-19 é sempre vêm buscando maneiras que possam amenizar as consequências do vírus na nossa sociedade, para que todos os sujeitos possam retornar com segurança ao ensino presencial quando for possível.

Ressaltamos que no decorrer do ensino remoto muito as dificuldades aparecem podemos citar: o ambiente inadequado para os estudos, a sobrecarga de atividades, pois o ambiente acadêmico se concentrou nas residências dos sujeitos, que necessitam se dividir entre os trabalhos da casa, dos filhos e o profissional, causando desgaste físicos e emocionais, principalmente se levamos em consideração que muitos se encontraram

com famílias doentes ou estavam vivenciando o luto da perda familiar. Nesse sentido, ARRUDA (2020, p. 266)

A singularidade da pandemia deve levar também à uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades. O ineditismo leva a ações que precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte.

Nesse sentido, é necessário compreendemos as experiências e a formação que os docentes acerca do ensino remoto, e de como o olhar docente ajuda a entender a fragilidade dessa nova realidade educacional, o Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE) vem ofertar cursos de curta duração, com o propósito de oferecer capacitação e aperfeiçoamento na área das tecnologias digitais para que esses profissionais possam se preparar para as aulas remotas e consiga atender os discentes durante esse período pandêmico.

2 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO de PROFESSORES (AS) DESENVOLVIDAS PELO NITAE

As atividades acadêmicas na Universidade Federal do Pará (UFPA) ocorreram de modo remoto de acordo com a Resolução Consepe 5294/2020, para garantir a continuidade dessas atividades, através das tecnologias digitais e como uma adequação do ensino diante do contexto pandêmico. Nesse sentido, fez-se necessário uma formação através de cursos de capacitação aos(as) docentes voltada às tecnologias da informação, que pudessem satisfazer as necessidades e à urgência do ensino remoto.

A formação de professores e professoras está em constante discussão, principalmente a partir da criação da Base Nacional Comum de Formação de Professores que se alinha ao currículo da Educação Básica. É importante compreender que ao falarmos em formação de professor (a) ou no processo de formação estamos englobando vários aspectos

relacionados à valorização profissional, os quais incluem aqui a formação inicial e continuada, condições de trabalho, plano de carreira, piso nacional salarial profissional com tempo de para planejamento e estudos.

A Base Nacional Comum de Formação de Professor visa o alinhamento quanto às proposições constantes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no qual destaca a importância da formação voltada para a prática e orientada por competências. Segundo Helena de Freitas em entrevista para o Portal EPSJV/Fiocruz

A formação passará a ser regulada pela Base Nacional Comum Curricular, e não pelos fundamentos científicos no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas e a produção de conhecimento da área educacional, que contemplam as relações entre escola, sociedade e trabalho, impactando sobre a organização da escola, do currículo, do percurso formativo, e da formação da infância, da juventude. (FREITAS, 2018, p. 3)

Nesse sentido, na base nacional comum, ainda de acordo com Helena de Freitas, há um processo de retirada das universidades da formação de professores (as) no intuito de voltar-se para a prática, para os materiais didáticos prontos, a avaliação e o controle, no qual objetiva “avaliar como se ensina, como estão os cursos e a partir do Enade, desenvolver processos de acreditação das instituições formadoras, que poderão certificar se eles receberão ou não apoio do Ministério para as suas ações na formação de professores”. (FREITAS, 2018, p. 5).

A formação docente requer uma luta constante, afinal, lida com o futuro da educação e conseqüentemente da sociedade. A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) busca uma política nacional de formação de professores que almeja a formação em “bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social”. (ANFOPE, 2004, p. 14). Defende, ainda

A formação de um profissional da educação que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo. Que seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim

como, de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem. (ANFOPE, 2004, p. 15)

A formação, conforme afirma Reis, Silva e Silva (2020, p. 3), “deve partir das necessidades reais do cotidiano escolar, assim como valorizar o seu saber e a sua experiência e mesclar de forma eficaz, teoria e prática, agregando ao professor saberes significativos, tornando-se valiosíssima.”, em que haja uma concepção crítica dessa formação voltada para a construção de uma política vinculada aos Sistemas Públicos de Ensino, uma política que enfatiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na estruturação dos cursos de formação dos educadores. (ANFOPE, 2004, p. 19)

No contexto da pandemia do novo coronavírus, houve a necessidade de se repensar o ensino, repensar as práticas educacionais diante do isolamento e distanciamento social. É tão importante, repensar a formação docente perante tantos desafios tecnológicos. De acordo com Reis, Silva e Silva (2020) a tecnologia é relevante na implementação de metodologias ativas na educação, principalmente no atual contexto vivenciado, o que proporciona a potencialização do processo de ensino e aprendizagem, através de novos métodos, ferramentas e estratégias para o ensino e a aprendizagem.

O distanciamento social decorrente do novo coronavírus, possibilitou a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas universidades, dentre elas a Universidade Federal do Pará (UFPA), que aprovou o ERE em 21 de agosto de 2020 em diferentes níveis de ensino desta instituição, regulamentada pela Resolução Consepe 5294/2020, como continuidade das atividades educativas e compreendendo um conjunto de atividades e estratégias didático-pedagógicas. O ERE é um modo de ensino temporário em circunstâncias de crise que visa rápido acesso à instrução e suportes educacionais e usa soluções remotas para educação. (HODGES et al., 2020).

“No ERE, professor e aluno estão online, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais”. (Oliveira; Correa; Morés, 2020, p. 7). Nesse

modo de ensino, dispensa-se o encontro presencial, tornando possível encontros por meio digitais através de várias ferramentas tecnológicas.

Os(as) professores(as) ficaram frente a uma imensidão de possibilidades tecnológicas, o que implicou na reestruturação do trabalho docente e na capacidade de se apropriarem e conduzirem o ensino através desses meios. Além disso, houve a necessidade do(a) professor(a) em lidar com cada aluno(a) em sua particularidade, considerando suas dificuldades, seus avanços, diferenças na aprendizagem e criando metodologias diversificadas. Foi necessário um planejamento que englobasse os conteúdos e uma metodologia que fossem adequados aos objetivos diante do contexto emergencial. Nesse sentido, a tecnologia busca auxiliar os (as) docentes com novas aprendizagens e metodologias, em articular as tecnologias com os objetivos da aula e a aprendizagem. A apropriação das ferramentas digitais tornou necessária uma formação docente voltada a esses meios como estratégia para dar continuidade ao ensino, afinal há

a ausência de capacitação digital das(os) docentes, na UFPA, pois em seu processo de formação inicial e continuada para o ensino superior, em universidades, não tiveram acesso a esse tipo de conteúdo; prestaram concurso ministrando aulas presenciais à banca examinadora e a utilização de apresentações digitais, no Brasil, começa a partir da década de 1990, embora alguns cursos, da área tecnológica, já exigissem de seus docentes essa performance. (ADUFPA, 2021, p. 29)

Nesse sentido, a Universidade Federal do Pará (UFPA) possibilitou a oferta de cursos aos docentes desta instituição com temáticas sobre o ensino remoto e tecnologias digitais promovidos pelo Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (Nitae²). Foram ofertados quatro cursos, como consta na tabela 1, com oferta de 100 (cem) vagas para cada curso, com atividades síncronas e assíncronas. Os cursos foram ofertados na modalidade integralmente on-line, no qual os encontros foram realizados por meio de plataformas virtuais.

Tabela 1 – Cursos de formação ofertados pelo Nitae².

CURSO	EMENTA
Ensino remoto e letramento digital.	Introdução à noção de letramento digital própria do cenário de convergência midiática. Conceitos e exemplos práticos de competências midiáticas. Identificação dos diferentes níveis de letramento digital existente em nossa comunidade acadêmica. Reconhecimento das habilidades e competências de uso das TDICs no cotidiano da UFPA. Relação entre letramento digital e autonomia no ensino aprendizagem.
Ensino Remoto: um desafio para além do uso das tecnologias digitais.	Introdução à perspectiva do ensino remoto. Diferenciação das modalidades de ensino no contemporâneo (presencial, remoto, a distância e híbrido) e potencialidade de combinações entre elas. Vantagens e desafios de se comunicar e abordar conteúdos científicos a partir da mediação tecnológica. Exemplos de experiências bem-sucedidas de ensino remoto.
Repensando o plano de ensino para atividades remotas.	Introdução ao planejamento de ensino com atividades remotas. Definição de objetivos e competências de aprendizagem. Roteirização e organização de atividades que podem ser realizadas remotamente, no contexto da pandemia.
Planejamento e organização de atividades de ensino usando plataformas de webconferência disponíveis na UFPA.	Introdução à lógica de funcionamento das plataformas de webconferência e o que possibilitam. Diferenciação entre videoconferência, webconferência e live/transmissão ao vivo. Exposição dos recursos das plataformas de webconferência disponíveis gratuitamente aos servidores da UFPA: Google Meet, Microsoft Teams e Conferência Web (RNP). Apresentação de roteiro de planejamento e organização de atividades de ensino usando essas plataformas.

FONTE: Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (Nitae²)

A realização dos cursos fez-se necessária enquanto impossibilidades em lidar com as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino. De acordo com pesquisa sobre Ensino Remoto Emergencial na percepção dos docentes da UFPA realizada pela ADUFPA,

Apenas 12% afirmaram que se sentiam completamente capacitados para trabalhar no ensino remoto, ou seja, dominavam as tecnologias da informação e didática para elaboração e execução das atividades do ERE, fossem elas síncronas ou assíncronas. A ampla maioria ou se sentia parcialmente capacitada (66%) ou sem capacitação (22%). (ADUFPA, 2021, p. 28)

Os cursos ofertados possibilitaram uma imersão no mundo das tecnologias digitais para a educação, propiciando a compreensão do

letramento digital através da relação entre a teoria e a prática enfatizando a autonomia no ensino e aprendizagem, compreender o que é o ensino remoto e como se diferencia das outras modalidades de ensino, repensar o planejamento de ensino a partir da perspectiva do ensino remoto, entender o funcionamento das plataformas digitais, de webconferência, que foram as utilizadas pela universidade.

De acordo com a ADUFPA (2021, p. 59), “65,4% dos docentes participaram de formações ofertadas pela UFPA. Entretanto, os dados revelaram um tímido aproveitamento dos conteúdos repassados, pois 64,7% disseram ter havido uma apropriação parcial, e 6,5% apontaram que não permitiram qualquer apropriação”. Assim, apesar de ofertada a capacitação, não houve aproveitamento por parte dos docentes, diante da emergência do ensino.

Após o período do ERE, as atividades na UFPA, de acordo com a Resolução N. 5.332, de 22 de dezembro de 2020, no seu artigo 2º, seguiram de modo remoto, híbrido ou presencial dependendo das condições de saúde pública. Ainda no seu artigo 3º, as atividades poderão ser síncronas e/ou assíncronas, de acordo com as estratégias estabelecidas na Resolução 5.294/2020 – CONSEPE, caso as mesmas necessitarem ser realizadas de modo remoto.

Os (as) docentes vivenciaram experiências desafiadoras diante de um novo modo de ensino que foi o ERE. Houve a necessidade de reinventar não somente suas práticas pedagógicas, mas de reestruturar toda sua vida, seu lar em um espaço de trabalho, reconfigurar as atividades domésticas e relações familiares. De acordo com a ADUFPA (2021, p. 29), “76% das(os) professoras(es) da UFPA na amostra constaram forte ou moderado impacto em suas relações domésticas e familiares”.

O ERE causou uma sobrecarga no trabalho docente, sendo necessário organizar o tempo para preparação das aulas, em estudos, para planejamentos, organizar os conteúdos, entre outros, juntamente com os trabalhos domésticos, assim como provocou o adoecimento de muitos docentes, que sentiram essa sobrecarga de tarefas. Além disso, há a carência tecnológica, a falta de recursos tecnológicos que influenciam no curso do trabalho docente. Aliado a isso, a pouca participação dos(as) discentes nas aulas remotas, inclusive aqueles que foram excluídos devido não possuírem acesso à internet ou às tecnologias, gerou desmotivação e frustração nos(as) docentes.

As formações ofertadas pela UFPA foram respostas à urgência provocada pela pandemia do novo coronavírus que necessitava para dar prosseguimento às atividades da universidade. Capacitar os(as) docentes que possuíam pouca ou nenhuma formação em tecnologias da informação e que se sentiam inseguros(as) quanto a nova modalidade de ensino proposta. No entanto, foram poucos os docentes que participaram dos cursos de formação, o que gerou pouco aproveitamento e influenciou nas atividades remotas.

Nesse sentido, percebe-se que a UFPA proporcionou uma formação para atender as insuficiências decorrentes do ensino remoto, na tentativa de suprir incapacitações referentes às tecnologias digitais. Entretanto, não houve uma apropriação adequada dos conhecimentos repassados. Compreende-se, então, que a universidade possibilita meios e modos para capacitar seus docentes e técnicos, no intuito de propiciar a formação voltada ao desenvolvimento do seu corpo docente e, assim, contribuir com uma educação de qualidade.

Os cursos de capacitação ofertados aos(às) docentes contribuem na formação dos mesmos e é fundamental para garantir que cada vez mais se garanta as políticas e direitos da formação de professores. É necessário que se discuta as formações de professores amplamente e que haja a garantia das formações, seja inicial ou continuada, que inclua as tecnologias de informação tão necessárias hodiernamente. Assim como proporcionar formação aos professores, é relevante possibilitar políticas voltadas aos discentes na garantia de continuidade ao ensino. A UFPA propiciou políticas de permanência aos(às) estudantes para que pudessem continuar as atividades acadêmicas durante a pandemia, políticas que foram fundamentais para a inclusão aos meios tecnológicos e digitais.

3 POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PARA OS ESTUDANTES EM TEMPO DE PANDEMIA

A partir das análises das experiências de formação docentes oferecidas pelo NITAE revela-nos que os cursos ofertados foram de fundamental importância para que houvesse a apropriação das tecnologias voltadas à educação. Um verdadeiro letramento digital embasado na teoria e prática já vivenciadas por eles. Nesse sentido a UFPA busca

sempre formar e adequar seus quadros de profissionais com o intuito de oferecer aos discentes uma educação de qualidade. Assim como a formação docente adequada para atender as demandas do atual contexto, analisaremos também os discentes que se encontram no meio de todo esse processo de ensino e aprendizagem.

Com a implementação do Plano Nacional de assistência estudantil (PNAES) regulamentado pelo decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010) representou um marco na história da assistência estudantil no ensino superior como forma de assegurar aos discentes o seu direito de permanência nas universidades públicas brasileiras, oferecendo assim, igualdade de acesso e garantia das necessidades básicas.

No ano de 2017 sob a Resolução nº 763 de outubro do mesmo ano foi estabelecida a Superintendência de Assistência Estudantil- SAEST. Com isso os discentes da Universidade Federal do Pará-UFPA passaram a contar com o apoio de ações/programas/projetos de apoio à Assistência Estudantil, em áreas como: atenção, saúde; cultura; esporte e lazer, inclusão digital, apoio pedagógico e acessibilidade (BRASIL, 2010). Essa resolução considera que, Assistência Estudantil são as políticas definidas para o provimento e manutenção dos auxílios diretos e indiretos e as condições necessárias à permanência de discentes na UFPA, na perspectiva da garantia de seus direitos sociais.

Sendo assim, a SAEST é o órgão responsável pela definição de políticas e elaboração de metas para a Assistência Estudantil, em consonância com as diretrizes nacionais, cabendo-lhe a coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades referentes às políticas de assistência, integração e inclusão do discente, em articulação com as unidades acadêmicas, tendo em vista a permanência dos discentes para a conclusão de seus cursos.

Com a chegada do novo coronavírus (COVID-19) a sociedade mundial se viu desafiada a enfrentar um vírus invisível com alto nível de contaminação e que necessitaria de mudanças drásticas principalmente nas relações de convivências, o vírus se alastrou de tal maneira que a pandemia foi algo inevitável. Propondo medidas de proteção como o isolamento social, uso de máscara, álcool em gel, etc. Com o anúncio da paralisação das atividades presenciais revelou-se um ar de preocupação dos acadêmicos e consecutivamente com o seu futuro.

Com a brusca mudança ocasionada pela pandemia foi preciso uma reorganização nos programas e auxílios prestados pela universidade federal. Alguns passaram a ser ofertados de maneira remota e outros foram criados para atender as necessidades que se fizeram em decorrência da pandemia.

O ensino remoto foi implantado para que se pudesse dar continuidade aos estudos durante o período de suspensão das atividades presenciais. E é possível observar que essa mudança brusca de oferta de ensino mexeu com todos os envolvidos e aqui em especial os discentes. A dificuldade de adequação a essa nova realidade de estudos fez com que muitos discentes enfrentam dificuldades para além das que já enfrentam em seus cursos.

Pois para além das dificuldades de permanência e vulnerabilidades sociais apresentadas pelo público atendido, com a pandemia novas demandas surgiram e políticas de assistência estudantil se fizeram necessárias para atender. Para além dos auxílios\programas\projetos\ações, o diálogo e a flexibilização apresentada pela instituição foi algo de suma importância para aqueles que se encontravam desorientados com o contexto da pandemia.

Diante desse cenário cabe a nós compreendermos as implicações que a pandemia do novo coronavírus significou\significa na vida dos discentes e quais políticas de assistências estudantil dispõe a instituição para atender as necessidades dos mesmos.

Os Auxílios Emergenciais de inclusão digital referente ao Edital 06/2020/SAEST/UFPA, em seu Art.1º apresenta a finalidade a qual ele se destina:

I. Apoiar discentes de cursos presenciais da UFPA, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a concessão de Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital; e II. Promover a inclusão digital para apoiar o desenvolvimento das atividades acadêmicas de ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, esse apoio de inclusão digital visa assegurar aos discentes que atendem ao edital uma oportunidade de desenvolver as atividades de caráter excepcionalmente remotas. Ainda assim, esse apoio

apresenta duas modalidades, a primeira é constituída pela distribuição de chips com pacote de dados móveis com 20gbytis renováveis mensalmente em conformidade com o Ministério da Educação (MEC) e com a Rede Nacional de Pesquisa (RNP) durante a pandemia do COVID-19; a segunda modalidade é constituída por um auxílio financeiro no valor de R\$1.200,00 (mil e duzentos reais) para aquisição de aparelhos eletrônicos, com o objetivo de possibilitar o acompanhamento de atividades acadêmicas remotas. O resultado final do Edital 06/2020/SAEST/UFPA assim se apresenta:

Modalidade I

Inscritos	12.958 candidatos
Deferidos	5.638
Indeferidos	651

Modalidade II

Deferidos	3.500
Indeferidos	1.680

Fonte: SIGAEST

Conforme demonstra a tabela um número considerável de discentes realizou a inscrição, 12.958 (doze mil novecentos e cinquenta e oito) candidatos, com 5.638 (cinco mil seiscentos e trinta e oito) deferido e 651 (seiscentos e cinquenta e um) indeferidos na modalidade I, já na Modalidade II houveram 3.500 (três mil e quinhentos) deferidos e 1.680 (mil seiscentos e oito) indeferidos. Diante desses dados expressivos podemos observar que mesmo com a globalização do século XXI o acesso à internet ainda não é realidade na vida de muitos brasileiros.

Através do edital N° 10/2020 – SAEST/UFPA referente ao auxílio Inclusão digital-Chip, com as mesmas finalidades do auxílio anterior. Consiste na oferta de chips com pacotes de dados móveis, como forma de apoiar os discentes em suas atividades excepcionalmente remotas. Com apenas uma modalidade, o resultado final foi:

Dados Inclusão Digital-Chip

Inscritos	2.163 candidatos
Deferidos	1.484
Indeferidos	679

Fonte: SIGAEST

Dados Inclusão Digital-Chip 2021.1

Inscritos	1.738 candidatos
Deferidos	971
Indeferidos	814

Fonte: SIGAEST

Dados Inclusão Digital-Chip 2021.3

Inscritos	1.758 candidatos
Deferidos	857
Indeferidos	899

Fonte: SIGAEST

Em consonância com as tabelas apresentadas acima e com o número de discentes inscritos que buscam através desses editais uma garantia da aquisição desse benefício, podemos observar nos editais o quanto que o acesso à internet ainda é uma realidade distante na vida de muitos discentes, e a oferta do auxílio de inclusão digital vem justamente para oferecer à esses sujeitos condições básicas de acesso à internet. E tem por objetivo democratizar o acesso ao mundo digital e possibilitar que se torne mais acessível para os discentes.

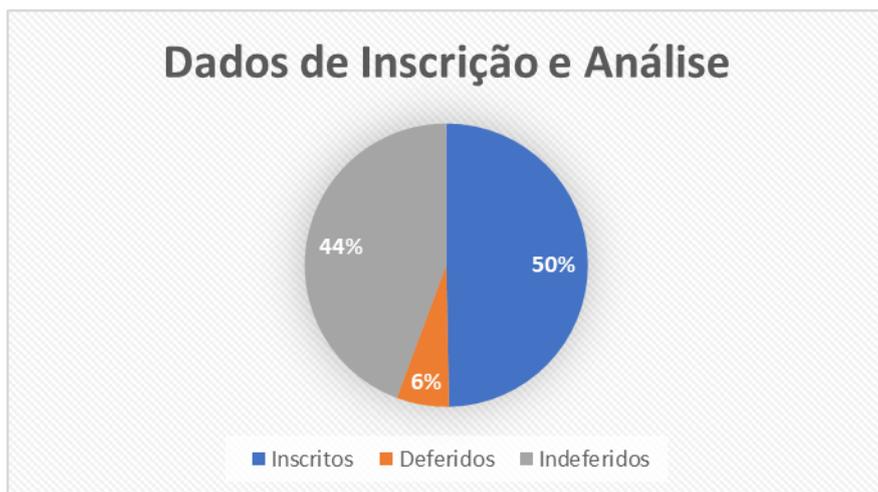
As tabelas dispõem de dados disponibilizados pelo SIGAEST referente a distribuição do auxílio emergencial digital na UFPA, dados estes referentes a cada edital. Esse auxílio vem para possibilitar aos estudantes uma oportunidade de acesso à internet para que possam estar realizando suas atividades de acordo com o calendário apresentado pela instituição.

Uma das grandes questões diante desse cenário de crise sanitária, econômica e social refere-se à saúde mental de todos. Em resposta a grande demanda por parte dos estudantes, a UFPA por meio do SAEST elaborou uma série de ações e serviços de apoio à saúde emocional dos estudantes. Serviço esse que já era prestado antes da pandemia, mas passou por uma reorganização para atender as especificidades trazida pela

mesma, como nesse período estão suspensas as atividades presenciais este serviço está sendo ofertado através do:

Plantão Videochamadas assim como a Plantão psicológico que oferece um atendimento de escuta qualificada, foram disponibilizados números de telefones para comunicação por meio de aplicativo de mensagens instantâneas onde os discentes poderão está marcando seus atendimentos de segunda a terça nos horários estabelecidos; Cartilha para professores com o objetivo de auxiliar os estudantes, onde foi disponibilizada uma cartilha com orientações de serviços em que possam buscar acolhimento e acompanhamento. Acolhimento via chat voltado para estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas já matriculados em programas na SAEST.

Estudantes com deficiência dispõe de um serviço especializado de acompanhamento para além de suas especificidades, pois o Ensino Remoto Emergencial trouxe novas exigências de inclusão voltadas para esses alunos deficientes, esse atendimento é solicitado por meio do e-mail disponibilizado, podendo ser solicitado tanto pelos estudantes como também por professores e técnicos. Para esses discentes com necessidades especiais foi lançado o edital N° 07/2020/SAEST/UFPA referente ao Auxílio Kit PcD.



Fonte: SIGAEST

O gráfico apresenta dados e análises acerca das inscrições realizadas na primeira oferta do auxílio PcD, o processo seletivo selecionou 19 discentes com deficiência vinculados aos cursos de graduação e pós-graduação da UFPA. Esse auxílio consiste em um apoio financeiro para que os alunos com necessidades especiais possam está adquirindo matérias tecnológicas de acordo com suas especificidades. Pago em parcela única, tendo como limite o valor de até R\$3.000,00 (três mil reais) levando em consideração o material solicitado pelo discente.

O próximo gráfico apresenta dados da segunda oferta do auxílio PcD 2020 II, conforme apresentamos a seguir:



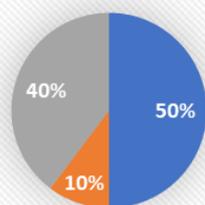
Fonte: SIGAEST

Assim se apresenta o resultado final do processo seletivo para concessão do Auxílio Kit PcD de Tecnologia Assistiva II regido pelo Edital nº 09/2020/SAEST/UFPA. O mesmo apresenta o total de 135 inscritos, sendo 28 deferidos e 110 indeferidos. Novamente com a finalidade de aquisição de equipamentos adequados a necessidades de cada aluno, para inclusão dos mesmos a UFPA desenvolve várias ações com o intuito de ofertar igualdade nos espaços acadêmicos.

Importante relatar que uma ação dos movimentos estudantis, junto à Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST/UFPA), disponibilizou recursos destinados aos discentes de graduação, referente

ao auxílio alimentação emergencial 2020, edital N° 05/2020/SAEST/UFPA, no qual foram ofertadas 1.500 (mil e quinhentos) auxílios no valor de R\$150,00 (cento e cinquenta), destinados aqueles que ainda não possuem nenhum tipo de bolsa e que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica no período da pandemia. Vigente até quando estiverem suspensas as atividades do restaurante da UFPA, assim como subsidiar os discentes dos demais campus.

Dados do Auxílio Alimentação Emergencial



■ Inscritos ■ Deferidos ■ Indeferidos

Fonte: SIGAEST

Diante dos dados apresentados podemos observar que dos 100% inscritos apenas 10% (861 discentes) foram beneficiados com este auxílio. Com o pagamento em pecúnia(dinheiro) objetivo desse auxílio é o de tentar custear as despesas com alimentação dos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Neste sentido, a importância de haver essas ações que visam apoiar esses estudantes principalmente no contexto da pandemia, políticas efetivas de assistência estudantil oportuna, condições mínimas de acesso a mecanismos fundamentais para formação profissional assim como condições mínimas para sua sobrevivência.

A pandemia do Covid-19 nos revela de maneira clara a grande desigualdade social que há na sociedade, o que torna a pandemia algo mais difícil para uns grupos sociais do que para outros SANTOS (2020) além da emergência sanitária causada pela pandemia, os discentes enfrentam várias outras emergências como a dificuldade de acesso à internet, desemprego, perdas familiares e o abalo emocional.

Indubitavelmente, a política de permanência estudantil se revela como um instrumento de fundamental importância para que haja a efetivação do direito à educação superior pública, visando proporcionar a democratização do acesso e permanência dos discentes. E que sem essa assistência seria inviável de alguns alunos permanecerem em seus cursos. No período de pandemia, mesmo com as inúmeras implicações observe-se que as políticas de assistências estudantil possibilitaram condições necessárias para os alunos que estavam com dificuldades de permanecerem em seus cursos. Diante da realidade que estamos vivendo grande parte da população brasileira se encontra em condições de vulnerabilidade, para os discentes os programas\projetos\auxílios\ações são extremamente necessários para o acesso e permanência dos discentes na Universidade.

Entretanto, essas ações não alcançam todos os estudantes que precisam dos auxílios, a insuficiência de vagas com relação ao número de alunos que almejam ser beneficiados por esses auxílios. Em alguns casos os processos seletivos para aquisição desses programas acabam que excluem ao tentar incluir, em função da burocratização para solicitação de auxílio e insuficiência de recursos em relação à demanda, como também a publicação de editais que às vezes não condiz com a realidade desses sujeitos.

Ressalta-se que, apesar das fragilidades que envolvem a política de assistência estudantil, ela se revela de fundamental importância para garantir a muitos jovens, pertencentes às classes populares antes excluídas e sem possibilidades de acesso e permanência no ensino superior, condições, mesmo que mínimas, de acesso e permanecer nas universidades públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 iniciou-se em uma conjuntura de profundas transformações, resultante da propagação do vírus da covid-19 pelo mundo. As medidas adotadas como maneira de contê-lo atingiram todas as camadas da sociedade brasileira, sendo elas: econômica, política, cultural, sanitária, educação e entre outras. Diante desse cenário de mudanças e adaptações, o texto analisa e reflete sobre a oferta do ensino remoto

na universidade federal do Pará e as reflexões sobre as experiências formativas realizadas na UFPA.

Nesse contexto, a UFPA pensou medidas cabíveis para que pudesse dar continuidade e desenvolver suas atividades nesse período. Os estudos realizados sobre as bases legais implementadas nesse momento possibilitaram-nos observar que mais uma vez o ensino precisou adaptar-se à nova realidade vivenciada, logo a modalidade de ensino remoto foi uma das alternativas encontradas. Com a implementação do ensino remoto emergencial a universidade conseguiu dar continuidade às atividades institucionais e acadêmicas.

Foram adotados vários mecanismos com o intuito de que as atividades acadêmicas fossem asseguradas, com qualidade e principalmente garantir segurança à saúde de todos. Vários instrumentos de controle a proliferação do vírus foram adotados, para atender as demandas de cada campi da instituição, o sistema de bandeiramento foi uma dessas medidas, monitorado por pesquisadores que acompanhavam diariamente o avanço ou recuo do vírus da covid-19.

Diante da oferta de uma modalidade de ensino voltada para atender as demandas emergências, apresentou-se a necessidade também de se pensar e propor cursos de capacitação direcionados aos docentes da instituição, com o objetivo de fazê-los conhecer e compreender a como lidar com o “novo” que estava sendo implementado. Diante das circunstâncias, essas capacitações foram ofertadas pelo NITAE pensado principalmente em suprir as carências impostas pela pandemia, no entanto a baixa adesão dos cursos por parte dos docentes implicou no baixo nível de aproveitamento.

Com a brusca mudança originada pela pandemia foi preciso também uma reorganização nos programas e auxílios prestados pela universidade. Pois para além das dificuldades de acesso e permanência já enfrentados pelo público atendido, com a pandemia novas demandas surgiram, somando os auxílios/programas/projetos/ações já desenvolvidas pela UFPA nesse período passou a propor políticas de permanência por meio de auxílios voltados a inclusão digital de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, isso garantiu que muitos pudessem dar continuidade nas atividades acadêmicas.

Indiscutivelmente, a política de permanência estudantil revela-se como um mecanismo de fundamental importância para garantir o acesso e permanência no superior público. Mesmo com as inúmeras implicações causadas pela pandemia da covid-19 observe-se que as políticas de assistências estudantil possibilitaram condições necessárias para que muitos discentes permanecessem em seus cursos. Mesmo assim, as políticas desenvolvidas não alcançaram a todos os discentes que precisavam do mesmo, pela limitação quanto ao número de vagas ou recursos necessários para realizar suas inscrições.

No mais, este capítulo propôs analisar as medidas adotadas diante da covid-19 pela UFPA, assim como as resoluções que normatizam a oferta do ensino remoto emergencial nesse contexto e as políticas de permanência desenvolvidas especialmente para atender as demandas impostas pela pandemia.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. *Emrede - revista de educação a distância*, vol. 7, nº 1, maio de 2020, p. 257-75, <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>.

BRASIL, Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. REGULAMENTA O ART. 80 DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. *Emrede - revista de educação a distância*, vol. 7, nº 1, maio de 2020, p. 257-75, <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSAD. Consad atualiza Resolução que estabelece o bandeiramento na UFPA. Disponível em: < <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/12761-consad-atualiza-resolucao-que-estabelece-o-bandeiramento-na-ufpa> > Acesso em: 26 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSAD. Resolução n. 1.524, de 15 de junho de 2021. Aprova as alterações, as supressões e os acréscimos de dispositivos da Resolução n. 1.513, de 21 de dezembro de 2020—CONSAD, que estabelece normas e procedimentos para o trabalho acadêmico e administrativo remoto e/ou presencial durante o período de emergência em saúde pública causada pelo novo Coronavírus. Disponível em: < file:///C:/Users/ Suporte/AppData/Local/Temp/1524%20Alter%20a%20Resolucao%201513-2020%20que%20

dispoe%20sobre%20a%20trabalho%20acad%20e%20adm%20durante%20a%20pandemia%20CONSAD-2.pdf> Acesso em: 26 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. UFPA aprova Ensino Remoto Emergencial com programa de inclusão digital. Publicado: Segunda, 24 de agosto de 2020, 11h26. Disponível em: < <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11863-ufpa-aprova-ensino-remoto-emergencial-com-programa-de-inclusao-digital>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº. 5.294, de 21 de agosto de 2020. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: < file:///C:/Users/Suporte/AppData/Local/Temp/Resolucao_5294_2020_CONSEPEAprovaoERenaUFPA.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 5.332, de 22 de dezembro de 2020. Aprova o Calendário Acadêmico da Universidade Federal do Pará (UFPA), para o ano de 2021. Disponível em: < <file:///C:/Users/Suporte/AppData/Local/Temp/RESOLUO5.332DE-ZEMBRO2020calendarioacademicoparaanoletivode2021.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

PINHEIRO, Lara. Brasil termina agosto com 28.947 mortes pela Covid-19, apontam secretarias de Saúde; especialistas alertam que pandemia não acabou. Publicado em: 03/09/2020 17h08. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/09/03/brasil-termina-agosto-com-28947-mortes-pela-covid-19-apontam-secretarias-de-saude-especialistas-alertam-que-pandemia-nao-acabou.ghtml>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

ANFOPE. Documento final do XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação. Brasília/Distrito Federal, agosto de 2004.

ADUFPA. Ensino Remoto Emergencial na percepção de docentes da UFPA. Belém, 2021. Disponível em: < <https://www.adufpa.org.br> > Acesso em: 26 ago. 2021.

FREITAS, Helena de. Ela não é uma proposta inovadora, não olha para as dificuldades atuais no campo da formação, não equaciona os problemas do campo em um tempo histórico. [Entrevista concedida a] Ana Paula Evangelista, Julia Neves. EPSJV/Fiocruz. 21 de ag. De 2018. Disponível em: < <http://www.anfope.org.br/entrevista-de-helena-de-freitas-ao-portal-epsjv-fiocruz/>> Acesso em: 23 ago. 2021.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. 27 mar. 2020. Disponível em: < <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremoteteaching-and-online-learning> >, 2020. Acesso em: 27 ago. 2021.

OLIVEIRA, R. M.; CORREA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino Remoto Emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Revista Internacional de Formação de Professores*. Itapetininga, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: < <file:///C:/Users/PARTICULAR/Downloads/alexandre-179-texto-do-artigo-555-1-2-20200902.pdf> > Acesso em: 23 ago. 2021.

REIS, M. C. M. V.; SILVA, T. N. T.; SILVA, B. C. Ensino Remoto: importância e benefícios da capacitação docente. In: Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Maceió/Alagoas. Anais eletrônicos... Maceió: Realize, 2020, p. 1-12. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID3072_01092020110637.pdf > Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL, Decreto nº 7.234/2010. Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil (PNAES). Brasília: Senado Federal, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ(UFPA) Edital 06/2020/SAEST/UFPA. <https://www.saest.ufpa.br/portal/images/Editais/2020.06.AUXILIOS.DE.INCLUSAO.DIGITAL.pdf>

FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA PERSPECTIVA PRAXIOLÓGICA

Ana Claudia Miranda Sarges 
<https://orcid.org/0000-0002-7942-1144>

João Batista do Carmo Silva 
<https://orcid.org/0000-0002-3170-4735>

Benilda Miranda Veloso Silva 
<https://orcid.org/0000-0003-0498-3481>

INTRODUÇÃO

O processo de formação docente não acontece somente na teoria ou somente na prática, de forma fragmentada, mas deve ser concebida como “a ação do homem sobre o mundo” (PEREIRA, 1992, p. 70), que se articula com “o conjunto de suposições inter-relacionadas para explicar o que se pretende, e depende da capacidade desta explicação para resolver problemas concretos e promover uma base para planejar” (LACOMBE, 2003). Essa concepção explicita a importância da busca da unidade entre teoria e prática nesse processo.

Esta pesquisa analisou a relação que se estabelece entre teoria e prática na formação docente no contexto do Programa Residência Pedagógica no Município de Oeiras. As questões que nortearam o problema apresentado foram as seguintes: quais as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores no Polo de Oeiras do Pará, do Campus de Cametá?; qual a importância da dimensão praxiológica na formação docente no contexto do Residência Pedagógica no Polo de Oeiras do Pará, do Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS-CAMETÁ), da Universidade Federal do Pará (UFPA)?

Nesse sentido, articulados com essas questões apresentadas, os objetivos dessa pesquisa foram os seguintes: analisar o processo de formação docente inicial no Residência Pedagógica no Município de Oeiras do Pará; analisar a abordagem teórica e metodológica adotada pelo programa Residência Pedagógica diante da perspectiva da práxis na

formação docente investigar a relação entre teoria e prática na formação docente, por meio das experiências do Programa Residência Pedagógica no Polo de Oeiras do Pará, do Campus de Cametá, da UFPA.

Essa pesquisa adotou como metodologia a pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, por considerarmos adequada para dialogar com as inquietações apresentadas no campo da formação docente. Segundo Gil (2008, p.50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Utilizando o recurso da pesquisa bibliográfica a partir do levantamento dos materiais (livros, artigos, publicações) que permeiam a temática abordada foi possível uma pesquisa abrangente, sendo um recurso essencial para o pesquisador e para o desenvolver das análises. “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (MARCONI e LAKATOS, 2013, p. 183).

Complementarmente à pesquisa de cunho bibliográfica, realizou-se uma pesquisa documental, tendo como base na análise dos relatórios do Residência Pedagógica, sendo assim, auxiliar na construção das análises por permitirem um vasto campo de exploração nos registros que transpõem o estudo.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2018, p. 51).

Nessa perspectiva a pesquisa se completa com a tipologia descritiva que segundo Gil (2018, p. 28) “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Com relatos de experiências proporcionados pela participação no PRP

A análise então se complementarará com o levantamento de dados contidos nas obras de autores como: Pimenta (2012); Pimenta e Lima

(2017); Nóvoa (1992); Saviani (2009); Pistrak 2000; entre outros autores. Assim como, nos documentos históricos: LDB (Lei N°. 9.394/1996); Resolução n° 2 do Conselho Nacional de Educação de 1° julho de 2015; o Edital da 06/2018 Capes que dá as diretrizes do Programa Residência Pedagógica; as elaborações a partir do PRP: relatórios, artigos, documentos que relatam a aplicação do PRP no Polo de Oeiras do Pará.

A construção do texto está desenvolvida nos seguintes tópicos: Formação Docente e a Práxis: construindo conceitos; Formação Docente em contexto de Políticas Neoliberais; O Residência Pedagógica e a Formação de Professores; O Programa Residência Pedagógica e o curso de pedagogia na perspectiva praxiológica. Além das considerações finais.

1 FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁXIS: CONSTRUINDO CONCEITOS

A formação docente tem várias dimensões referente a construção existente ao longo do caminho que se percorre para consolidação do curso, por isso, faz-se necessário analisarmos as contribuições neste campo de formação do educador. Pimenta (1999).

[...] contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investidos na formação de professores, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessários o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores (PIMENTA, 1999, p. 15).

Pensar a formação a partir desse prisma, de que o educador não é um apenas técnico, mas que suas habilidades são essenciais no processo de humanização da sociedade, nos faz problematizar as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação do educador.

Para analisar a formação docente desse ponto de vista, fundamenta-se no conceito de práxis. A práxis enquanto ação transformadora

que requer, pesquisas, reflexões em torno do processo, salientando o conhecimento, a sabedoria ao longo da história agregado ao cenário atual político, onde o campo da educação está profundamente enraizado. Pois segundo Perissé (2008, p.33) “Ao se conhecermos o que já se pensou sobre a educação humana, sempre com o cuidado da contextualização e adequado espírito crítico, amadurecemos em percepção e avaliação do que aconteceu ao nosso redor, aqui e agora”.

A construção pela práxis no processo de formação docente é pela necessidade de proximidade entre as tais relações teóricas e práticas, que não se encontram de forma coesa. Refletindo e agindo com base em fatos que sejam históricos, reais e atuais, que tragam as contribuições as especificidades necessárias, sendo possível através das práxis.

A vista dessa indagação por um processo de formação mais expressiva, recorre-se a práxis, conceito cunhado por Marx, que discerne sobre de que maneira ocorre as transformações ao longo da história por intermédio das relações entre os homens. “A humanidade em seus atos e produtos vai deixando pegadas, que revelam a historicidade de seus pensamentos e desejos, de suas necessidades, de suas ambições e ideais que têm humanizado o entorno e vão humanizando as pessoas”. (MAYORAL, 2007, p. 331).

A carência de se ter uma formação docente como ação transformadora é antiga e atual por se tratar das necessidades expressas na realidade social, econômica e educacional, passando por uma perspectiva da importância de se ter pessoas habilitadas para atuar na sociedade. Educadores esses que são e serão “encarregados” pelo processo de ensino-aprendizagem das demandas do meio social, que são oriundas das relações de poder, que em sua maioria visam educar (moldar) o sujeito, o educador, por consequência o educando e a sociedade. “A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dominantes” (PISTRAK, 2000, p. 30). Dessa maneira, através da escola as conexões de poder perpassam de forma enraizada. Pois corremos sempre o risco de que se pretenda construir um homem ideal ou uma mulher ideal como resultado de processos escolares que aquelas instancias de algum modo definiriam. (PERISSÉ, 2008, p. 39).

Como instrumento de poder a “educação” entra em cena como aliada na problematização que surgiu meio a um cenário de pós Revolução Francesa, que era a falta de ensino da população menos favorecida.

Processo de alfabetização esse que necessitava ocorrer por âmbitos legais. Como afirma Saviani (2009, p. 143) “[...]a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular[...]”.

A formação docente cresce com foco no debate sobre o tema na institucionalização. Para Saviani (2009, p. 143) “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” seguido desse marco histórico, a “necessidade” de instrução das classes que até então não era necessário, passa a ser algo imprescindível.

Com a urgência e a carência de que era necessário se ensinar a sociedade, se fazia preciso formar professores para tal tarefa. Que segundo Nóvoa (1992, p. 2) “o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado”, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino, assim entra vigor a “Lei das Primeiras Letras” (BRASIL, 1827) que normaliza a obrigatoriedade de formar professores para o ato de ensino.

A Lei de 15/10/1827, que manda criar escolas de primeiras letras em todas cidades, vilas e lugares mais populosos do Império [...] a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica. (TANATURI, 2000, p. 62-63).

Em decorrência de se ter uma formação específica para os professores, em 1935 regulariza-se as escolas normais no Brasil. A primeira experiência ocorreu na província do Rio de Janeiro com a criação da primeira escola normal brasileira, por meio da Lei nº 10, de 10 de abril de 1835 (BRASIL, 1835). “Nas décadas seguintes a prática foi reproduzida em várias outras províncias do país” (BERTOTTI; RIETOW, p. 13796, 2013).

No que cabe a história da formação docente no Brasil não se pode deixar de relatar as escolas normais. Que segundo Saviani (2009) “as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Escolas essas

que foram percussoras nesse campo”. As escolas normais passaram a serem responsáveis então pela formação docente.

[...] haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mutuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (TANATURI, 2000, p. 64).

A responsabilidade de formar os futuros docentes passou a ser de cada província. Responsabilidade essa que soou como um retrocesso no que tange a educação da formação docente, pois ao invés de interligar os processos houve fragmentações. Este ato foi muito prejudicial ao ensino brasileiro, enquanto outros países direcionavam para um ensino nacional o Brasil perdia sua unidade de ação educacional. “O ensino não havia ligações entre o primário e o secundário e cada província possuía o seu currículo” (OLIVEIRA; GODOY; OLIVEIRA, 2011, p. 145).

Então se tinha nesse momento a normalização das escolas responsáveis pelo processo de formar professores, porém após essa institucionalização, as lacunas que enfraquecem a formação docente passam a serem expostas. “Uma vez criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias [...]” (TANATURI, 2000, p. 62) as críticas ao currículo das mesmas também afloravam.

As escolas normais passaram por momentos críticos, deixando a desejar no processo de formação por sua base ineficaz no preparo de profissionais docentes, por não alcançar uma parcela significativa de pessoas para tal formação, gerando o aumento da preocupação em quanto as incertezas sobre a falta de instrução popular, podendo dizer que em sua maior parte as escolas normais fracassaram.

Para Tanaturi (2000, p. 65), “pode-se se dizer que nos primeiros anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e malsucedidos”. Nesse sentido, após a institucionalização das escolas normais em conjunto as críticas envolvendo o modo em que

estava tendo a formação docente, a educação de maneira geral, o foco passou a ser pelo “melhoramento”.

Segundo Bertotti e Rietow (2013, p. 13798), “a Revolução de 1930 alterou a ordem político-social e a estrutura educacional do país. Nesse sentido, a formação dos professores deixou de ser promovida pelas escolas normais, como instituição de cursos superiores a fim”. Elevando ao nível superior os até então institutos de educação em meados de 1934, ressaltando a questão pedagógica que até então era deixado de lado nas escolas normais. Tendo como base a Faculdade Nacional de Filosofia que estaria dividida da seguinte maneira segundo Bertotti e Rietow (2013).

O modelo padrão para as universidades do país foi a Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939 e dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Sendo que o curso de Pedagogia um Bacharelado com uma especial de Didática que habilitava os licenciados para a docência em ensino secundário. Nesse contexto as medidas de adotadas inicialmente em São Paulo e no Distrito Federal disseminaram-se regularmente para os outros estados da federação. (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13798).

A formação de professores nesse momento da história ultrapassa mais um passo importante, se destacando, pois, leis, currículos e métodos que até certo tempo eram criticados por serem ineficaz, “uma formação mecânica”, começa a se ver outra roupagem, outros debates, críticas. “Cabe observar que ao ser generalizado, o modelo de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Nessa análise da história da formação docente não se pode deixar de mencionar que a mesma é resultante de momentos de conquistas, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1961; a Reforma Universitária de 1968; a LDB de 1996 a qual traçaria os caminhos para uma educação de qualidade no Brasil e em conjunto uma formação docente mais eficaz, porém foi mais um processo que não gerou grandes avanços.

A primeira LDB (Lei N^o. 4024/61) não alterou significativamente o curso normal, que continuou como parte do ensino médio. A formação docente permaneceu dividida em dois, Escolas normais Ginásias e Escolas Normais Colegiais, a Reforma Universitária sobre a Lei de n^o 5540 em novembro de 1968 teve aspectos que remetem mudanças relevantes na formação docente, “permitiu uma maior ampliação do acesso ao curso superior, vários recursos foram ampliados, o desenvolvimento de programas de pós-graduação e outros”. ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2020 p. 3).

Em meio as transformações no âmbito da formação docente,⁵ “Na segunda LDB de 1996, o curso normal é transformado em Habilitação Específica de 2^o Grau para o Magistério (HEM) que descentraliza as estruturas anteriores dos cursos”. (GODOY, 2003 Apud OLIVEIRA; GODOY; OLIVEIRA, 2011, p. 147).

A “formação docente” ao longo dos anos segue em seu currículo fragmentando o campo da teoria e o da prática, distanciando a correlação com ambos, desconsiderando as produções sociais que envolvem o campo da prática, os sujeitos que entrelaçam tais produções. A formação docente é um processo histórico que se entrelaçam e que vai além de formar profissionais, que passarão no mínimo três anos em uma graduação.

A formação docente formará educadores, “seres humanos mais humanos” de suma importância, que passarão por de forma significativa por uma ampla parcela da sociedade e as mais diversas realidades de cada educando, sendo assim responsável por formar os mediadores que trabalhem os sujeitos em sua totalidade na sociedade.

Segundo Pimenta:

Para além de conferir uma habilidade legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que ser professor não é apenas uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimento e habilidades técnicas-mecânicas. Dada

⁵ A redação se trata de uma classificação das autoras citadas, pois existem outras análises de autores que consideram a Lei de 1971 como LDB.

a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados[...] (PIMENTA, 1999, p. 18).

Pesquisar a formação de professores na concepção do marxismo na deliberação de que o todo tem relevância, expressando que as relações individuais são inerentes, que faz necessário as interligações para que ocorra as relações e transformações sociais.

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc. não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade. (BOT-TOMORE, 1988, p. 596-597)

Sendo assim, o indivíduo é um mecanismo chave para as transformações sucedidas que decorre mediante o elo entre teoria e prática que correm entre as transformações, que alteram o mundo, sendo assim a práxis que é ação do homem sobre a reflexão, originando modificações ao seu redor. Pimenta (2012, p. 95) propõe que, “a atividade docente é práxis”. Que logo a formação docente necessita de ambas, teoria e prática como aliadas para tal processo.

A teoria não deve ser encarada como algo utilitarista à prática, mas sim articula a esta última, dialogando com a outra, uma mostrando caminhos possíveis à outra, no diálogo constante e com tensão a fim de superar os problemas pedagógicos (às vezes, extrapolam o âmbito pedagógico, dependendo de determinados contextos socioculturais) e orientar possibilidades às problematizações que ocorrem no cotidiano docente e da própria cultura escolar. (MEZZAROBÀ; CARRIQUIRIBORDE, 2020, p. 13).

Os autores citados acima se debruçam em uma escrita e pesquisa sobre teoria e prática, compondo uma análise sobre ambas pautadas na indissociabilidade das mesmas, considerando as especificidades que uma corrobora com a outra, nas possíveis diretrizes a se seguir. Pimenta (2005, p. 26) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação.

A prática aliada a teoria é de suma importância na formação singular de cada sujeito em meio a sociedade. Na pesquisa que aqui é abordada se analisa de maneira singular que durante o curso de formação docente essa prática vem de maneira mais significativa através do Programa Residência Pedagógica que busca uma formação mais completa, se tornando uma ponte direta entre a prática e a teoria, com ações que perpassam as lacunas que ficam durante as exposições teóricas no curso de formação docente, possibilitando debates e intervenções com bases em experiências próprias e vivenciadas no cotidiano, em contato com a realidade social.

Durante a formação inicial os licenciandos constroem metodologias praxiológicas no processo do Programa Residência Pedagógica e passam a conhecer o campo da prática em meio a teoria, com ações que perpassem entre educação superior e básica, ressaltando o contraste na área do estágio, desse modo, partindo com os seguintes objetivos:

- I. aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortalecem o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de

formação inicial de professores da educação básicas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL/ CAPES, EDITAL 06, 2018, p. 1)

Alinhado à nova Base Nacional Comum Curricular o Programa Residência Pedagógica traz ações que possibilitem a implementação da Base Nacional Comum Curricular nos projetos escolares, nas ações didáticas, segundo a redação do edital Capes nº 06/2018. Como afirmam Faria e Ferreira (2019, p. 350) “[...] A BNCC é tomada como referência central na subseção que trata das “abordagens e ações obrigatórias” da residência”. Colaborando com imersão de uma prática alicerçada no atual documento teórico que indicam os novos caminhos unificados da educação brasileira, de maneira que será por meio sentido praxiológicas o processo de obter quais contribuições, interferências, que essa imersão com a realidade docente acrescentará para o futuro professor e professora.

A formação docente na perspectiva da práxis permeada pelo Programa Residência Pedagógica, em concordância com a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 que define “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019). Dessa maneira se tem novos caminhos a se percorrer pelos licenciandos no prisma da teoria e da prática como “instrumentos” igualmente importante para a formação docente, no que dispõe a presente Resolução CNE/CP Nº 2/2019.

Art. 6º [...]

V – a articulação entre teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

Art. 7º [...]

VII – integração entre teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto

aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

Art. 9º [...]

VII – reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa; (BRASIL, 2019).

Diante das novas diretrizes e a temática abordada se faz necessário enfatizar a análise do Programa Residência Pedagógica para além do simples contato prático com a sala de aula e os demais espaços da escola, e sim de uma vivência profunda e enriquecedora para o processo de formação docente na relação teoria e prática segundo Mendes e Silva (2020).

Importante salientar que o alargamento da prática no processo formativo, potencialmente pode tornar o residente um profissional mais ativo diante dos condicionantes dos espaços e relações travadas nas escolas[...] Trata-se da realização de atividades permeadas pela dimensão pedagógica da pesquisa, de reflexão profunda sobre a prática, estabelecendo assim o processo da práxis. (MENDES; SILVA, 2020, 403).

Dessa maneira, a inserção dos alunos do curso de pedagogia no Programa Residência Pedagógica potencializa a formação inicial de professores, impulsionando o campo da educação, não somente dos licenciandos das IES, mas também nas escolas de educação básica, traspassando o campo da teoria, da prática, no caminho da construção da práxis.

2 FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS

A educação encontra-se em meio a um cenário de incertezas, onde as conquistas básicas já estão mais em livros de histórias do que na realidade, sendo as mesmas bases para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, partindo desse olhar, busca-se levantar discursões

sobre a educação de qualidade que é um direito constitucional e perpassa pela formação docente, primordial para o seguimento dessa pesquisa.

A formação ao longo do tempo vem sendo discutida, rediscutida e buscando-se seu aperfeiçoamento, diante disso, a escrita, centra-se em uma perspectiva que encaminhe subsídios que possam corroborar com a pesquisa, sendo assim dialogar sobre a Formação Docente, demanda considerar o peso do Neoliberalismo no entrelaçado campo da educação e capital.

Então não podemos perder de vista que, na discursão presente, em relação ao par teoria- prática, a dimensão política deve ser colocada como aspecto relevante, porque de nada serve uma teoria que não se aplique ao contexto educativo e pedagógico, da mesma forma que de nada serve uma prática (ações, técnicas, fazeres) que se supõe vazia de significados à vida em sociedade dos seres aprendentes. (MEZZAROBBA; CARRIQUIRIBORDE, 2020, p. 15)

O cenário político em busca de mais meios de dominação, interferem diretamente no campo educacional, no processo de formação docente. Os sistemas que comandam o mundo perpassam fazes, declínios, adaptações, aperfeiçoamentos, para que assim continue sendo operativo a dado momento da história, suprindo as demandas econômicas e “sociais” que entrelaçam as ações de trabalho, nessa conjuntura é o sistema capitalista que perpassa por mais uma crise cíclica histórica, com saídas conservadoras, surgindo assim o neoliberalismo.

Porém, a definição do neoliberalismo implica um vasto e complexo campo de pesquisa com definições advinda de grandes teóricos já utilizados ao longo da escrita como Marx, Bourdieu entre outros que problematizaram o renascimento do sistema capitalista. Porém, para o âmbito da formação docente a definição citada por Andrade (2019) que remete que o Neoliberalismo é a construção de um novo processo de restrição dos direitos sociais, como meio de instrumentalização e dominação através do Estado.

Segundo a abordagem estrutural marxista, o neoliberalismo é definido como estratégia política que visa reforçar

uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, marcando o novo estágio do capitalismo que surgiu na esteira da crise estrutural da década de 1970. (ANDRADE, 2019, p. 221).

Com o Estado adepto ao Neoliberalismo, trilhando as direções dos conceitos e preceitos neoliberais, deixando assim suas principais características e responsabilidades como Estado em decorrência do Capital do burguês, que sofria com recessões. Sendo assim com o Neoliberalismo o Estado deixa de intervir/interferir no mercado econômico, surgindo as grandes estatais, as taxas de juros de lucros do capital ganham elevações após as quedas bruscas.

O sistema capitalista passa então a ganhar uma nova roupagem a nível mundial através do neoliberalismo e não somente no cenário econômico, mas também no âmbito educacional com as políticas neoliberais. Sendo que estas afetam a qualidade da educação, deixando de lado o ato de transformação social que perpassa pela educação, que implicam diretamente na luta contra as desigualdades e mazelas.

A educação passa a ser trabalhada como um mecanismo de fortalecimento do Neoliberalismo, tendo em vista a prosperidade do capital. O neoliberalismo foi um golpe político cujo objetivo era restauração desses privilégios. “A respeito foi um grande sucesso” (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p. 3). Com as mudanças advindas de tais políticas acerca da educação, a formação docente tem como principal viés o de gerar lucros.

Com cursos de Formação Docente na velocidade da luz derivadas das privatizações, das demandas capitalistas para servir ao mercado de trabalho, enfatizando o cenário crítico que se construiu nessas perspectivas neoliberais. Os debates se enfatizam em torno dessa Formação Docente acelerada, consequências decorrentes de tais políticas. “A preponderância da educação como ferramenta necessária para um mundo que está em constante transformação, reflete umas das artimanhas ideológicas advindas da classe dominante sobre o campo educacional[...]”. (SANTANA, 2019, p. 6889)

Ao analisar relações políticas neoliberais que permeiam o campo da pesquisa, não se pode deixar fora do debate as legislações que permeiam tal espaço, segundo Pimenta e Silva, (2017, p. 76) “há um grande avanço em termo de legislação para a formação de professores, formação

essa que estava enraizada pelas políticas neoliberais desde dos anos 70, formando professores a serviço do capital”. Pimenta e Silva analisam a Resoluções de 2002 em contraste com a Resolução de 2015 e examinará as Resolução mais recentes do CNE do ano de 2019 e 2020 que está em vigor atualmente, que discernem sobre a formação além do tecnicismo.

4.A resolução de 2002, em seu conjunto, expressa uma concepção de professor com o um técnico prático: formação prática - sem ‘teoria’[...]

5.Na resolução de 2015[...] valoriza o professor crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis e da práxis educativa nos contextos escolares. Com sensibilidade social e humana e compromisso com a superação das desigualdades educacionais. (PIMENTA; SILVA, 2017, p. 78).

Dessa forma, a então Resolução de 2015, analisada pelas autoras é um grande ganho no que se trata de leis, mas possui também debates contras em relação a área da formação docente, que abrange os caminhos para a formação inicial e agora com diretrizes para a formação continuada. Com ênfase na formação inicial recorreremos há alguns pontos da Resolução para nortear o debate sobre os atuais trajetos, para tal formação.

Em julho de 2015 foi publicado no diário oficial da União a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação) e para a formação continuada. Essa Diretriz é que norteará a parti da de publicação, os cursos de formação de professores[...] (VOLSI, 2016, p. 1509)

Com uma nova Resolução que enfatiza a formação do professor não meramente para o mercado, mas visando a relevância que o mesmo terá e como a formação inicial de professores afetará tal meio não somente educacional, mas social e individual em que o sujeito passará a intervir. A Resolução de 2015 em suas considerações e diretrizes, indica como se dará a formação inicial e continuada dos professores que atuaram na educação básica, direcionando como a formação deve ser ofertada com qualidade e significativa.

3º A formação docente inicial e continuada para educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado a melhoria permanente da qualidade social da educação e a valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (PIMENTA; SILVA, 2017, p. 260).

Considerando os caminhos da nova Resolução um ponto que requer atenção na análise e sobre a ênfase na relação teoria e prática, buscando a formação docente baseada nas áreas dos conhecimentos, mas também possibilitando a construção de habilidades que estão interligadas a indissociabilidade entre teoria e prática que possibilitará a práxis.

V – a articulação entre 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. (PIMENTA E SILVA, 2017, p. 260).

Ao se dar diretrizes fundamentais para formação a docente como ensino, pesquisa e extensão, enfatiza-se que com o passar do tempo a construção do sujeito profissional é algo que instiga a buscas por uma formação docente que seja significativa. A Resolução do CNE/CP N°2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução do CNE° N° 1, de 27 de Outubro de 2020, trazem em seus textos é claro que cada uma com singularidades mas remetem as diretrizes que possibilitem a implantação da BNCC e as competências da mesma aspirando uma formação docente mais plena, dividida em quatro capítulos explanam sobre a relação teoria e prática; a importância da escola de educação básica também como campo de formação; a participação da família como imprescindível na qualidade da educação; a organização do currículo, entre outros pontos essências para uma formação docente de qualidade.

Nesse trajeto completasse com o inciso IX do capítulo II da Resolução N° 1 de 2020:

IX – Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e

de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar.

Ressaltando então que os professores têm um papel essencial no desempenho educacional, ele é o mediador do conhecimento aquele que pode impulsionar a vida dos alunos, agindo como uma peça importante na construção da sociedade, que trilhando caminhos para trabalhar a formação humana.

O Programa Residência Pedagógica remete essa possibilidade fazendo parte da iniciação à docência, pois no processo de formação docente é preciso se forma para ser o educador, mediador que vai além dos repasses conhecimentos sistematizados, que ensina os alunos a criticidade, o professor que trabalha os alunos a participarem ativamente como seres atuantes diante dos mais variados momentos que perpassa a sociedade pois seja professor tradicional, mediador ou qualquer outro o mesmo terá uma enorme influência na construção pessoal e social daquele aluno.

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS

As indagações sobre os métodos ao longo da formação docente e tais meios em busca de recursos que ajudem nas insuficiências recorrentes fragmentações entre teoria e prática é vasta e ampla. Nesse ponto se busca a origem do Residência Pedagógica na formação docente e seus objetivos nessa conjuntura. Há quase duas décadas se discute o Residência Pedagógica (intitulado primeiramente em projeto de lei como Residência Educacional).

A educação com índices baixos e a Formação Docente como um dos principais instrumentos nesse “quadro”, políticas para criação de tais programas como o Programa Residência Pedagógica estão cada vez mais afloradas, levando em conta a complexidade que se trilha ao formar professores mais habilitados e preparados para agir nas determinadas circunstâncias educacionais que se desenrola pela sociedade e seus dilemas.

Segundo Silva e Cruz (2019) se tem algumas proposições de projeto ou ações anteriores ao Programa Residência Pedagógica da Capes 06/2018 como: o Programa Residência Pedagógica na UNIFESP 2019; o Programa de Imersão Pedagógica 2011, Programa Residência Educacional 2013 e o Residência Pedagógica 2011 a 2013, na buscar por aprimorar a construção dos futuros professores ainda no processo inicial, é claro que com singularidades mas denotando a ideia da inserção dos futuros professores no campo da prática no intuito de melhorar o IDEB das seres iniciais.

Em 2007 o Programa Residência Pedagógica é exposto em projeto lei Nº 227. No entanto, o projeto de Lei Nº 227, de 2007 não foi aprovado, sendo alvo de críticas em sua redação:

Art. 2º A Lei nº 9.3394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com acréscimo do seguinte artigo 87-A:

“**Art. 87-A.** decorridos dois anos após a vigência do parágrafo único do art. 65, torna-se obrigatório, para a atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação na residência educacional.” (BRASIL, 2007, p. 1)

Assim o Residência Pedagógica é espelhado no Residência Medica, Art. 65 “A ‘Residência Medica’ inspira o projeto de lei[...]” (BRASIL, 2007, p.3). Tinha como proposição aprimorar a formação docente inserindo os futuros docentes na realidade educacional no nível básico ampliando a carga horaria prática. Porém, o projeto nesse momento fica arquivado.

Entretanto, o referido projeto de lei ressurgue com adaptações em 2013 sobre o projeto de Lei nº 284/2012. “O presente projeto visa a resgatar, com algumas adaptações, proposta originalmente apresentada pelo ilustre Senador Marco Maciel, na forma do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227, de 2007” (BRASIL, 2012, p. 2).

Art. 1º O art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

“Art. 65. [...]”

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei.” (NR). (BRASIL, 2012, p. 1)

Nesse cenário de incentivo de melhorar a formação docente, desde 2007 cabe a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) o encargo de proporcionar uma formação mais eficiente pelo viés da Política Nacional de Formação de Professores, com o “[...]objetivo expandir e melhorar a qualidade nos cursos de formação docente” (BRASIL, 2017). Tendo em vista tal objetivo, em 2018 o Ministério da Educação dispõe sobre um programa de aperfeiçoamento aos licenciandos.

O MEC lançou a política Nacional de Formação de Professores nesta quarta-feira, 18 de maio, 18. Inédita no país, a política, que demanda um investimento de aproximadamente R\$ 2 bilhões[...] a Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) [...]. O objetivo é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O Programa tem como objetivo a parceria com instituições formadoras e convênio com redres públicas de ensino. (BRASIL, 2017)

Aprovado então em 2017 o Programa Residência Pedagógica, no ano seguinte é lançado as instituições de ensino superior em convênio com as secretarias de educação e as escolas de ensino básico, na busca pela inserção do futuro docente com a prática do contexto escolar.

Sintonizado com o escopo da LDB (Lei Nº 9.394/96), o objetivo do Programa Residência Pedagógica é levar justamente o discente para sala de aula, para escola, para obter a prática profissional durante o período de exercício da sua formação. Um programa que está dentro da política nacional de formação de professores, que vem universalizar o Estágio de formação docente em todos os cursos de licenciatura do país.

Por se tratar de uma discussão ainda recente o Programa possui poucas discussões e autores que se debruce sobre tal tema e suas perspectivas.

Porém, se tem reduzido números de publicações como alguns artigos que se propõem as análises do PRP e perpassam por trabalhos como: A Residência na formação Docente de professores: história, hegemonia e resistências; A relação teoria e prática na Residência Pedagógica; Residência Pedagógica: afinal o que é isso? Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. Trabalhos esses que através de pesquisas discernem sobre o Programa Residência pedagógica em suas dimensões proposta e quais as contribuições do mesmo na formação docente e o cenário político atual. Aspectos esses imprescindíveis na pesquisa que se propõem, considerando que a formação docente é diretamente estruturada ou reformulada a parti de tais interesses, âmbitos e posicionamentos políticos.

O Programa Residência Pedagógica acompanha as políticas resoluções do CNE (Conselho Nacional de Educação), apresentando como objeto “[...] implementação de projetos inovadores que estimulem articulação teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. (BRASIL, 2018, p. 1). Inserindo os licenciandos nas escolas visando que ocorra o aperfeiçoamento da relação teoria e prática na formação docente.

A Universidade Federal do Pará, parte do entendimento que o estágio curricular é um componente crucial no processo de formação dos futuros docentes. Logo, as ações previstas no Programa Residência Pedagógica tomam como ponto de partida o que é tradicional no exercício do estágio e busca avanços no sentido de ampliá-lo. (PROEG, 2019).

Nessa perspectiva de aperfeiçoamento o PRP em parceria com a Universidade Federal do Pará Campus do Tocantins Cametá, tem como escopo o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, partindo do princípio de uma educação praxiológica.

4 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA PRAXIOLÓGICA

A formação de professores é um complexo processo que se desdobra entre prática e teoria, onde ambas parecem estar dissociadas. Porém, a formação precisa de ambas interligadas nesse caminho onde os sujeitos buscam conhecimentos, mas necessitam dos saberes para tal profissão “o exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se de fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor é também prática”. (PIMENTA, 2012, p. 35), a autora remete que o ato da prática na formação do profissional é essencial, nessa perspectiva da formação docente não seria exceção.

Nessa abordagem o Programa Residência Pedagógica apresenta-se como um instrumento ímpar para a inserção dos futuros professores em contato com a educação, Programa esse que [...] integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica[...] (PROGRAMA et al, 2008).

O Residência Pedagógica é um programa que tem como objetivo levar o docente a ter contado direto com a regência em sala de aula ainda no processo de formação inicial, participação nas atividades extra sala de aula, além da supervisão contínua do professor preceptor em conjunto aos educandos, aliados aos professores da IES (instituição de ensino superior) e ao preceptor, juntamente com a vivência escolar, os tornando sujeitos ativos em enquanto licenciandos.

Participando das ações pedagógicas e didáticas proporcionadas devido a atuação no Programa Residência Pedagógica, que se articulam com estágio supervisionado. Práticas essas que muitos estudos apontam como insuficiente, deixando lacunas na formação docente, cujo a profissão requer que sejamos o “mediador do conhecimento” em determinado âmbito da sociedade, âmbito esse que é inúmeras vezes esquecido ao se distanciar teoria e prática.

As intuições de ensino superior e as escolas de ensino básico passam por processos singulares de distanciamento mencionados acima, são espaços que perpassam por trajetos estreitos, sem muita comunica-

ção e conexões. E o Programa Residência Pedagógica reformula essas conexões em seus objetivos.

O Programa Residência Pedagógica no primeiro momento trouxe as incertezas da atuação docente, questionamentos, dúvidas como qualquer processo novo que você adentra, porém aos poucos, com as proposições do Programa Residência Pedagógica, as ações encaminharam-se, tornando-as mais claras e objetivas, iniciou então a abertura das portas da escola de ensino básico para os residentes, viabilizando assim o contato direto com a realidade escolar.

O relato de experiência a seguir oriunda da atuação no PRP EDITAL CAPES Nº 06/2018 em parceria com a Universidade Federal do Pará, o mesmo foi implementado no polo de Oeiras do Pará-Campus Cametá, em junho de 2018 com a data de término por final de janeiro de 2020. O PRP teve em sua estrutura a participação de três escolas (E M E F JERONIMO MILHOMEN TAVARES; E M E F PROFA THEREZINHA DE M GUEIROS; E M E F MARIO ARCANJO DA COSTA), cada escola tinha um preceptor (professor da escola de educação básica), incumbido de dez residentes do curso de pedagogia 2016 da IES.

Nessa análise as descrições decorrem das vivências adquiridas da escola E M E F JERONIMO Milhomen Tavares já mencionada anteriormente, o professor preceptor tinha em sua carga horário 200h, estando disponível para inserção das dez residentes, duas turmas do ensino fundamental menor (5º ano e 4º ano), sendo assim um quadro favorável para a troca de experiências e atuação das residentes.

O PRP possibilitou aos residentes a construção de atividades importantes para o processo de ensino-aprendizagem como: a criação do cantinho da leitura em conjunto com os alunos, atividades de fixação de conteúdos através de jogos, o projeto da mala viajante. As atividades mencionadas acima seguiram do princípio metodológico do diálogo aberto, necessitando da participação constante da relação família e escola, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem como ponto relevante.

As atividades realizadas em sua maioria foram intervenções em uma das dificuldades encontradas em sala de aula, a “falta de leitura” de uma boa parcela dos alunos. A mala viajante foi uma intervenção bem-sucedida, e ocorreu da seguinte maneira; o preceptor em conjunto

com os residentes mapearam através de um teste de leitura feito pela coordenação pedagógica da escola básica, o nível de dificuldades de leitura de cada aluno, selecionando materiais específicos de leitura, cada aluno teve a oportunidade de levar a mala viajante contendo conteúdos de acordo com o nível de leitura para sua casa durante o período de dois dias contando com participação de familiares e após esse tempo, o aluno retornaria para escola com a tarefa de socializar a experiência obtida através da atividade e fazer a leitura de um material contido na mala.

O projeto da mala viajante foi apresentado a turma do 4º ano “G”, a primeira imagem a seguir é referente a primeira aluna a fazer parte da atividade que a recebeu com muito entusiasmo, se dispondo a realizar o que fora proposto por meio do projeto, transparecendo aos demais colegas que aquela metodologia seria de muita significância no processo de ensino-aprendizagem da turma de maneira geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou construir, à luz do conhecimento científico, reflexões sobre a formação docente a partir das contribuições do PRP. Com demandas de alunados derivados de várias vivências sociais, oriundos de uma sociedade marcada por um sistema elitista, observa-se que a escola emanada de tal sistema, configura seu sistema formativo passado por essas características.

O Programa Residência Pedagógica se transformou em uma ponte entre a universidade e a escola de ensino básico, como um caminho para os futuros docentes, ultrapassando as barreiras do tempo limitados e muitas vezes quase que inacessível aos discentes, por serem estagiários, vistos como os criadores de críticas negativas do ambiente escolar.

Portanto, pela observação dos aspectos analisados a formação docente dissolve a teoria e prática, enquanto que na perspectiva praxiológica se busca a transformação dessa formação no decorrer de tal processo, buscando melhorias, unindo categorias da realidade escolar, social em conjunto com a academia, entende-se que o Programa Residência Pedagógica torna possível tais interligações.

Então aí está a suma importância do Programa Residência Pedagógica, que proporciona um pouco mais a compreensão a enorme significância da formação inicial.

O Programa Residência Pedagógica a cada dia mostrou a cada passo como “construir novos caminhos de aprendizados”, e que é fundamental para o melhor desenvolvimento do processo da formação docente.

Ao relatar experiências adquiridas como residentes do curso de pedagogia 2016 através do PRP, um dos primeiros contatos com a escola e principalmente com os alunos faz refletir que sem a interação social a prática educativa não acontece de forma praxiológica.

Conclui-se que o Programa Residência Pedagógica nos permitiu estabelecer uma relação entre teoria e prática no campo da pedagogia e na formação como futuros docentes na perspectiva praxiológica, possibilitando assim a formação docente de professores pesquisadores qualificados e reflexivos.

As experiências retratam a importância e o avanço construído a partir da mala viajante que a mesma trouxe para a turma, os alunos após retornarem com a viajante dos seus respectivos dias e realizarem o que fora solicitado pela atividade, socializavam entre si nos intervalos das aulas, os matérias de leitura da mala e liam uns para os outros, comentando sobre as histórias que mais tinham gostados, indo além da barreira encontrada que era o déficit da leitura por uma grande parcela da turma, expondo opiniões e incentivando ainda mais aos demais colegas sobre a importância da leitura e da interpretação do material lido.

O processo de construção das atividades e conseqüentemente das metodologias se deu na construção da práxis, foram planejadas, refletidas seguida de ações para que ocorrem transformações no meio educacional e social daquela realidade em questão.

Em meio aos campos da instituição de ensino superior e a instituição de ensino básico, as oportunidades de se construir uma docência em contraste com a formação inicial, propiciou novos meios para a prática docente. Atuando na escola de ensino básico como residente proporcionou conhecimentos que perpassa por todo âmbito escolar desde a docência aos demais cargos que constituem a escola. “Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens[...]”. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 104).

O contato contínuo com os alunos e as diversas realidades, provocou debates e análises ao longo da graduação. A participação e elaboração

dos minicursos, oficinas, rodas de conversas, relatórios, a construção das aulas e nas demais atividades dentro da escola como reuniões com o corpo docente, técnico, pais e eventos culturais da escola a partir do Programa Residência Pedagógica resinificaram a formação inicial de professores. Torna essa formação mais ampla ao demonstrar aos Residentes um viés além das possibilidades oferecidas pelo currículo da Licenciatura em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo: A renovação do debate nas ciências sociais. Revista Sociedade e Estado – Volume 34, Número 1, Janeiro/Abril 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v34n1/0102-6992-se-34-01-211.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2020.

ANTUNES, Isa Cristina Barbosa; SILVA, Rafael Oliveira da; BANDEIRA, Tainá da Silva. A reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. Cchla UFM. Disponível em: < <http://www.cchla.ufrn.br/shxix/anais/gt29/a%20reforma%20universitaria%20de%201968%20e%20as%20transforma%20c7%20d5es%20nas%20instituic%20d5es%20de%20ensino%20superior.pdf> >: Acesso em: 03 fev. 2021.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: Da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. p.13795-13805, Curitiba, 2013.

BOTTOMORE, Tom. Edisciplinas USP, 1988. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf >: Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL, Portal MEC. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica, 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL, Portal MEC. Sistema Nacional de Formação de Professores, 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pronatec/oferta-voluntaria/151-programas-e-aco-es-1921564125/rede-nacional-de-formacao-de-professores-1561175480/232-sistema-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. Projeto de lei do senado nº 227, de 2007. p. 01-05. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4781776&ts=1594012052836&disposition=inline>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Projeto de lei do senado nº 284, de 2012. p. 01-04. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4600002&ts=1594010215093&disposition=inline>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de out. de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724> >. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 26 de dez. de 2020. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. mar. de 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 21 abr. 2020.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. Economia e Sociedade, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf>> Acesso em: 17 maio 2020.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa social. São Paulo, Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Ricardo Henrique Franco de; GODOY, Anterita Cristina de Souza & OLIVEIRA, Rute Nunes Góes Franco de. Formação docente: Histórico, fundamentos e relatos. Trilhas pedagógicas, v.1. ago. 2011, p.140-164. Disponível em: <<file:///D:/Users/Claudia/Downloads/9.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

LACOMBE, Francisco José; HEILBORN, Gilberto Luiz José. Administração – Princípio e tendências. São Paulo: Saraiva, 2013.

MAYORAL, María Rosa Palazón. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. Buenos Aires, 2007. cap. 13, p. 328-343. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5°. ed. São Paulo: editora Atlas S. A. 2013.

MENDES, Odete da Cruz; SILVA, João Batista do Carmo. O programa Residência Pedagógica na aproximação com o estágio supervisionado no ensino fundamental. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO, 6., Cametá, PA, 2019. Anais eletrônicos [...]. Cametá, PA: FAED/CUNTINS-Cametá-UFPA, 2020. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/anaisencontroeducacao/atual/>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MEZZAROBBA, C.; CARRIQUIRIBORDE, N. Teoria e prática: questões imprescindíveis à prática educativa. *Educação & Formação*, v. 5, n. 3, p. e2807, 27 maio 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2807>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

NÓVOA, António, coord. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

PERISSÉ, Gabriel. Para que servem as teorias educacionais? In: PERISSÉ, Gabriel. *Introdução à Filosofia da Educação*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. 19-50.

PEREIRA, O. O que é teoria. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (15 a 34). Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?*. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Editora expressão popular Ltda, 2000.

PROGRAMA residência pedagógica capes /universidade federal do pará – ufpa. *Proeg*, 2019. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SANTANA, Paulo Emílio de Assis. Breve análise sobre as exigências neoliberais na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. p. 6888-6900, 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3342_1494.pdf> Acesso em: 17 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 p. 143 a 154, jan. /abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> >. Acesso em: 14 fev. 2020.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da & Cruz, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/download/8062/5352>> Acesso em: 10 fev. 2020.

TANATURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, p.61-193, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professores da educação Básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes Nacionais para a formação dos profissionais do Magistério. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, p.1505-1520, 2016. Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES VIVENCIADA NA EMEF PROF. DALILA LEÃO

Thaís Rodrigues Paes 
<https://orcid.org/0000-0001-5612-6161>

João Batista do Carmo Silva 
<https://orcid.org/0000-0002-3170-4735>

Benilda Miranda Veloso Silva 
<https://orcid.org/0000-0003-0498-3481>

INTRODUÇÃO

A experiência com o Programa Residência Pedagógica (PRP), versão 2018, desenvolvida pelo Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, do Campus Universitário do Tocantins - Cametá, intitulado: “A Residência Pedagógica como praxis formativas na Amazônia Tocantina: uma atuação com ênfase no ensino de Português e Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental”, nos instigou para a realização das reflexões que resultaram na produção desse artigo.

Sendo assim, esse trabalho nos possibilitou inúmeras problematizações. Uma delas aponta para a necessidade de formar educadores que pensem e reflitam sobre a prática e o processo de ensino aprendizagem (SANTOS, 2012).

As vivências ocorridas durante o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica, remeteram-nos a pensamentos e inquietudes que se fazem presentes ao longo do processo de formação acadêmica, em que as maiores preocupações permeiam as práticas de sala de aula. Ao longo desse processo formativo, percebe-se a necessidade de estar próximo a escola, de estar em contato com a sua realidade, para que tenhamos uma melhor compreensão da importância da teoria e da prática, o que poderia estimular pesquisas sobre essas experiências.

Mesmo com as pesquisas, estágios e observações, realizadas no processo de formação inicial, nos cursos de graduação, faz-se ainda

necessário, processo formativos complementares que ampliem os entendimentos e as experiências sobre as práticas e sobre o funcionamento e as relações que perpassam a escola.

Então, com a realização do PRP, experiências formativas praxiológicas potencializaram essa trajetória. As vivências oportunizadas pelo programa proporcionaram, formação, ampliação das visões acerca da escola e das práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como, perceber como funciona a organização da escola, e principalmente, quem faz parte e qual papel exerce na educação.

Desse modo, fez-se necessário investigar a formação docente atrelada ao Programa Residência Pedagógica, entendida com uma contribuição para o crescimento e aperfeiçoamento da formação docente, possibilitando a realização de estudos, pesquisas e práticas de sala de aula.

O objetivo geral da pesquisa, buscou “analisar o Programa Residência Pedagógica (PRP) dentro do subprojeto de pedagogia da UFPA, na cidade de Cametá, tentando compreender de que forma o mesmo tem contribuído para a formação inicial de professores”.

Quanto aos objetivos específico, buscou-se: Refletir sobre a Residência Pedagógica enquanto política de formação de professores; Analisar o subprojeto do RP de pedagogia da UFPA- Campus Tocantins/ Cametá; Contribuir para o processo de formação inicial de professores atrelada ao programa RP.

Optou-se por desenvolver esse trabalho por meio da pesquisa bibliográfica e documental, pois possibilita condições de analisar e refletir as experiências vivenciadas por meio do Programa Residência Pedagógica. Essa reflexão será fundamentada nos seguintes autores: Saviani (2009), Tanuri (2000), Nóvoa (1992), Gatti (2009) e Mendes e Silva (2019). Em termos documentais, foram utilizadas as informações em sites governamentais como o Ministério da Educação, o Portal Online do Planalto, o Edital 06/2018 da CAPES que dá as diretrizes do Programa Residência Pedagógica; as elaborações a partir do PRP: relatórios, artigos, documentos que relatam a aplicação do PRP.

Faz-se necessário a análise do contexto histórico da formação de professores no Brasil, para compreendermos melhor como tal prática ocorre mediante a um contexto que se constitui com o passar do tempo e das mudanças no processo de formação de professores.

Nessa perspectiva, com base na análise de SAVIANI (2009), podemos entender que o processo de formação de professores, precisa considerar os aspectos históricos e teóricos do problema no contexto da realidade brasileira. O autor divide sua análise em seis períodos históricos, nos mostrando os dilemas e as mudanças que ocorreram dentro do processo de formação de professores. Ainda buscou-se dialogar com outros autores que tratam da mesma temática, como Tanuri (2000) e Nóvoa (1992).

Refletimos sobre a formação inicial de professores e o Programa Residência Pedagógica, mostrando seu surgimento, objetivos e propostas destacadas em sua resolução. Ainda, procurou-se conhecer a trajetória do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal do Pará, dando ênfase ao subprojeto do Curso de Pedagogia do Campus Universitário do Tocantins – CUNTINS - Cametá.

Além disso, são apresentados alguns relatos da experiência das vivências realizadas em turmas do Ensino Fundamental da EMEF Prof.^a Dalila Leão, pontuando-se a importância dessa ação no processo de formação de professores. Para tal, serão descritas as etapas de imersão na escola-campo.

O texto está organizado, portanto, da seguinte forma: Introdução; Contexto histórico sobre a formação de professores no Brasil; Formação inicial de professores e o Programa Residência Pedagógica; Pressupostos históricos do programa residência pedagógica; Relatos de experiência do Programa Residência Pedagógica na EMEF Prof.^a Dalila Leão; e, Considerações finais.

1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Saviani (2009), destaca que a formação de professores no Brasil ocorreu em seis momentos, sendo eles: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais; Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo

a escola modelo; Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971- 1996); Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

No século XIX, havia a ideia de que o Professor devia ter preparo regular, implicando, no final deste século, ao governo republicano a tarefa de desenvolver qualitativamente o Professor. Ao instalar-se a República, em seus primeiros trinta anos, havia influência das filosofias científicas “[...] ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das ‘lições de coisas’, do método intuitivo de Pestalozzi.” (TANURI, 2000, p. 69).

Na década de 1920, ocorreu o movimento escolanovista e com isso, o curso normal foi dividido em dois ciclos “[...] um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional [...]” (TANURI, 2000, p. 70). Ainda sobre essa década:

[...] as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas. A pedagogia que as embasava fundamentava-se principalmente numa psicologia experimental [...] (TANURI, 2000, p. 72).

Em 1933, com a criação do Código de Educação do Estado de São Paulo, a Escola Normal da Capital transforma-se em Instituto de Educação “Caetano de Campos” e “[...] passa a ministrar em sua Escola de Professores: cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores.” (TANURI, 2000, p. 73).

Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961) “[...] não trouxe soluções inovadoras para o

Ensino Normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos.” (TANURI, 2000, p. 78). Com as reformas educacionais implantadas na década de 1970, aprofundou-se o questionamento sobre a relevância dos cursos normais e dos Institutos de Educação.

Somente com a Lei 5.692/71 é que se estabelece novas diretrizes para o Primeiro e para o Segundo Grau e transforma a Escola Normal na “[...] Habilitação Específica para o Magistério [...] Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.” (TANURI, 2000, p. 80).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) estabelece que a formação docente deveria ocorrer em nível superior, entretanto “[...] admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais [...]” (TANURI, 2000, p. 85), assim,

[...] em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observava-se também a sua grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular. (TANURI, 2000, p. 85).

Portanto, de modo geral é possível compreender que historicamente, os Professores foram formados por diversas instituições, dentre essas, têm-se os Institutos de Educação. A partir dessa análise histórica, buscamos demonstrar a importância da formação de professores, não só na teoria, mas também na prática, pois quando um profissional se qualifica na teoria e na prática, estará propenso a desenvolver seu trabalho com excelência.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

As exigências contemporâneas à docência, juntamente com o baixo prestígio que essa profissão enfrenta, evidenciou-se a pouca procura das pessoas pelos cursos de licenciatura, ou seja, a atividade docente tem se tornado, como afirma Gatti et al. (2009), um lugar secundário no modelo universitário brasileiro, visto que ser professor vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens.

As novas exigências ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo os conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar os desafios da docência colocam em questão a atuação da Universidade na formação docente. (GATTI et al., 2014, p. 13).

Assim proposto pelo Ministério da Educação (MEC), objetivando a valorização do educador e a busca por tornar as licenciaturas mais atrativas no âmbito profissional, implantou novos programas que contribuíssem com a formação de suas identidades profissionais, sendo um deles o Programa Residência Pedagógica – PRP.

Dado o objetivo, o Programa Residência Pedagógica tem papel fundamental na formação inicial de professores, pois é o momento que o graduando pode se apropriar de uma realidade que antes fazia parte somente dos assuntos abordados em debates. (GONÇALVES, SILVA e BENTO, 2019, p. 674).

A discussão do Programa Residência Pedagógica, pressupõe, antes de tudo, discutir o processo de formação docente, considerando que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992).

Então em 2018 a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior, torna público o Edital nº 06, com o objetivo

de realizar uma chamada pública para selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em apresentar propostas para implementação do Programa Residência Pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica – PRP instituído pela Portaria de Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, é um projeto que integra a Política Nacional de Formação de Professores, com o intuito de induzir uma formação inicial de qualidade para o profissional do magistério da educação básica e levar a um melhor aperfeiçoamento e capacitação na formação docente.

A Residência Pedagógica possibilita ao licenciando adquirir habilidades e estratégias e experimentá-las na prática em sala de aula, isto irá influenciar significativamente em sua futura prática pedagógica, capacitando o futuro docente para a sua práxis. Os objetivos que permeiam o Programa Residência Pedagógica envolvem a possibilidade de associar a teórica da universidade com as práticas em sala de aula, além de viabilizar o contato entre universidade, estágio e escola. Além disso, o PRP busca a reformulação do estágio supervisionado na escola e promover readequação dos currículos. Nessa perspectiva, o Programa Residência Pedagógica (CAPES, 2018), no art. 2º, apresenta os seguintes objetivos:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (CAPES, 2018).

Assim, primeiramente, o Programa Residência Pedagógica chega nas instituições com a finalidade de aprimorar a formação dos discentes em licenciatura e luta para aperfeiçoar e fortalecer a relação entre teoria e a prática no trabalho docente. Vale ressaltar que um dos objetivos do PRP é “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Edital nº 06 da CAPES, 2018. Nesse sentido, MENDES e SILVA apontam que:

[...] a necessária relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores se faz nas experiências para as quais apresentamos o Programa Residência Pedagógica na medida em que por meio desse Programa é possível fomentar práticas pedagógicas induzidas por habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos educandos nos diferentes componentes curriculares de modo a adaptar as turmas das licenciaturas às novas orientações pedagógicas, estabelecendo cada vez mais a nova Base Nacional Comum Curricular no âmbito educacional com as críticas possíveis dessas orientações. (MENDES e SILVA, 2019, p. 404).

No programa de residência pedagógica, algumas estratégias tem sido adotadas para aproximar a universidade da escola. Nessa direção, é possível vislumbrar essa perspectiva defendida por GONÇALVES, SILVA e BENTO (2019):

O programa de residência pedagógica vem buscando aprimoramento na formação docente por meio de estratégias inovadoras, o mesmo articula relação entre o que os alunos aprendem na universidade e que experimentam na prática da residência, considerado justamente os aspectos mais importantes em relação à formação docente e teoria, deste modo o aluno de pedagogia tem a

oportunidade de desenvolver a capacidade de relacionar a teoria e a prática docente. (GONÇALVES, SILVA e BENTO, 2019, p. 680).

Desta forma, reitera-se a importância do programa no fortalecimento da relação entre a escola e a universidade, na melhoria da formação dos professores/preceptores e residentes, ao mesmo tempo em que tem contribuído para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Além dos benefícios aos residentes, o PRP propõe a aproximação da formação inicial e continuada, já que as escolas que participam do programa, como contrapartida, participam de momentos de formação continuada desenvolvidos pelos preceptores e pela própria universidade. (GONÇALVES, SILVA e BENTO 2019, p. 672).

Segundo o Edital 06/2018, são destinadas 440 horas para a realização das atividades do Programa Residência Pedagógica a serem desenvolvidas durante o período escolar que serão distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização das atividades.

Ainda de acordo com o Edital/2018, o projeto é organizado da seguinte forma: o projeto inicial fica a cargo do coordenador institucional, que fica responsável pelo programa no âmbito da instituição do ensino superior; cada subprojeto tem um docente orientador, geralmente tem também um docente orientador voluntário vinculado a instituição de ensino superior, estes são responsáveis por orientar as atividades dos discentes através de atividades pedagógicas colaborativas com as escolas de educação básica; Residentes, discentes das licenciaturas que cursam a partir do 5º período, que desenvolvem atividades de estudo, pesquisa, debates, planejamentos, regência e outros tipos de intervenção pedagógica na escola campo e Preceptores, docentes das escolas de educação básica que estabelecem o vínculo institucional com a IES, são responsáveis pelo acompanhamento e pela orientação aos discentes na escola campo.

Os pré-requisitos para a participação dos licenciandos no programa, são: estar regulamente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto, ser aprovado em processo seletivo realizado pela

IES, ter integralizado no mínimo 50 % do seu curso ou estar cursando a partir do 5º período letivo, ter disponibilidade para cumprir 440 horas, e firmar termo de compromisso (CAPES, 2018).

O Programa Residência Pedagógica, sugere que a distribuição dos 18 meses do projeto, sejam distribuídas, da seguinte forma, segundo o edital nº6/2018

- a) 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica; b) 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo; c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e d) 2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados. (CAPES, 2018)

Sendo assim, o programa não se limita somente à vivência em sala de aula, mas busca constituir uma interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática docente. Os residentes tem constantes encontros para dialogar e refletir sobre as suas abordagens e estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula. Além de participarem de oficinas, minicursos, roda de conversa, seminários, também elaboram e aplicam atividades pedagógicas, sobre a orientação de um professor preceptor, a partir de pressupostos vindos das atividades desenvolvidas no espaço da Residência.

3 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Apesar de ter sido aprovada recentemente pelo Governo Federal, a Residência Pedagógica já existe há mais tempo no Brasil sob diferentes

nomenclaturas. A primeira discussão surgiu em 2007 com uma proposta do senador Marco Maciel (DEM/PE) pelo Projeto de Lei do Senado PLS/227/2007 que tinha como intuito, acrescentar dispositivos à lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, para instituir a Residência educacional para professores da educação básica. Inspirada na Residência Médica propôs a Residência educacional que teria carga horária mínima de 800 horas e dois anos após haver sido implementada, passaria a ser exigido certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental (PLS 227/07), na justificativa do seu projeto, ele aborda que:

A residência educacional, tal como se propõe neste projeto de lei, não é um período de estudos integrado aos cursos normais ou cursos de pedagogia, mas um período de formação e trabalho ulterior a eles, que deve ser regulamentado nos aspectos pedagógicos pelos Conselhos de Educação e, nos aspectos administrativos e financeiros, pelos sistemas de ensino, com a necessária colaboração da União. A força do atual projeto é dada pela exigência da residência educacional como pré-requisito de atuação nos anos iniciais de qualquer rede de ensino, pública ou privada. No caso da pública, o certificado de residência poderia ser obrigatório como título nos concursos públicos, de acordo com lei geral ou dos sistemas de ensino (PLS, 2007).

Entretanto, o projeto fica parado no congresso nacional, e somente em 2009 surgem novas discussões na Comissão Nacional de Educação sobre o assunto, mas, que também não obteve resultados favoráveis.

A Comissão de Educação do Senado, em 05/04/16, aprovou o 3º PLS 6/2014, o Projeto de Lei nº 7.552, originalmente de Blairo Maggi (PR-MT) mais apensado pelo Projeto de Lei nº 5.054/2016 do Senador Ricardo Ferraço, alterando a LDBEN nº 9.394/96, para dispor sobre a Residência Docente na educação básica.

De acordo com o projeto de lei (PLS, 2014), “a residência pedagógica deverá contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica e será desenvolvida mediante parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior formadoras de docentes.” A lei 6/2014

também estabelece que a residência será ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciaturas, que será supervisionada por docentes da instituição formadora e coordenado por docentes do estabelecimento de ensino superior, os residentes, os docentes supervisores e coordenadores receberão bolsas custeadas com recursos da União através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, nos termos do regulamento.

A carga horária apurada após diversas discussões no senado foi de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. Ao término das atividades do Programa Residência Pedagógica será emitido Certificado de Especialista em Docência da Educação Básica, que será considerado equivalente a título de pós-graduação lato sensu para adequação ao plano de carreira do magistério público. O projeto foi muito discutido no Senado, e várias mudanças foram feitas até a sua aprovação no ano de 2016, uma delas, determina que a Capes e os conselhos de educação municipal e estadual teriam competência para definir normas complementares por conta própria (Senado Federal, 2016), contudo as atividades do programa residência pedagógica nas escolas se deu no ano de 2018.

4 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA CAPES/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA

Após a aprovação do Projeto Institucional, a Universidade Federal do Pará – UFPA representada pela Pró-Reitoria de Ensino da Graduação – PROEG, iniciou a execução do Programa Residência Pedagógica em 2018 fomentado pelo Edital N° 06/2018/CAPES, onde tem como principal objetivo propor e experienciar projetos formativos mobilizados por campos de conhecimentos específicos que, pautados nas inovações teórico-metodológicas da educação e das diferentes áreas, estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da UFPA e induzam melhorias na formação de professores/as e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras das redes públicas. Entre seus objetivos específicos destacamos:

- Fortalecer a formação de professores/as dos cursos integrantes, por meio da inserção de discentes no ambiente escolar

propício ao exercício inicial docente, em parceria com as redes públicas de ensino;

- Propor atividades pedagógicas e processos metodológicos pautados em inovações teórico metodológicas da educação e das diferentes áreas;
- Ampliar e diversificar ações do Estágio Supervisionado previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, baseadas na relação teoria-prática;
- Fortalecer os processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras, em uma perspectiva contextualizada e inovadora;
- Promover ações nas escolas parceiras que articulem a formação de professores/as às orientações da Base Nacional Comum Curricular;
- Socializar e divulgar os processos e resultados do projeto em evento específico.

É possível compreender que os objetivos acima citados demonstram que o Programa Residência Pedagógica, vinculado ao Estágio Supervisionado, tem potencial de permitir que o/a futuro professor/a residente aperfeiçoe a formação através da ação teórico-prática nas escolas.

É possível observar também que a Residência Pedagógica é a vinculação da prática docente do residente à Base Nacional Comum Curricular- BNCC, onde o programa apresenta um interesse explícito como formação inicial (licenciandos) e continuada (preceptores), uma aprendizagem e aplicação de conteúdos da educação básica relacionada a BNCC, sendo objetivos centrais do programa.

O Projeto Institucional da Residência Pedagógica da UFPA foi composto por 11 subprojetos abrangendo 09 componentes curriculares (Biologia, Química, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Física, Sociologia, Matemática) e duas licenciaturas (Educação do Campo e Pedagogia), organizado em 32 núcleos que são desenvolvidos em 10 municípios (Altamira, Acará, Ananindeua, Abaetetuba, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Mocajuba e Oeiras do Pará). Envolvendo 03 (três) redes de ensino (Municipal, Estadual e Federal). O PRP na Universidade Federal do Pará, conta com a participação de 1.072 sujeitos sendo 55 docentes orientadores, 96 Preceptores, 768 Residentes com

bolsa e 153 Residentes sem bolsa, constituindo-se no maior projeto do Estado do Pará.

5 SUBPROJETO DE PEDAGOGIA NO CAMPUS DE CAMETÁ

Com o objetivo de propiciar uma formação de qualidade aos ingressos do curso de Licenciatura em pedagogia, a Universidade Federal do Pará – Campus do Tocantins/Cametá participou do primeiro Edital CAPES N° 06/2018 do PRP (que visa contribuir para a efetivação da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores), sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Odete da Cruz Mendes onde a mesma propôs o Subprojeto interdisciplinar intitulado: “A RESIDENCIA PEDAGÓGICA COMO PRÁXIS FORMATIVA NA AMAZÔNIA TOCANTINA: Uma atuação com ênfase no ensino de Português e Matemática nos anos iniciais do ensino.

O Subprojeto tem como objetivo principal proporcionar atividades didáticas por meio da Residência Pedagógica aos discentes do curso de pedagogia/UFPA, por meio do desenvolvimento de projetos de intervenção com ênfase na docência nos anos iniciais do ensino fundamental a fim de fortalecer o campo da prática e conduzir o licenciando a exercitar-se de forma ativa e reflexiva em questões didático-pedagógicas, tendo em vista assegurar um processo formativo no qual a relação teoria e prática profissional seja garantida.

Abaixo descrevo alguns dos objetivos específicos do subprojeto como elemento de análise e reflexão.

- I. Fazer coletas de dados para compor um quadro amostral de diagnóstico da rede e das escolas-campo (desempenho em português e matemática) de modo a circunstanciar resultados do INEP na triangulação aprendizagem x fluxo x IDEB de modo a subsidiar o planejamento das atividades de ensino nos respectivos componentes curriculares;
- II. Apropriar-se dos conceitos, princípios e concepções de ensino das linguagens (Português e matemática)

na literatura e nos documentos tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), de Pedagogia e Projeto Político Pedagógico PPP das escolas-campo, a fim de propor atividade coerentes as prescrições normativas e à realidade pra o enfrentamento de desafios do Ensino Fundamental nos municípios de Cametá e Oeiras do Pará;

III. Elaborar os planejamentos, considerando as diretrizes curriculares e a orientação de avaliação da aprendizagem das redes para assim aprimorar o campo das didáticas e das metodologias de modo a integrar o processo de ensino, pesquisa e aprendizagem previstos no PPC;

IV. Participar de planos de atividades interdisciplinares (educação geral) voltados para turmas do Ciclo Básico de Alfabetização (1o ao 3o anos do ensino fundamental) desenvolvidos nas escolas/campo de modo a contribuir para o enfrentamento e superação dos desafios que marcam os anos iniciais na área das linguagens (Português e Matemática);

V. Articular ações de leitura, escrita e matemática da residência pedagógica com as atividades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a fim de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de inovações metodológicas a exemplo da sequência didática;

VI. Elaborar relatórios sobre práticas/experiências, visando subsidiar uma prática pedagógica crítica e emancipadora para cumprir os requisitos do Edital/06/2018 e contribuir com as escolas e redes municipais de ensino de Cametá e Oeiras do Pará.

É possível pensar nas ações desenvolvidas pelo subprojeto de pedagogia como uma forma eficaz de oportunizar o licenciando vivên-

cias que o levem a uma articulação entre teoria e prática, uma vez que o subprojeto tem uma preocupação em estimular os bolsistas para a produção do conhecimento, com enfoque em participações em eventos que enriquecerão suas formações, fazendo com que o ensino e a pesquisa caminhem lado a lado no ato de ensinar e aprender.

O Programa de Residência Pedagógica foi implantado no curso como forma de aperfeiçoar o Estágio Curricular Supervisionado proposto nos anos finais da graduação. Em conformidade com as normativas internas do PRP, o Subprojeto foi desenvolvido nos municípios de Cametá e Oeiras do Pará, e funcionou em 03 (três) núcleos de residência pedagógica. Cada núcleo teve 1 (um) docente/coordenador com bolsa, 03 (três) professores/preceptores com bolsa e até 30 residentes, sendo 24 com bolsas e 6 sem bolsa, conforme Item. 9. 9.3.1 – EDITAL 06/2018 – CAPES.

A turma de pedagogia do ano de 2016 de Cametá, na qual estou inserida, fez parte do núcleo 1 sob a mediação da Prof.^a Odete da Cruz Mendes e da Prof.^a Dr.^a Ghislaine Dias da Costa Bastos. O subprojeto desenvolveu suas atividades em 3 (três) escolas da rede municipal de Cametá, denominadas escola-campo sendo elas: E.M.E.F Professora Nadir Filgueira Valente; E.M.E.F São João Batista, que posteriormente foi substituída pela E.M.E.F Prof.^a Santa Santos; e E.M.E.F Prof.^a Dalila Leão.

Existia outro núcleo coordenado pelo professor Fred Junior da Costa Alfaia, que incluía três escolas-campo públicas da rede municipal de ensino fundamental: E.M.E.F Prof.^a Santa Santos; E.M.E.F Maria de Nazaré Peres; e E.M.E.F Francisca Arnaud de Pina.

Além desse núcleo, existia o núcleo de Oeiras do Pará coordenado pelo professor João Batista do Carmo Silva, composto por três Escolas Municipais de Ensino Fundamental: Milhomen Tavares, Teresinha Nunes Gueiros e Maria Arcanjo da Costa.

As atividades do subprojeto de pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá, deram-se início no mês de agosto de 2018 à janeiro de 2020, o desenvolvimento do programa seguiu etapas planejadas para que o licenciando adquirisse subsídios para a sua inserção nas escolas-campo, sendo elas: seminários de formação, sendo a preparação dos Residentes para serem inseridos na escola, reuniões onde foram realizadas com os residentes e supervisores, planejamento

da rede municipal de ensino, oficinas, minicursos e roda de conversa para que houvesse a implementação do projeto.

O período de preparação foi composto por discussões de textos pré-selecionados pelos orientadores, posteriormente houve o desenvolvimento de aulas dinâmicas com o intuito de incitar os acadêmicos pela busca de novos meios metodológicos. Esta etapa contemplou ações para que o licenciando conhecesse a proposta pedagógica da escola-campo, bem como participar de atividades cotidianas no contexto escolar. Também contemplou que esse conhecimento da realidade escolar da qual o licenciando se apropriou, fomentasse a criação de grupos de estudos na Universidade, os quais aprofundaram discussões relacionadas às vivências e aos conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

O I Seminário de Formação do Programa Residência Pedagógica do Campus de Cametá, foi realizado no dia 28 de setembro de 2018. O evento integrou a Faculdade de Educação, Educação do Campo, Linguagem e Matemática, possibilitando aos residentes e docentes a oportunidade primordial para o contato com as práticas escolares e de ensino, uma vez que a finalidade do projeto é de formar professores para atuar na escola de educação básica.

A programação do Seminário contou com palestras da CAPES, bem como representantes de redes de ensino e de instituições formadoras com experiência em projetos de residência pedagógica.

No dia 19 de outubro de 2018, ocorreu a formação para utilização do blog no programa Residência Pedagógica, criado com o intuito de informar aos alunos/residentes entre outros pesquisadores sobre a prática do projeto.

O blog da residência consiste em uma ferramenta virtual na qual são realizados os registros de observações e experiências significativas vivenciadas pelos residentes durante a execução do programa. É importante destacar que essas ferramentas são de acesso restrito, e apenas um grupo de residentes de cada escola-campo podem ter acesso

E nos dias 22 e 23 de outubro ocorreu a primeira formação do Programa Residência Pedagógica, atendendo aos residentes e preceptores dos núcleos do subprojeto de pedagogia, sob a mediação dos coordenadores de cada núcleo.

No primeiro momento, os professores coordenadores dos núcleos realizaram a apresentação do programa aos residentes e ambientá-los sobre as atividades que seriam desenvolvidas durante sua residência na escola-campo, bem como apresentar cursos formativos voltados ao conhecimento do Programa Residência Pedagógica e dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientando e respondendo as dúvidas dos participantes.

Em seguida as professoras preceptoras de cada núcleo, responsáveis pelo acompanhamento dos residentes na escola-campo, tiveram seu momento de apresentação.



Figura 1: Primeira formação do Programa Residência Pedagógica
Fonte: Blog do Residência Pedagógica CUNTINS

E por fim, a socialização do projeto ocorreu através do I Seminário de Estágio Supervisionado que integra o II do Programa Residência Pedagógica – UFPA Campus Cametá, no dia 25 a 28 de novembro de 2019, onde teve como objetivo estabelecer um diálogo entre as diversas faculdades e escolas de educação básica, bem como socializar as experiências do Residência Pedagógica. Para este fim, foram realizadas: rodas de conversas/socialização de experiências, mesas-redondas onde foram relatadas as experiências em estágio supervisionado por faculdade, tendo como responsáveis: coordenadores e professores de Estágio Supervisionado e a socialização da proposta pedagógica do Residência Pedagógica e a relação com o estágio supervisionado por componente curricular cujo

responsáveis foram: professores orientadores, professores preceptores e residentes do RP – matemática, letras, educação do campo e educação (1 professor preceptor e 3 alunos residentes por núcleo).

6 RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EMEF PROF. DALILA LEÃO

6.1 Caracterização da escola-campo

O subprojeto de pedagogia do núcleo 1 foi desenvolvido em 3 (três) escolas parceiras, como já citado, sendo assim, focarei apenas na Escola Municipal Prof.^a Dalila Leão do qual fui bolsista.

A escola está situada na sede do município de Cametá, na Travessa Santa Maria, nº 911, bairro Cidade Nova.

A referida Instituição foi constituída no ano de 1991, na gestão do prefeito Milton dos Santos Peres. Esta se deu através de um projeto político do gestor municipal da época e também em função do aumento populacional e as condições instáveis de funcionamento de um pequeno espaço escolar existente no bairro. Tendo em vista tais condições inadequadas de ensino, a comunidade local teve a iniciativa de organizar um abaixo assinado destinado às autoridades representantes do município requerendo a construção de uma escola que pudesse atender as necessidades educacionais dos moradores da comunidade.

A instituição recebeu o nome de Professora Dalila Leão, em homenagem a Dalila dos Santos Leão, a mesma foi professora que atuou na escola particular lecionando com turmas de alfabetização.

A referida escola funcionava em um prédio pequeno em alvenaria revestido com telha Brasilit, possuindo duas salas de aula, secretaria e um banheiro. Com o crescimento do bairro da Cidade Nova, o número de alunos também aumentou e conseqüentemente a necessidade de novas salas, como a escola não comportava a demanda da clientela foi necessário a criação de turmas em anexo que funcionavam nas residências locais.

Em 2000, sob a gestão do prefeito Emmanuel Cunha, foi construído o novo prédio da escola “Dalila Leão”, que não só atendeu alunos do bairro Cidade nova, mas também de outras comunidades do entorno

e da transcimetá, principalmente no turno da manhã. Houve a ampliação dos números de série e níveis de 5ª a 8ª série que para atendê-la fez-se necessários o aumento do número de funcionários que desenvolvem seus trabalhos voltados para a educação de qualidade com aprendizagem em ambiente social e os temas transversais, não esquecendo a realidade dos alunos trabalhando de forma contextualizada com o objetivo da inclusão: ética racial, religioso e cultural.

Quanto à característica atual da Instituição, ela possui (08) salas de aula, nenhuma climatizada, (01) Laboratório de Informática, (01) copa/cozinha, (01) depósito, (01) biblioteca com acervo de 1.100 livros, (01) secretaria, (01) sala dos professores, (01) sala da direção, (01) sala de arquivo, (0) banheiros masculinos, (04) banheiros femininos com rampa de acesso, (01) banheiro de funcionários, (06) áreas de circulação, (01) área de convivência coberta e (01) quadra poliesportiva coberta.

Referente ao quadro de funcionários a instituição possui 54 funcionários sendo: 22 professores sendo que dois estão fora de sala, pois, encontram-se em processo de aposentadoria, uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, um secretário, três agentes administrativos, nove serviços gerais, dois manipuladores de alimentação, um técnico de informática, um técnico em multimídia/didática, dois agentes de portaria e sete agentes de apoio e segurança.

A E.M.E.F. Prof.^a Dalila Leão possui 421 alunos, sendo 230 no ensino fundamental anos iniciais e 191 no ensino fundamental anos finais.

6.2 Ambientação e imersão na escola-campo

No mês de outubro de 2018, começamos nossas idas a Escola Municipal Prof.^a Dalila Leão, onde fomos muito bem recebidos por toda a comunidade escolar. Em nossa primeira visita tivemos a oportunidade de conhecê-la em sua estrutura física como: salas de aulas, biblioteca, quadra, espaço de convivência, seus turnos de trabalho, funcionários, professores e alunos.

Esse processo de ambientação foi muito importante, pois me possibilitou não só o planejamento das regências e intervenções pedagógicas, como também uma aproximação com as crianças, criando laços afetivos, bem como a verificação de quais eram as necessidades e dificuldades enfrentadas por elas. E como afirma Wallon (2007, p. 17) “[...] não há

observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não. A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nossa perspectiva [...]”. Desse modo, a observação serve de base para conseguirmos informações, ou seja, é um momento de verificação de como ocorre na prática à rotina escolar.

Nesse tempo de entrada na escola percebemos que as crianças ficavam mais receptivas e foi se tornando menos difícil a tarefa de ensino, tudo sendo feito com amor e carinho.

Depois do período de orientação conjunta e ambientação, foi possível, a partir dos conhecimentos adquiridos nessas etapas, fazer o plano de atividades com o suporte do docente orientador e do preceptor, por meio de reuniões

O estágio nas séries iniciais do ensino fundamental foi dividido em duas etapas; a primeira foi observação e regências de aulas, contabilizando uma carga horária de imersão na escola de 160 horas, sendo 60 h de ambientação e 100 h de regência. Junto a essa imersão, também houve o processo de instrução sobre o estágio, preparação teórica e oficinas, além da elaboração de projetos e relatórios, socialização e avaliação, contabilizando uma carga horária ao todo de 440 horas.

A escola contou com o trabalho de 4 bolsistas e 6 não bolsistas, mas que com o passar do tempo houve desistência por parte de um residente, fazendo com que ficassem no total de 9 residentes, uma professora preceptora, na turma do 2º ano do turno vespertino composta por 33 alunos. Foram trabalhadas duas disciplinas, sendo elas: português e matemática.

Em março de 2019, a missão foi de ministrar aulas, momento esse que com certeza, é o mais desafiador para o estagiário. Essa etapa requer muito do estagiário, principalmente no comportamento, postura, conhecimento e planejamento das aulas, pois este é o momento de atuação em sala de aula, quando deve demonstrar suas metodologias de ensino, passando o assunto de forma criativa de forma a despertar a atenção dos alunos e não tornar a aula um momento monótono.

O Programa Residência Pedagógica dá a oportunidade de colocar em prática o aprendizado teórico adquiridos ao longo do curso e refletir sobre e o que devemos melhorar. A participação no PRP me proporcionou uma aproximação maior com a sala de aula. O contato

com a escola-campo forneceu um maior entendimento de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e o relacionamento professor-aluno, teoria e prática.

Nas nossas observações, notamos que a maioria dos alunos demonstraram dificuldades no que diz respeito a leitura e escrita. Por esse motivo, procuramos realizar um trabalho que contemplasse a realidade dos educandos, mas que, no entanto, pudesse ajudá-los no processo de alfabetização. Partindo desse pressuposto, SANTOS (2010) afirma que, a alfabetização não é um processo estanque que ocorre em determinado período da vida escolar, ele é um processo que acontece antes, durante e depois da vida escolar, e por isso, além de estar presente na vida do sujeito desde cedo, deve permanecer nela para que ele tenha sucesso na sua aprendizagem de uma forma geral.

Sendo assim, elaborei, com o bolsista que fez dupla comigo, atividades práticas e bem diversificadas, como: apresentação do alfabeto em letra bastão e cursiva, nessa atividade foi feito o uso de imagens e palavras em placas feitas com cartolina; Aplicação de cálculo com o uso de dados; dinâmica da palmilha para separar as sílabas utilizando o dominó silábico; conhecendo os espaços da sala de aula; Folclore brasileiro, explanação sobre as lendas do folclore brasileiro; jogo matemático: “na teia da dona aranha” dentre outras atividades.

Dentre as distintas atividades trabalhadas em sala de aula, foi elegido para reflexão e análise deste trabalho as seguintes:

6.3 Atividade 1: Jogo matemático: Na teia da dona aranha

O objetivo dessa atividade foi trabalhar as operações matemáticas, o raciocínio lógico, coordenação motora ampla entre outras competências.

Para a realização da atividade, coleí fita no bambolê para simular uma teia de aranha e escrevi no quadro identificando o valor de cada bolinha: vermelho 1, azul 2, amarelo 3, verde 4 e roxo 5 pontos. Como mostra a imagem abaixo:

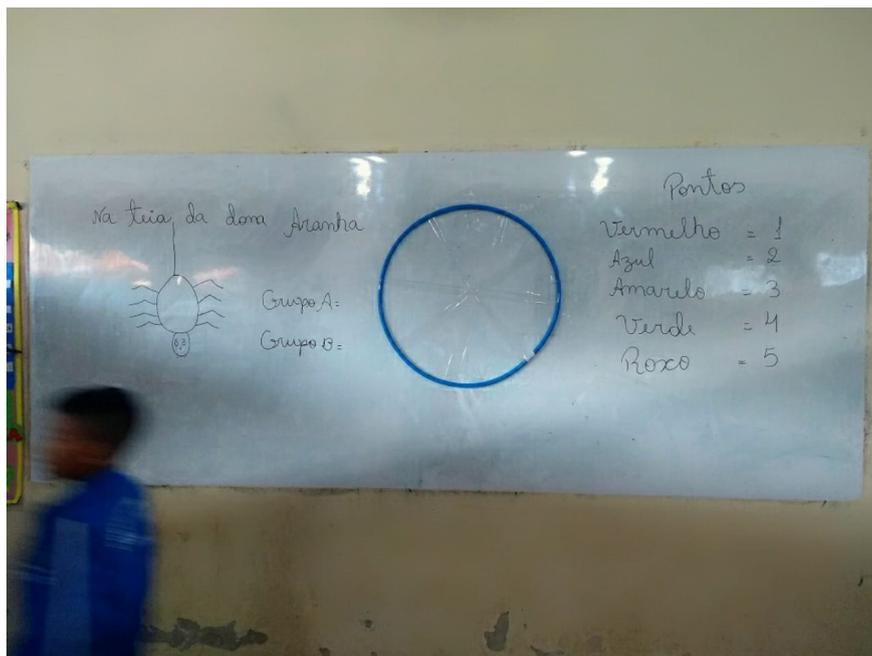


Figura 2: Jogo matemático: na teia da dona aranha realizado na EMEF Prof.^a Dalila Leão
Fonte: Arquivo da autora

Os recursos utilizados para essa atividade foram: 5 Bolas utilizadas em piscina de bolinha, um bambolê e fita durex (para simular uma teia de aranha).

Demos início ao jogo “Na teia da dona aranha”, apresentando-os as regras passo a passo e os objetivos do mesmo. Formaram-se dois grupos, e cada participante de ambos os grupos tinha o direito de pegar 5 bolinhas de cada cor e arremessar na teia (durex colocado no bambolê). Assim, após verem quais bolinhas foram presas, as crianças conferiam e anotavam o valor para saber quantos pontos cada uma fez. Ao final, concluímos a atividade contabilizando e analisando os cálculos de cada grupo para saber os pontos que eles formaram, o grupo que conseguissem mais pontos seria o vencedor.

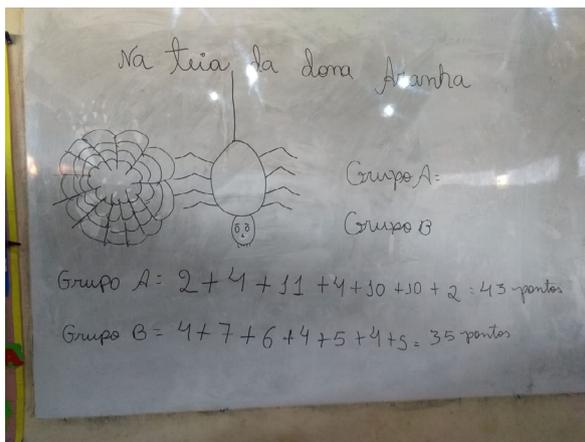


Figura 3: Resultado do jogo matemático: na teia da dona aranha realizado na EMEF Prof.^a Dalila Leão. Fonte: Arquivo da autora

A avaliação foi feita pela participação e interação dos alunos com a atividade proposta, além das respostas orais dos mesmos acerca dos cálculos, demonstrando a compreensão dos conteúdos abordados. A avaliação aconteceu durante todo o processo da atividade.

Observamos se os alunos estavam relacionando corretamente os numerais com suas respectivas quantidades, e vimos que alguns alunos sentiram bastante dificuldades para fazer a contagem. Alguns alunos realizaram a contagem de maneira mais lenta quando era perguntado o total de pontos adquiridos, estes usavam os dedos das mãos para responder.

Sabe-se que os jogos matemáticos são recursos que podem ser empregados pelos professores em sala de aula a fim de dinamizar suas aulas e facilitar a aprendizagem dos alunos, já que:

Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento nas atividades, sendo agente no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente. (SILVA, 2005, p. 26).

Diante disso, Agranionih e Smaniotto (2002, p. 16) definem o jogo matemático como:

[...] uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente, que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas.

Dessa forma, os jogos são considerados uma maneira de possibilitar a elaboração de estratégias e o planejamento de ações, considerando as suas consequências em relação às próximas etapas do mesmo. Sendo assim, a sua utilização pode levar os estudantes a desenvolver a habilidade de pensar em diversas possibilidades para a resolução de uma determinada situação.

6.4 Atividade 2: Folclore brasileiro

Antes de tudo, foi feito o levantamento do conhecimento prévio a respeito das histórias e lendas do folclore brasileiro. Procurou-se saber, com essa pesquisa, o repertório dos alunos sobre a temática, pois muitas crianças conhecem algumas histórias, parlendas, músicas e brincadeiras sem terem consciência de que fazem parte do folclore brasileiro.

Em seguida foi feita a explanação sobre as lendas do folclore brasileiro, questionamentos sobre o conhecimento de alguns personagens do nosso folclore. Convidamos aos alunos a assistirem alguns vídeos sobre o mesmo, nos quais teriam a oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca do conceito de folclore e suas principais manifestações.

No final, tiveram a oportunidade de opinar sobre os vídeos assistidos, o que chamou mais a atenção, se conheciam algumas das lendas apresentadas e no decorrer das falas, foram incentivados a contarem suas histórias.

Muitos dos alunos relataram a lenda da “matinta perera”, da iara, do boto, da “cobra-grande”, entre outras, lendas essas que, muitas das vezes, são contadas pelos mais velhos.

As lendas folclóricas, por sua vez, representam um conjunto de histórias e contos narrados pelo povo que são transmitidas de geração em geração por meio da oralidade.

Propomos algumas atividades para testar o conhecimento dos alunos a respeito das lendas folclóricas, segue abaixo:

6.5 Atividade 3: Conhecendo o espaço da sala de aula.

Os objetivos dessa atividade foram: compreender ponto de referência para localização e deslocamento de pessoas e objetos, desenvolver a percepção espacial a partir do espaço da sala de aula tomando como ponto de referência seu corpo e construir o conhecimento de direita, esquerda, longe e perto, frente e trás.

Os alunos foram estimulados a observar o espaço da sala de aula levando em consideração o ponto de referência seu próprio corpo para se localizar no espaço da sala de aula, assim construindo o conceito de lateralidade e formas geométricas.

Os alunos desenharam no papel A4 o espaço da sala de aula como se estivesse observando de cima para baixo.

Avaliamos continuamente o desempenho dos alunos durante a realização das atividades propostas e seu desenvolvimento e compreensão diante das mesmas.

Através dessa aula, percebeu-se que esta foi uma atividade com excelentes resultados, pois observou-se que as crianças se envolveram com comprometimento e concentração, aprendendo as formas geométricas, conceito de lateralidade e a interagir com a turma.

Após a concretização das atividades que envolveram leituras, pesquisas e produções de saberes no espaço educativo, foi possível obter um excelente resultado com as ações pedagógicas do subprojeto no cotidiano da escola básica. Alcançamos muitos objetivos, conhecimentos, experiências e grandes aprendizados com o desenvolver do programa, além de notar o avanço de muitos que na maioria das vezes tinham um certo desinteresse ao participar das aulas.

O Programa Residência teve um efeito muito positivo na escola e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois muitos deles mostraram melhoras na leitura e escrita.

Sendo assim, as vivências do Programa de Residência Pedagógica foram de extrema importância para a formação inicial dos pedagogos, pois oportunizou participação nas atividades propostas pelo projeto, pela escola e em especial pelos professores/preceptores (professoras/preceptoras), a que nos acolheram em sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a partir da argumentação teórica apresentada sobre a história da formação de professores no Brasil, constatamos que, as políticas educacionais vêm avançando, no sentido de enfrentar os desafios da formação de professores, valorização de educadores e da qualidade de ensino.

A formação de professores da educação básica tem sido motivo de várias discussões e inquietações nas últimas décadas. Pensando nisso, o Ministério da Educação – MEC, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, implementaram programas voltados para a melhoria da formação docente, sendo um deles o Programa Residência Pedagógica.

O Programa visa a capacitação de acadêmicos de licenciaturas por meio de uma imersão do mesmo no campo de atuação de sua formação, e assim construir um perfil profissional que esteja habilitado na formação de cidadãos com ensino de qualidade.

O Programa Residência Pedagógica vem contribuindo para a formação inicial de licenciandos, de modo a levá-los a compreender a realidade cotidiana da escola e do processo ensino-aprendizagem, em particular ao curso de pedagogia, no ensino fundamental. Esse tipo de formação contribui na articulação entre teoria e prática, ao observar, refletir e intervir no processo ensino-aprendizagem.

Aproximação entre a teoria e a prática é foco de discussão de muitos estudiosos, que defendem uma maior articulação e integração entre universidade e escola, com uma busca de imersão durante o processo de formação inicial sair do isolamento dos ambientes formativos da universidade e escola, foi que ambas estão embutidas de gnose igualmente importantes e complementares. (GONÇALVES, SILVA e BENTO 2019, p. 673).

Ao descrevermos parte do contexto acerca da formação de professores, apresentar relatos de experiência no estágio, como também do projeto da residência pedagógica, destacou-se a relevância que o processo de formação de professores tem, e quanto é importante que se criem novos programas e projetos que venham a contribuir com a qualificação desses profissionais.

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola. (NÓVOA, 1992).

Durante a execução do Programa Residência Pedagógica compreende-se que suas experiências contribuíram positivamente para a formação pessoal, profissional/acadêmica. Foram várias as expectativas criadas em torno do programa e das atividades que seriam desenvolvidas na escola, além de tudo, já era sabedora das dificuldades que encontraria no decorrer da demanda, dificuldades essas que foram superadas durante o projeto.

REFERÊNCIAS

AGRANIONI, Neila Tonin; SMANIOTTO, Magáli. Jogos e aprendizagem matemática: uma interação possível. Erechim: EdIFAPES, 2002.

BRASIL, Portal MEC. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>.

BRASIL. Projeto de lei do senado nº 227, de 2007. p. 01-05. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4781776&ts=1594012052836&disposition=inline>>.

BRASIL. Projeto de lei do senado nº 284, de 2012. p. 01-04. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4600002&ts=1594010215093&disposition=inline>>.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. mar. de 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

GATTI, B.; BARRETO, E.S de S. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A; ANDRÉ, E.D.A; GIMENES, A.S; FERRAGUTE, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: Fundação Carlos Chagas; CAPES, 2014.

GONÇALVES, Sheila Maria Santos; SILVA, João Felix da; BENTO, Maria das Graças. Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: Um olhar sobre a Formação Docente. *Id on Line Rev.Mult. Psic.*, Dezembro/2019, vol.13, n.48, p. 670-683. ISSN: 1981-1179.

MENDES, Odete da Cruz; SILVA, João Batista do Carmo. O programa Residência Pedagógica na aproximação com o estágio supervisionado no ensino fundamental. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO, 6., Cametá, PA, 2019. Anais eletrônicos [...]. Cametá, PA: FAED/CUNTINS-Cametá-UFPA, 2020. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/anaisencontroeducacao/atual/>>.

NÓVOA, António, coord. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>.

SANTOS, Giselle Mendes dos. O processo de alfabetização na educação infantil: Percursos de uma Professora-Pesquisadora. São Gonçalo, 2010.

SANTOS, Sydione. Formação inicial e prática docente: percepções de futuras professoras. *Olhar de Professor*, v. 15, n. 2. Paraná: Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 p. 143 a 154, jan. /abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> >.

SILVA, Mônica Soltau da. Clube de matemática: jogos educativos. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, p. 61-193, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE OS AUTORES



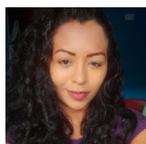
Andreia Melo e Silva

Licenciada Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará (2016). Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins - Cametá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia (UFPA/Cametá). Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi (2020). Especialista em Gestão e Planejamento da Educação pela Universidade Federal do Pará (2022). Professora de Matemática na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará - Seduc - PA. Trabalhou como professora da Educação Básica no município de Tailândia - PA (2019)
E-mail: andreameloesilva@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5542476277730555>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9582-494X>



Arlon Barbosa Borges

Mestrando em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará (2021). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia do Amapá – META (2016). Aperfeiçoamento em Educação para a Diversidade pela Universidade Federal do Amapá (2011). Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008). Integrante no Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Universidade na Amazônia e do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho e Educação (GEPTTE) da Universidade Federal do Pará, Linha de pesquisa: Políticas e Sociedade, Universidade Popular.
E-mail: arlonborges20@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5644739763384005>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4607-756X>



Ana Cláudia Miranda Sarges

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins - Cametá. Foi bolsista do Residência Pedagógica (2018-2019)
E-mail: miranda20ana@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3323526092817542>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7942-1144>



Benilda Miranda Veloso Silva

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG). Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura (2012), Especialista em Informática e Educação pela Universidade do Estado do Pará (2004) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2003). Docente da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, no Departamento de Educação do Curso de Pedagogia. Integrante no Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Universidade na Amazônia.
E-mail: benildaveloso@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2806246270149753>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0498-3481>



Bruno Henrique Silva da Silva

Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará - PPGEDUC/UFPA; Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá - CUNTINS/UFPA; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia.

E-mail: brunohs.ufpa@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3989129823375634>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0303-1027>



Cheliane Estumano Gaia

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA/Cametá), vinculada à linha de pesquisa sobre políticas e sociedades. Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (UFPA/Cametá). Pedagoga (UFPA/Cametá) e Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Universidade na Amazônia da UFPA/Cametá.

E-mail: shelianegaia@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6282505591518810>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2353-764X>



Jacinira Pinheiro de Barros

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará Campus de Cametá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia da UFPA/Cametá.

E-mail: pinheirojacinira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2136387508114780>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9800-5464>



João Batista do Carmo Silva

Doutor em Educação na linha de Políticas Públicas Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (2016). Mestre em Educação pela UFPA (2009). Especialista em Educação Ambiental pela UFPA (2004). Pedagogo pela UFPA (2003). Professor adjunto II da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS), vinculado à Faculdade de Educação (FAED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). Atualmente Coordenador do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus de Cametá (2021). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA), Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia. Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

E-mail: jbatista@ufpa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5437954641195296>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3170-4735>



José Diniz da Silva Neto

Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - Campus - Tocantins/Cametá (2020). Foi bolsista voluntario no projeto de extensão Cursinho Popular Paulo Freire (2022). Atualmente Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Projeto: Internacionalização Da Universidade Pública Na Amazônia: Reflexões Sobre As Experiências Da UFPA (2022- 2023). Integrante no Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Universidade Na Amazônia da Universidade Federal do Pará, Linha de pesquisa: Internacionalização da universidade, Universidade Popular.

E-mail: jose.silva.neto@cameta.ufpa.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9620643350812377>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9236-480X>



Layse Américo Santos

Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa e Suas Literaturas (2019) e Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (2022) ambas pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Possui Graduação em Licenciatura em Letras - Língua Inglesa (2017) e Licenciada Plena em Pedagogia (2022) pela Universidade Federal do Pará. Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-Interior) pela UFPA (2018) e também Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (UFPA-2022). Atuou como bolsista voluntária em projeto de extensão para a educação básica no Município de Mocajuba em parcerias com as Universidades UEPA e UFPA, atuando também como voluntária no Centro de Convivência e Atenção à Pessoa Idosa (CENCAPI) no município de Cametá. Atualmente é membro do grupo de estudo e pesquisa sobre a Universidade na Amazônia (UFPA/Cametá).

E-mail: laysepedagogia@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0975834698859597>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2411-0752>



Madson Jesus Farias Trindade

Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Tocantins/Cametá (2019). Foi bolsista (PIBID-2020-2022), (PIBIC-2022) e voluntario no Projeto de Extensão Cursinho Popular Paulo Freire (2020-2022). Atualmente Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Projeto: Internacionalização Da Universidade Pública Na Amazônia: Reflexões Sobre As Experiências Da UFPA (2022- 2023). Integrante no Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Universidade Na Amazônia da Universidade Federal do Pará, Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais: Universidade e Educação Básica, Internacionalização da universidade.

E-mail: madsonjftrindade@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5553136745244453>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4282-3414>



Marlanje Solene Ferreira

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá - CUNTINS (2022). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA, CUNTINS Cametá (2021). Técnica em Enfermagem pelo Instituto César Melo/Cametá (2011). Bolsista de pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (2018-2019 e 2020-2021). Bolsista de extensão pelo Programa Navega Saberes/Infocentro e pelo Programa Eixo Transversal (2019-2020). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Universidade na Amazônia, da UFPA/Campus de Cametá.

E-mail: marlanjesollene@gmail.com

Lattes <http://lattes.cnpq.br/0584914032288848>

Orcid <https://orcid.org/0000-0002-4395-0036>



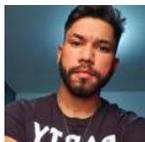
Ruth Lisboa Pantoja

Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Foi Bolsista de extensão pelo Programa Navega Saberes/Infocentro (2020-2021). Bolsista do Projeto de Pesquisa PIBIQ (2021-2022). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Universidade na Amazônia da UFPA/CUNTINS Cametá. Realiza pesquisa na área Gestão, Política e Organização Institucional Universitária.

E-mail: ruthlisboa2@gmail.com

Lattes <http://lattes.cnpq.br/5532681723390693>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5672-556X>



Roozewel da Silva Pantoja

Acadêmico do curso de Pedagogia 2019 na Universidade Federal do Pará; bolsista no projeto de extensão: Cursinho Popular Paulo Freire 2021: "uma construção coletiva e solidária para o acesso à Universidade";

E-mail: roozewellds@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3080859605912716>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0602-2345>



Thaís Rodrigues Paes

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins - Cametá. Foi bolsista do Residência Pedagógica (2018-2019)

E-mail: miranda20ana@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6860510998273820>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5612-6161>



Wagner Ferreira Pereira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGE-DUC-UFPA) Campus Universitário do Tocantins/Cametá: Linha de pesquisa Políticas e Sociedades. Especialista em Metodologia de Ensino da Matemática, pelas Faculdades Montenegro (2012) e em gestão Pública e Gestão de Pessoas pela Faveni (2021). Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Pará (2010) e em Bacharelado em Administração pelo Centro Universitário (UNINTER). Membro do Grupo de estudos e Pesquisa sobre Universidade na Amazônia, da UFPA/Campus de Cameté. Servidor efetivo Técnico-Administrativo em Educação (TAE) da UFPA/Campus de Abaetetuba. Bolsista do PARFOR (2016) coordenador local e bolsista do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais da Região Norte (CECAMPENORTE).

E-mail: wagnerfp22@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1809734902354120>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7337-7330>

ÍNDICE REMISSIVO

A

acesso 5, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 48, 50, 51, 52, 53, 56, 61, 66, 70, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 87, 91, 92, 94, 95, 97, 99, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 118, 135, 136, 137, 138, 155, 158, 162, 174

alunos 6, 9, 10, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 60, 62, 69, 70, 72, 77, 78, 87, 103, 104, 106, 113, 119, 122, 127, 132, 133, 134, 135, 146, 148, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164

assistência estudantil 26, 28, 30, 99, 100, 104, 105, 106, 110

B

Baixo Tocantins 6, 55, 56, 57, 63, 64, 66, 77, 78

BANDEIRA 88, 118, 135

BNCC 93, 121, 126, 146, 151, 153, 155, 156

C

conscientização 46, 47, 53

conselheiros escolares 6, 55, 56, 57, 63, 64, 67, 70, 73, 77

contribuições 6, 26, 33, 40, 44, 45, 56, 70, 71, 72, 73, 79, 111, 112, 113, 114, 121, 130, 133

COVID-19 6, 35, 36, 43, 52, 70, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 99, 101, 105, 106, 107, 108, 109

cursinho 5, 6, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 171, 172, 174

D

democratização 5, 6, 10, 22, 37, 38, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 68, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 106

desafios 5, 6, 9, 10, 15, 17, 19, 20, 21, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 66, 70, 73, 75, 78, 91, 94, 144, 153, 165, 166

discentes 15, 26, 29, 34, 65, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 120, 133, 145, 146, 147, 150, 152

E

E.M.E.F. Prof.^a Dalila Leão 58

educação 2, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 87, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 101, 106, 108, 109, 110, 113, 114, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173

educação básica 18, 21, 27, 31, 38, 50, 52, 55, 56, 58, 61, 62, 63, 66, 69, 79, 92, 121, 122, 126, 130, 131, 132, 138, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 155, 156, 165, 168, 171, 172

ensino 1, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 141, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 162, 165, 167, 168, 171, 173

Ensino Médio 6, 18, 21, 29, 31, 33, 53, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 67, 70, 73, 77, 118, 143

ensino remoto 6, 35, 36, 37, 39, 40, 46, 70, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 103, 106, 107, 108, 109, 110

ensino superior 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 33, 34, 37, 38, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 82, 85, 95, 98, 99, 106, 129, 131, 132, 134, 135, 145, 147, 149, 150, 168

Ensino à Distância (EAD) 87

escola-campo 141, 148, 154, 155, 156, 157, 158, 160

escola 11, 16, 18, 21, 24, 29, 31, 45, 55, 57, 58, 59, 60, 63, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 93, 114, 115, 116, 120, 122, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 142,

143, 145, 146, 147, 148, 154, 155, 157, 158, 159, 162, 164, 165, 166

estágio 120, 124, 130, 131, 136, 137, 145, 151, 154, 156, 157, 159, 166, 167

exclusão digital 84

expansão 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 31, 37, 38, 84, 141

experiência 5, 6, 31, 35, 36, 43, 45, 52, 53, 55, 68, 69, 94, 115, 120, 132, 133, 139, 141, 142, 145, 155, 157, 166, 170

experiências formativas 6, 81, 83, 107, 140

F

formação de professores 7, 54, 92, 93, 98, 109, 113, 115, 117, 119, 120, 124, 125, 129, 130, 131, 135, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 150, 151, 152, 165, 166, 167

formação docente 6, 32, 93, 94, 95, 99, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 143, 144, 145, 146, 165, 167

formação humana 2, 127

G

gestão democrática 57, 58, 59, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80

H

interiorização 9, 10, 13, 14, 15, 17, 30, 31

J

metodologia 31, 57, 67, 89, 95, 112, 133, 136, 168, 173

O

on-line 31, 41, 95

oportunidade 12, 14, 15, 22, 38, 48, 100, 102, 133, 147, 155, 158, 160, 163

P

Pedagogia 6, 7, 9, 32, 39, 53, 76, 113, 117, 122, 131, 132, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

perfil 9, 19, 21, 23, 29, 66, 142, 165

permanência 5, 9, 10, 13, 17, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 84, 98, 99, 100, 106, 107, 108

PIBIC 171, 172

política pública 23, 61

políticas 5, 9, 11, 14, 16, 17, 18, 23, 24, 26, 27, 29, 31, 52, 53, 58, 60, 61, 64, 66, 72, 75, 80, 84, 87, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 113, 122, 124, 125, 127, 130, 138, 144, 165, 168, 170, 172, 173

político-pedagógicas 45

praxiológicas 140

processo 2, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 27, 28, 35, 36, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 93, 94, 95, 96, 99, 104, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 139, 140, 141, 144, 147, 152, 153, 158, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 167

projeto de extensão 5, 6, 33, 55, 56, 63, 64, 69, 77, 171, 172, 174

131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 165, 166, 167, 169, 171, 174

S

sala de aula 33, 41, 51, 64, 122, 130, 131, 133, 139, 140, 145, 148, 159, 160, 162, 164, 165, 166

subprojeto 7, 140, 141, 147, 152, 153, 154, 155, 157, 164

Q

Residência Pedagógica 6, 7, 111, 112, 113, 120, 121, 122, 127, 128, 129, 130,

ISBN 978-65-5368-168-2



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br