

Rogério Sávio Link
Sônia Ribeiro de Souza
(Orgs.)

Formação de Professores Pesquisadores

V Seminário Integrado de
Ensino e Pesquisa em História



Rogério Sávio Link
Sônia Ribeiro de Souza
(Orgs.)

Formação de Professores Pesquisadores

V Seminário Integrado de Ensino e
Pesquisa em História

São Leopoldo



© Editora Karywa – 2021
São Leopoldo – RS
editorakarywa@gmail.com
<http://editorakarywa.wordpress.com>

Conselho Editorial

Dra. Adriana Schmidt Dias (UFRGS – Brasil)
Dra. Claudete Beise Ulrich (Faculdade Unida – Brasil)
Dr. Cristóbal Gnecco (Universidad del Cauca – Colômbia)
Dra. Delia Dutra da Silveira (UDELAR, CENUR, L.N. – Uruguai)
Dr. Eduardo Santos Neumann (UFRGS – Brasil)
Dra. Eli Bartra (UAM-Xochimilco – México)
Dr. Ezequiel de Souza (IFAM – Brasil)
Dr. Moisés Villamil Balestro (UNB – Brasil)
Dr. Raúl Fornet-Betancourt (Aachen – Alemanha)
Dr. Rodrigo Piquet Saboia de Mello (Museu do Índio – Brasil)
Dra. Tanya Angulo Alemán (Universidad de Valencia – Espanha)
Dra. Yisel Rivero Báxter (Universidad de la Habana – Cuba)

LINK, Rogério Sávio; SOUZA, Sônia Ribeiro de (Orgs.)

Formação de Professores Pesquisadores: V Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa em História. São Leopoldo: Karywa, 2021.

[e-book] 284p. : il.

ISBN: 978-65-86795-17-2

1. Educação; 2. História; 3. Formação de professores; 4. Pesquisadores; 5. Estágio. I. Organizadores.

CDD 370.71

SUMÁRIO

Apresentação.....7

Rogério Sávio Link
Sônia Ribeiro de Souza

ENSINO DE HISTÓRIA E OS POVOS AMERÍNDIOS

Podcast como Ferramenta Didática: Uma Experiência de Acadêmicos em História da Universidade Federal de Rondônia..... 15

Camila Savenhago de Lima
Demétrius Roberto de Oliveira Estevam

O Protagonismo Educacional Indígena a partir de Organizações Indigenistas: A Experiência do CIMI23

Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza

As Contribuições dos Cadernos da Semana dos Povos Indígenas do Conselho de Missão entre Povos Indígenas para uma Educação Intercultural 43

Lucas Pereira de Moraes

Formação de Professores Indígenas: Sua Importância em um Contexto de Luta Política..... 63

Thássila Derek Serra de Souza

PESQUISA EM HISTÓRIA E SUAS REPRESENTAÇÕES

Jogando com a Morte no Brasil Império..... 71

Vitória Rafaela Barrozo Fernandes
Adrian Machado Castro
Laura beatriz Albuquerque Abdao da Silva
Alana Beatriz Almeida Venceslau

Representações Históricas sobre o Território do Guaporé no Período da “Batalha da Borracha” nas Páginas do Correio da Manhã (RJ) e do Diário de Notícias nos Anos de 194075

José Carlos Dantas de Souza Cruz

A Representação Histórica da Estrada de Ferro Madeira Mamoré a partir da Recepção da Obra A Ferrovia do Diabo na Imprensa Carioca e Paulista nos Anos de 1960 e 197081

Camila Savenhago de Lima

Persuasão e a História: Entendendo os Conflitos de Guerra a partir das Propagandas Políticas87

Deyvid Jermeson Alexandria Botelho

ROMPENDO OS MUROS DA ESCOLA

Reflexões sobre a Educação no Sistema Prisional95

Glendha Pereira

O Ensino nas Nuvens: Ensino Remoto no Fundamental e Médio Durante Covid-19 em Porto Velho (2020-2021).....109

Fabrcia da Silva Lopes

Educação do Campo em Rondônia – A EFA de Itapirema ...121

Andressa Giovana dos Santos Martins

A Educação do Campo em Época de Pandemia133

Luan Casarin

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Regência em Modelo Remoto: uma Experiência Inovadora149

Gabriele Maia Bezerra

A Erotização da Morte no Brasil Império: um olhar a partir da obra literária Noite na Taverna167

Agatha Alice Trajano Paixão

Andressa Giovana dos Santos Martins

Lucas Pereira de Moraes

Virtualização e Descaracterização do Ensino Presencial em Tempos de Pandemia: Considerações sobre a Experiência de Estágio através do Ensino Remoto Emergencial em Porto Velho.....173

Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza

Experiência de Estágio no IFRO: Relato de Estágio no Ensino Técnico Portovelhense Durante a Pandemia 188

Glendha Pereira

Práticas de Estágio no Ensino Remoto Emergencial (ERE): Experiências no Âmbito da Escola Estadual Eduardo Lima e Silva207

Lucas Pereira de Moraes

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE HISTÓRIA

Uma Breve Análise do Movimento Escola Sem Partido.....229

Luan Casarin

Educação Especial Durante a Pandemia: Problemáticas de Inclusão241

Sérgio Abner Alencar de França

Educação Inclusiva: APAE de Porto Velho255

Gabriele Maia Bezerra

Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais: a Juventude Construindo a sua Própria Ferramenta de Democratização da Educação275

Fabricia da Silva Lopes

APRESENTAÇÃO

*Rogério Sávio Link
Sônia Ribeiro de Souza*

O livro aqui apresentado é o resultado final do evento “Formação de Professores-Pesquisadores: V Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa em História” organizado pelo Departamento Acadêmico de História (DAH) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus Porto Velho. Como resultado de um evento, ele próprio tem a sua história. Inicialmente, é preciso dizer que este evento, que está na sua 5ª edição, foi concebido para propiciar aos acadêmicos do curso de História a oportunidade de treinar suas habilidades como apresentadores em evento e como autores, uma vez que eles organizam os resultados de suas pesquisas, atividades de estágio ou de extensão para apresentarem ao grande público. Os resultados, por vezes, podem ser organizados em livros. Esse é o caso da 4ª edição do Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa em História que foi publicado sob o título “Ensino e Pesquisa em História: IV Seminário Integrado” e cujo livro pode ser acessado gratuitamente diretamente no site da [Editora Karywa](#). Naquela ocasião os resultados computaram um livro de 79 páginas. Agora, na 5ª edição, a produção discente atinge a marca de 284 páginas; o que demonstra o compromisso de professores e alunos com uma formação de qualidade que visa não somente formar reprodutores de conhecimento – no sentido mais clássico de entender o ensino –, mas sobretudo pesquisadores, pois o corpo docente do Departamento de História da UNIR entende o ensino como um ato de produção de conhecimento.

Em segundo lugar, a 5ª edição nasceu de uma forma que podemos dizer um tanto inusitada, pois, devido a Pandemia de Covid-19, a organização do evento havia sido desconsiderada para o ano de 2021. A gênese desta edição, nesse sentido, ocorreu dentro de duas disciplinas curriculares do curso de História Licenciatura, a saber: Estágio Supervisionado VI e História da Educação Brasileira ministradas no primeiro semestre de 2021; a primeira sob a supervisão do Prof. Rogério Sávio Link e a se-

gunda sob a supervisão da Profa. Sônia Ribeiro de Souza, organizadores deste livro. A disciplina de Estágio Supervisionado VI tem como objetivo oportunizar o reconhecimento de atividades educacionais paralelas ao sistema oficial de ensino aos futuros professores. Como metodologia de ensino-aprendizagem o Estágio Supervisionado VI prevê uma carga horária total de 60hs assim distribuídas: 12hs em sala de aula e 48hs em campo. Em meio à pandemia, os encontros foram realizados virtualmente e as 48 horas de campo foram repensadas para evitar os contatos presenciais. Cada aluno teve que escolher como objeto de estudo uma experiência social de educação paralelas ao sistema de ensino oficial de ensino e produzir um relatório no formato de um artigo científico, com a promessa de que os resultados seriam organizados em um livro. Dessa forma, os alunos poderiam exercitar suas habilidades como pesquisados e também como autores. Ao final, deveriam apresentar seus resultados em um pré-seminário para os demais colegas e novamente em um seminário final quando a pesquisa e a redação do texto estivessem concluídas. Isso possibilitaria a troca de experiências e a incorporação de críticas construtivas no processo de pesquisa-aprendizagem.

Para que os alunos pudessem executar a bom termo o plano de ensino proposto, um projeto básico de pesquisa foi apresentado; cada qual deveria adaptar esse projeto ao objeto específico de sua pesquisa. Dessa forma, o problema geral que cada aluno-pesquisador deveria procurar responder em sua pesquisa foi: qual o impacto social da atividade educacional paralela ao sistema oficial de ensino escolhida na sociedade a qual está inserida? Em ressonância, o objetivo geral foi formulado como: analisar o impacto social de tal atividade educacional paralela ao sistema oficial de ensino escolhida na sociedade a qual está inserida. Os objetivos específicos, por sua vez, foram formulados na seguinte ordem: 1) fazer uma revisão da literatura para conhecer a experiência social de educação escolhida e as pesquisas desenvolvidas na área; 2) descrever e analisar uma experiência social de educação; 3) realizar uma comparação entre a experiência descrita e analisada e experiências de outras regiões ou países.

Na prática, somente o segundo objetivo específico implicava em escolhas metodológicas diferentes de abordar o problema, seja por entrevistas, por levantamento documental, por

acompanhamento de atividades que estivessem ocorrendo remotamente etc. Para o primeiro e o terceiro objetivos a metodologia já estava dada pelo exercício do mapeamento da literatura e do fichamento das mesmas e pelo método comparativo entre as práticas educativas semelhantes. Cada um dos objetivos específicos corresponderia a uma seção no artigo. Dessa forma, os alunos-pesquisadores partiram para a prática de pesquisa e escrita dos resultados.

Paralelamente, a Profa. Sônia estava construindo um processo semelhante com seus alunos na disciplina História da Educação Brasileira. Como alguns alunos estavam matriculados na mesma disciplina comentaram as semelhanças entre os planos de ensino e instigaram que os resultados das duas disciplinas pudessem ser compartilhados em um seminário aberto ao público. Com efeito, a Profa. Sônia logo esboçou um projeto de extensão para a realização desse evento que foi submetido ao DAH. Em reunião ordinária no dia 07 de abril de 2021 o Conselho do DAH aprovou o projeto de extensão. Mais do que isso, foi realizada uma sugestão de que tal projeto fosse transformado no V Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa em História e aberto para a participação de alunos que estivessem cursando outras disciplinas. Dessa forma, a comissão organizadora do evento foi ampliada com a participação do Prof. Alexandre Pacheco e da então graduanda Maria Luiza do Carmo Ferreira. Mais tarde, o Prof. Fernando Roque Fernandes também foi incorporado à coordenação.

O evento foi organizado através da [Plataforma do Even3](#) e transmitido ao vivo para o canal do [DAH no YouTube](#) ([#DepHistóriaUNIR](#), [#DAH_PVH](#), [#SIEP_História_PvH](#)). Ao todo foram 333 participantes inscritos e 22 trabalhos inscritos nas modalidades Resumo Expandido ou Artigos Acadêmicos. Os trabalhos foram distribuídos em 5 mesas de apresentações, iniciando na segunda-feira, dia 31 de maio, e terminando sexta-feira, dia 4 de junho. Além dos discentes que apresentaram seus trabalhos, cada mesa contou com um mediador ou mediadora, respectivamente: Rogério Sávio Link, Alexandre Pacheco, Sônia Ribeiro de Souza, Fernando Roque Fernandes e Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza. Segue a relação dessas mesas com seus respectivos links para o YouTube.

Segunda-Feira: Ensino de História e os Povos Ameríndios

Repetição das principais mensagens do chat

- Lilian Moser parabéns Thássila, ótima pesquisa
- Miguel Ângelo dos Santos Demétrius Incrível! Parabéns Thássila!
- Agatha Paixão Parabéns, Tassu
- Fernando Fernandes Parabéns, Thassila... A apresentação de um panorama geral sobre múltiplas dimensões da formação de professores indígenas nos permite evidenciar seus desafios em Rondônia.
- Camilla Savenhagen ainda mais sendo professores aqui da Amazônia, é nosso dever estar a par e se interessar por essas discussões
- Agatha Paixão Tassila!
- Sonia Ribeiro de Souza Parabéns Thássila. A relevância do tema é evidente. Esse trabalho demonstra o nascimento de uma excelente profissional.
- Camilla Savenhagen 🌸🌸🌸🌸🌸🌸🌸🌸
- Nataly Vivian Uma grande evolução!
- Laysa Almeida Thássila amiga parabéns pelo seu trabalho 🍷

Terça-Feira: Pesquisa em História e suas Representações

Repetição das principais mensagens do chat

- Demétrius Estevam parabéns pelo trabalho maravilhoso!
- Demétrius Estevam LENDAAAA
- Demétrius Estevam te amo
- Demétrius Estevam PARABÉNSSSSS
- Brenno Neves MILAAAAA
- Maria Luiza Camilla, perfeita 🍷
- Sonia Ribeiro de Souza Você chegou a desenvolver estudos sobre o porquê as representações foram constituídas dessas variadas formas?
- Iohana Ferreira Rafa e Idris também mandaram muito bem 🍷🍷
- Gessica Cristiane Perfeita! 🍷🍷
- Vanessa Cabreira parabéns pessoal
- Laura Beatriz Albuquerque Importante lembrar q nosso trabalho, o tabuleiro o foco era outro! Então se baseia com o assunto que estamos trabalhando
- Thássila Derek O CAHIS vem aí com um ótimo projeto acerca da entrada de ferro madreira Menorri. Testando a toda a comunidade...

Quarta-Feira: Rompendo os Muros da Escola

Repetição das principais mensagens do chat

- Maria Luiza Profª Sônia, está tão LINDAAAAA
- Camilla Savenhagen aaaaa 🍷🍷🍷🍷
- Camilla Savenhagen que fala maravilhosa
- Maria Luiza Sônia tão necessária, minha noona
- Leni Campos boa noite
- Gabriele Maia Sônia tocando meu coração desde sempre
- Juliana Almeida Sempre maravilhosa
- Departamento de História - UNIR PNH Pessoal, não esqueçam de fazer o credenciamento na página do evento.
- Jose Carlos Boa noite a todos.
- Professora Francine Machado: boa noite!
- Camilla Savenhagen 🍷🍷🍷🍷 fala maravilhosa!!!
- Deyvid Boteho Boa noite!

Quinta-Feira: Formação de Professores de História

The screenshot shows a YouTube live stream interface. The browser address bar displays the URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UfT5w2aDf4&list=PLCMSUJgn9K2IS4OU4x-K5OpzBvri8a-Gf&index=2>. The page title is "departamento acadêmico de história unir". The video player shows a grid of six participants: Prof. Fernando Fernandes, Maria Luiza, Glendha Pereira, Andreza Giovanna Martins, Lucas Pereira, and Gabriela Maia. The chat on the right is titled "Repetição das principais mensagens do chat" and contains the following messages:

- obrigada.
- Mathheus Rios Resposta: Sim
- Mathheus Rios KKKKKKKKKKKKKKK
- Mathheus Rios Arrasa Lucas ❤️
- Camilla Saverhago Gabo fala tão de um jeito tão assertivo que eu acreditaria em qualquer coisa que ela falasse kkkkkk meta de oratória
- Glendha Pereira A importância do IBGE de fazer o levantamento sobre as características da sociedade brasileira, para planejar as políticas e medidas para tentar melhorar a situação.
- Camilla Saverhago bom ponto, Glendha
- Gabriele Maia obrigada camilla! kkkk
- Glendha Pereira Para eu compreender um pouco sobre o tem eu li Byung-Chul Han. O texto que fala sobre a pornografia
- Nulipam UNIR acertou o nome! 🙌
- Nulipam UNIR onde vejo a vídeo aula?
- Lucas Pereira se tiver faltando perguntas, repitam aí
- Nulipam UNIR Alvarado está na sala? Me dá um oi! 🙌

#DepHistóriaUNIR #DAHL_PVH #ISEP_História_PVH
Formação de Professores-Pesquisadores: V Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa em História

Sexta-Feira: Desafios da Educação de História

The screenshot shows a YouTube live stream interface. The browser address bar displays the URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gPEOJ0nkTA&list=PLCMSUJgn9K2IS4OU4x-K5OpzBvri8a-Gf&index=1>. The page title is "departamento acadêmico de história unir". The video player shows a grid of six participants: Rogério Lima, Maria Luiza, Luan César, Fabríola Lopes, Gabriela Maia, and Sérgio Almeida. The chat on the right is titled "Repetição das principais mensagens do chat" and contains the following messages:

- Andreza Petronillo Boa Noite!
- Mathheus Rios Maria maravilhosa! ❤️
- Camilla Saverhago Ibra Luan 🙌
- Lucas Pereira Maria perfeita!
- Lucas Pereira Gabi arrasa demais!

#DepHistóriaUNIR #DAHL_PVH #ISEP_História_PVH
Formação de Professores-Pesquisadores: V Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa em História

ENSINO DE HISTÓRIA E OS
POVOS AMERÍNDIOS

PODCAST COMO FERRAMENTA DIDÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ACADÊMICOS EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Camila Savenhago de Lima¹
Demétrius Roberto de Oliveira Estevam²

Introdução

O presente trabalho nasceu a partir da necessidade de repensar as didáticas para o ensino de História e como as tecnologias emergentes (CASTRO, 2020) podem contribuir para este cenário visando a uma diversificação do trabalho didático-pedagógico. No ano de 2020, apesar das adversidades causadas pela pandemia do COVID-19, estudantes do quinto período da disciplina de Didática foram instigados pelo professor Dr. Rafael Fonseca de Castro a planejar uma aula na qual utilizassem uma das duas ferramentas tecnológicas emergentes propostas: vídeo aula ou *podcast*. Optamos, então, por produzir uma discussão acerca dos usos e desusos da história por meio da ferramenta *podcast*, contemplando, assim, o que fora proposto na disciplina de Didática.

Tal proposta se faz necessária e interessante devido ao momento atual do ensino escolar em contradição com o massivo uso de tecnologias móveis por crianças, adolescentes e adultos. Esse contexto desafia professores a utilizarem novas alternativas didáticas para lecionar e a potencializar as aprendizagens dos estudantes, nas escolas e remotamente. A partir

1. Graduanda em História pela Universidade Federal de Rondônia, bolsista de iniciação científica (PIBIC) pela CAPES e Universidade Federal de Rondônia; início 2020 e membro do Grupo de Pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa do Imaginário Social.

2. Graduando em História pela Universidade Federal de Rondônia e membro do Grupo de Pesquisa: HISTCULT – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos.

disso, é fundamental que tais ferramentas, e as novas possibilidades que propiciam, sejam consideradas tanto nas escolas, em termos didáticos, como uma forma capaz de abranger um público cada vez maior de pessoas se relacionando com as produções acadêmicas atuais no campo da História. Nesse sentido, este trabalho visa a se apresentar, acima de tudo, o *podcast* como uma das possibilidades de se fazer História Pública e, com isso, trazer à tona outras visões do que é fazer história, mesmo fora da sala de aula. Segundo Anita Luccchesi (2016), estudantes nascidos nos anos 1990 já se desenvolvem imersos na realidade tecnológica e digital, mas que ainda pouco se manifesta no cotidiano escolar. Nesse contexto, é necessário propor que a escola desenvolva atividades pedagógicas utilizando essas tecnologias, indo ao encontro desses jovens que já conhecem e se identificam com esses recursos. A partir disso, entramos em contato com as discussões mais recentes acerca da história pública no Brasil por Ana Maria Mauad e outros nomes, como Circe Bittencourt, que discute sobre a reformulação de métodos de ensino para a história.

Objetivos

Este trabalho visa a descrever as atividades produzidas pelo *podcast* 'História e o Hoje' e demonstrar como os estudantes vêm produzindo conhecimentos relacionados à história nas mídias digitais, fazendo uma ponte entre o conhecimento histórico acadêmico e os conhecimentos populares, de forma interdisciplinar. Além disso, descreve as vias de produção do *podcast* e as percepções de seus primeiros ouvintes.

Metodologia

Como exposto na introdução, após a finalização do desafio proposto durante a disciplina de Didática, decidimos dar continuidade ao trabalho transformando o *podcast* em um projeto fixo, intitulado *História e o Hoje: diálogos interdisciplinares*. A produção do *podcast* é toda realizada de forma remota, utilizando uma plataforma que possibilita a interação simultânea entre os interlocutores que ancoram o projeto. Cada gravação é dividida em episódios e cada episódio recebe um nome que

o relaciona à temática abordada e uma numeração que segue uma ordem crescente e que o diferencia dos demais. O processo de produção de cada episódio acontece a partir de discussões que têm por finalidade atingir um consenso entre a equipe de produção. Esse processo é pragmático e visa a estabelecer critérios que sustentem os níveis de discussão de forma acadêmica acerca da qualidade temática dos episódios lançados, sendo constituído de sete etapas:

1. Curadoria e discussão de temas: Nesta etapa, a equipe se reúne para fazer um levantamento de dados. Os critérios acerca desse levantamento levam em consideração a relevância das discussões pela visão da equipe, enquanto professores e historiadores em formação, observando as urgências dos embates filosóficos que são feitos diariamente, na internet e na vida cotidiana brasileira.

2. Levantamento bibliográfico acerca da temática do episódio: Neste ponto, faz-se necessário embasar teoricamente o debate proposto para o episódio. De forma científica, são escolhidas questões que se aproximem das diversas realidades brasileiras. Esse levantamento busca fazer uma ponte com a visão dos discentes e a produção científica no campo da história. É realizada busca por artigos científicos e livros, sempre utilizando nomes que são referências acerca do tema escolhido.

3. Escrita de roteiros individuais para compor um ensaio da gravação: De forma simplificada, após os debates, os interlocutores realizam individualmente a escrita de roteiros que os guiarão no processo de gravação dos episódios. Após a escrita desses roteiros, há uma série de discussões em que são analisadas as dinâmicas que serão utilizadas durante a gravação do episódio.

4. Gravação de forma remota utilizando duas plataformas: Para as discussões, é utilizada a plataforma *Google Meet* como forma de superar a ausência física ocasionada pela pandemia COVID-19. E os aplicativos *Anchor* e *Discord* auxiliam na gravação, edição e armazenamento das vozes. A dupla, então, interage remotamente dando início ao processo de gravação. Guiados pelos planejamentos de seus roteiros, é estabelecida

a ordem de apresentação das falas. Essa etapa corre de forma dinâmica e, muitas vezes, as falas se inter cruzam dependendo das questões que forem surgindo durante a gravação.

5. Edição de áudio: Constitui-se da edição dos áudios gravados pela equipe realizando cortes, acréscimos, efeitos sonoros ou adição de outras falas, onde for considerado necessário, com o intuito de manter a marca registrada do *podcast*.

6. Produção do conteúdo para a divulgação nas redes sociais: Finalizada a edição, é desenvolvido o material visual para divulgar o episódio e tornar o conteúdo atrativo, instigando as pessoas se interessarem em ouvir e participar do debate. Em geral, são produzidas artes e/ou vídeos curtos (chamados de *story*) que serão divulgados na principal rede social do *podcast*, o *Instagram*, e que também irão compor capa do episódio na plataforma *Youtube*.

7. Produto final – lançamento do episódio nas principais plataformas digitais: Como resultado final, tem-se o episódio finalizado apto a ser lançado nas principais plataformas de *streaming*, como *Spotify*, *Deezer*, *Apple Podcasts* e etc., juntamente com uma breve descrição que indica qual o teor da discussão daquele episódio.

Resultados Alcançados

Como resultados alcançados, tivemos uma série de aprendizados relacionados à forma como observamos os métodos alternativos de ensino, assim como exercícios que estimulam uma prática docente criativa. Além de outras características, foi perceptível como o nível de discussões, que nem sempre são abordados em sala de aula no meio acadêmico, possibilitou certa expansão do conhecimento dos discentes acerca das produções mais recentes sobre a História, entrando em contato com novos nomes do campo da educação e da historiografia que contribuem para um processo de consolidação do projeto como uma ferramenta didática e da História Pública.

A existência da *História e o Hoje* possibilita formar um meio de interação entre os discentes do curso de História e es-

tudantes e pesquisadores de todas as regiões do Brasil. Essa interação expande o campo de relações dos discentes, formando uma teia de relações sociais que possibilita a existência de diálogos para além de uma história academicista, feita somente na universidade e para a universidade.

Para fins de registro dessa interação, a equipe do *podcast* realizou uma pesquisa com seus ouvintes a fim de obter informações acerca do conteúdo disponibilizado no *História e o Hoje*. Foram realizadas sete questões voltadas à identificação do público e de sua percepção quanto à importância da existência desse projeto. Os resultados alcançados foram satisfatórios, pois pessoas de diferentes instituições do país responderam ao questionário demonstrando boa recepção quanto ao uso do *podcast* no cotidiano. A pesquisa pode ser acessada através do [Google Formulário](#).

Levando em consideração a imersão tecnológica presente no meio educacional atual por meio de vídeos e aulas on-line, por exemplo, Malerba (2014) propõe que, no ambiente digital, é são facilmente distinguível aqueles que consomem e absorvem conteúdos de História daqueles especialistas da área – ou não –; assim os profissionais da História perdem espaço em função de uma não ocupação em relação a sua atuação neste campo de trabalho, logo os não profissionais estão ganhando essa disputa pela autoridade de responder sobre o que é o passado, que poderia ser dos historiadores também.

Por isso, a necessidade e relevância do trabalho desenvolvido é aqui apresentado. Os resultados gerados pelo projeto do *podcast* se inserem em um espaço de ocupação do conhecimento histórico que se encontra fora da academia ao mesmo tempo que se apresenta e se reflete nela. É a mudança e expansão do trabalho historiográfico, como sugere Ana Maria Mauad, ao referir que a “História Pública é uma atitude” e essa atitude produz resultados tais quais os trabalhos atrelados formalmente à academia. E é justamente com a História Pública que se abrem possibilidades de uma “disseminação da História [...] como algo que favoreça [...] na vida prática e afeta ainda a caracterização [...] da atuação do historiador de modo a fazê-lo ver que tudo que faz atinge públicos diversos” (FAGUNDES, 2017, p. 7).

Considerações finais

Com isso, concluímos que novas práticas educacionais devem ser cada vez mais consideradas, ainda mais no contexto em que estamos vivendo, de intensificação de aulas online e maior uso de tecnologias móveis pelas pessoas. Tal ação fez-se necessária para desenvolver e abranger novas áreas da História além do currículo. A História Pública, pouco falada e divulgada no contexto rondoniense, deve ser considerada em função de estar presente em todo o exercício histórico e da diversidade de contextos e narrativas presentes na atualidade.

Dessa forma, o *podcast* funciona como uma ferramenta de auxílio e divulgação da História Pública como disciplina científica e passível de ser considerada no exercício da pesquisa e do trabalho dos historiadores. Levando em consideração que a História está presente em todos os âmbitos sociais e não apenas nas produções científicas formais e acadêmicas.

Referências

CASTRO, Rafael F. de. Tecnologias Emergentes e Formação de Professores: o que as grades curriculares de cursos de Pedagogia sinalizam? In: SILVA, Marijâne S.; PEDROSA, Neide B.; ISOBE, Rogéria M. R. (Orgs.). **Múltiplos Olhares sobre a Formação de Professores no Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2020.

FAGUNDES, Bruno. O Que É, Como e Por Que História Pública? algumas considerações sobre indefinições. In: **VIII Congresso Internacional de História, XXII Semana de História**. 2017. p. 3018-3026.

LUCCHESI, Anita Carvalho, Bruno Leal de. História digital: reflexões, experiências e perspectivas». In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. História pública no Brasil: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a história? uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não-acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre a Public History. **História da Historiografia**, UFOP, Ouro Preto, n.15, p. 27-50, agosto 2014.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; Santhiago, Ricardo. (Orgs.) **História Pública no Brasil**. Sentidos e Itinerários. 2016. p. 23-36.

O PROTAGONISMO EDUCACIONAL INDÍGENA A PARTIR DE ORGANIZAÇÕES INDIGENISTAS: A EXPERIÊNCIA DO CIMI

Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza¹

Resumo: O presente trabalho pretende realizar uma análise sobre dois importantes pontos dentro da temática “Educação Indígena”, sendo eles: A Educação Escolar Indígena e o Ensino de História dentro desta modalidade de educação. A Educação Escolar Indígena tem-se constituído, nas últimas décadas, como um dos principais direitos demandados pelos movimentos indígenas no Brasil. Diante desta ampla experiência, uma parte do trabalho será destinado a apresentação do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, e sua atuação como importante aliado das causas indígenas e relevante articulador nas lutas indígenas. O CIMI, atua e confronta diretamente a sociedade civil que insiste em não dar o devido valor as reivindicações e demandas feitas pelos grupos indígenas. Como é o caso do Estado de Rondônia, que necessita de mais discussões e ação sobre a questão da educação escolar indígena no estado e de investimentos para a realização de projetos que possam possibilitar o desenvolvimento desta educação, como foi no Projeto Açaí. A presente pesquisa contou com alguns desafios, como a pandemia existente em decorrência do COVID-19 e a falta de contato com o CIMI, dificultando e restringindo a análise. Vale ainda ressaltar como a pandemia afetou, de forma grandiosa, a pesquisa, que teve que se restringir à pesquisa qualitativa e bibliográfica. No entanto, pretendemos que esse artigo possa servir como relevante contribuição para o acervo bibliográfico a respeito dessa temática, que ainda possui inúmeras perspectivas e abordagens para serem aplicadas.

Palavras-chave: Educação Indígena; Educação Escolar Indígena; Ensino de História; CIMI; Protagonismo Indígena.

Introdução

Antes de iniciarmos a análise de objeto de estudo, é imprescindível situar inicialmente a participação das orientações e o momento acadêmico, na qual estou vivenciando no

1. Licenciada em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

momento, que auxiliaram na elaboração do presente artigo. A presente pesquisa contou com a orientação do professor mestre Fernando Roque Fernandes, docente do Departamento Acadêmico de História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como parte das atividades desenvolvidas ao longo do Projeto de Pesquisa intitulado *Formação de Professores e Educação Escolar Indígena em Rondônia: representações de um processo histórico em curso na Amazônia Brasileira (PVN135-2020)*. Outras importantes orientações ocorreram através da professora doutora Sônia Souza e do professor doutor Rogério Link, que ministram a disciplina “História da Educação Brasileira” e “Estágio Supervisionado VI”, respectivamente, as discussões ocorridas dentro de suas matérias foram de grande ajuda para as reflexões presente neste trabalho.

De acordo com o conteúdo pragmático da disciplina do Estágio Supervisionado VI, um dos objetivos propostos para desenvolvimento da disciplina, foi o de “oportunizar o reconhecimento de atividades educacionais paralelas ao sistema oficial de ensino” (PPC, 2015). Sendo assim, a disciplina busca compreender e discutir as diversas experiências sociais da educação, algumas delas são sobre a escola comunitária, escolas de sindicato, escolas rurais, escola religiosas, escola ribeirinha, escola de alunos especiais, projetos educacionais prisionais, educação indígena (que é a temática deste trabalho), entre outras.

É de suma importância compreender acerca das diversas experiências sociais presentes no ambiente escolar, visto que nos tornaremos profissionais da educação e necessitamos estar cientes a respeito das múltiplas práticas de ensino e aprendizagem, das diferentes situações de educação e os distintos grupos que a escola atende. No presente artigo, a discussão será delimitada para refletir sobre uma única experiência social de educação, a educação indígena. Diante desta ampla experiência, uma parte do trabalho será destinado a apresentação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), e sua atuação como importante aliado das causas indígenas e relevante articulador nas lutas indígenas. Assim, um dos objetivos do presente trabalho é abordar sobre as concepções acerca da educação escolar indígena, qual sua definição, suas características e como foi conquistada.

Devido ao momento extremamente atípico, em um contexto de pandemia e distanciamentos sociais resultados da COVID-19, uma doença causada pelo Coronavírus, a pesquisa aconteceu de forma exclusivamente virtual, sendo inviável o contato presencial com alguma escola indígena. Com isso, a pesquisa se desenvolveu através de leitura e discussão dos referenciais teóricos e análise dos sites oficiais das instituições pesquisadas, como o site do CIMI. A escola, instituição de transmissão de saberes, que se desenvolve em um modelo ocidental com características únicas e próprias, é apropriada pelos povos indígenas como um espaço que auxilia nas suas lutas e reivindicações. No entanto, essa instituição deve ser adequada de acordo com as características e necessidades das próprias comunidades em que a escola será inserida, e assim surge uma nova e específica forma de educação: a Educação Escolar Indígena.

Movimentos Indígenas e estratégias específicas de luta: a Educação Escolar Indígena

A Educação Escolar Indígena tem-se constituído, nas últimas décadas como um dos principais direitos demandados pelos movimentos indígenas no Brasil. Antes da discussão direta sobre esta educação, vamos compreender como a mesma foi construída e conquistada. Gersem José dos Santos Luciano, liderança Baniwa do Alto Rio Negro, no Amazonas, em seu texto intitulado *“Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo”*, envolve perspectivas importantes quanto a definição de movimento indígena. Para o autor, esse movimento pode ser entendido como “[...] o conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos e interesses coletivos”. Além disso, observa que é a partir desta organização política e social que comunidades indígenas lutam para que seus direitos e reivindicações sejam atendidos (LUCIANO, 2007). Vale ressaltar que apesar da definição estar em forma singular, deve-se compreender a existência de múltiplos movimentos indígenas, uma vez que se deve levar em conta a singularidade e particularidade da luta e da necessidade de cada aldeia, cada povo ou cada território indígena. Reconhecer a existência desses variados movimentos indígenas é uma forma de combater os discursos que generalizam a diversidade de tais povos.

No entanto, há pontos em comum que unificam a luta de comunidades indígenas, como a luta pelo direito ao reconhecimento territorial e pelo controle dos recursos, luta pela garantia ao atendimento de saúde adequado e de qualidade, e principalmente a luta para que todas as comunidades indígenas disponham de uma educação escolar específica e diferenciada (LÚCIANO, 2007). Além disso, é de suma importância o acesso a uma educação que leve em consideração as particularidades das vivências indígenas, pois conforme indicado por Iara Tatiana Bonin (2018) no texto *“Educação escolar & protagonismo indígena: argumentos sobre a constituição de uma “docência artífice”*, tem-se a relevância da instituição escola, uma vez que “[...] a escola é um dos espaços interculturais dos quais participam as comunidades indígenas, e, nesse espaço, ocorrem intensas disputas sobre sentidos, propósitos e funções sociais que essa instituição deve assumir”.

A comunidade indígena apropria-se dessa instituição, adequando-a e colocando características próprias de sua cultura, isso acontece, pois, a escola é vista como importante ferramenta que irá auxiliar na luta e conquista de seus direitos. Com o texto intitulado *“Cidadanização e etnogêneses no Brasil: Apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX”*, Fernando Roque Fernandes apresenta sobre o uso de estratégias específicas, de alguns grupos indígenas, durante suas lutas, como exemplo, a apropriação e adequação da escola. Além dessa discussão, Fernandes relata em seu texto que a partir da articulação entre movimentos indígenas e setores da sociedade civil, resultou em uma série de conquistas, como a questão educacional, que

[...] foi considerada um mecanismo fortalecedor de uma série de estratégias de luta que propunham conquistas e manutenção de direitos sobre territorialidades indígenas e suas correlações com outras demandas básicas ligadas à saúde e autossustentabilidade. (FERNANDES, 2017)

Ou seja, a escola deve ser apropriada pelos indígenas, que irá atribuir-lhes identidade e funções peculiares, isso para facilitar e incentivar a organização política indígena, levando em consideração aspectos próprios e reivindicações únicas de cada comunidade. O Cadernos SECAD 3, organizado pelo Mi-

nistério da Educação, no ano de 2007, com o título “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola”, diz que a luta dos povos indígenas resultou na conquista de direito, especialmente àqueles relacionados à uma educação diferenciada, assegurada pela Constituição de 1988. Além disso, tomando como parâmetro a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, destaca que:

O direito a uma Educação Escolar Indígena – caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/ sociedade/ identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena – foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país. (MEC, 2007, p. 9)

Compreende-se, então, que a conquista do direito a educação escolar indígena ocorre em consequência dos movimentos indígenas, que estão na busca por terem seus reconhecimentos e direitos assegurados. Uma busca para que possam garantir a plena atuação de seus modos de vida e de suas culturas. Esses movimentos atualmente lutam para que todos os povos indígenas consigam ter acesso a essa educação diferenciada e própria. No texto intitulado “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, Gersem Luciano nos informa sobre a necessidade de uma escola específica e diferenciada para todas as comunidades indígenas, verificando de que modo a educação indígena e a educação escolar podem dialogar no cotidiano da sala de aula. Em suas palavras,

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a

outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006, p. 129)

Com a apropriação desta instituição, a comunidade pode se articular para reivindicar de forma organizada e consciente de seus direitos, sendo possível manter suas tradições e línguas, não modificando sua identidade, sua particularidade, sua cultura. Bartomeu Melià, no texto *“Educação indígena na escola”*, destaca bem esta questão ao observar que

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas. (MELIÀ, 1999, p. 12)

Com a fala de Melià, percebe-se que com a educação escolar indígena é possível preservar a própria história dos povos indígenas, e essa preservação se dá através de várias atividades, mas ressaltaremos aqui um destaque para o ensino de História, que atuando dentro das comunidades, alcança o objetivo de resguardar e disseminar o protagonismo indígena. Uma última observação antes de passarmos ao próximo tópico é de que não se trata de a escola indígena ser um espaço específico do ensino sobre os processos históricos da comunidade na qual está inserida, visto que as formas próprias de aprendizagem dos povos indígenas se baseiam na transmissão oral de suas memórias históricas. O que pretendemos observar é que a utilização do espaço escolar pelos povos indígenas cria uma forma de trocas interculturais que permite o diálogo entre os diferentes conhecimentos produzidos na disciplina de História e que essa pode, absolutamente, se beneficiar das formas próprias de contar e ensinar História nas escolas.

Atuação do Ensino de História na Educação Escolar Indígena

Marc Bloch, em seu livro *“Apologia da História ou o ofício do historiador”*, considera a História como uma ciência que estuda

o ser humano e sua ação no tempo, é uma ciência que também estuda as transformações das sociedades ao longo do tempo. Sendo assim, o ensino de História pode ser caracterizado como uma forma de ensinar tais ações, mudanças e acontecimentos que ocorreram em diversas sociedades, a partir de diferentes períodos e diferentes contextos sociais. É importante observar a forma como diferentes histórias podem ser ensinadas, sendo possível ocorrer a distorção dos acontecimentos e possibilitando a construção de estereótipos e preconceitos. Como é o caso da história das populações indígenas, que dentro do ensino de História estiveram como personagens secundários ou inferiores, como diz Fernando Fernandes, em seu texto *“Considerações ao ensino de História nas escolas indígenas”*. Para Fernandes,

Um ponto que deve ser observado com atenção é que os povos indígenas sempre estiveram presentes na História Oficial e apareceram juntamente com os negros e brancos nos livros didáticos. Portanto, os índios nunca estiveram ausentes das narrativas veiculadas em sala de aula. O problema evidente está na forma como esses índios foram e ainda são representadas nesses livros [...]. Apesar de todos os esforços e críticas lançadas, discursos e práticas continuam a produzir uma visão pejorativa sobre as populações indígenas. (FERNANDES, 2017, p. 03)

Então, é de suma importância que o ensino de História, dentro dessa escola com uma educação específica e diferenciada, atue no sentido da valorização da diversidade, da valorização da memória histórica dos povos indígenas, que possa ser usada para privilegiar uma discussão que deem conta das relações entre povos indígenas e os não-indígenas, dos povos indígenas entre si, que evidencie e discuta sobre o protagonismo indígena, buscando combater o que Fernandes (2017) apresenta ao final do trecho, a forma pejorativa com que os indígenas são representados nos discursos presentes em muitos livros didáticos.

O ensino de História dentro das comunidades indígenas adquire características únicas e necessárias, uma vez que é considerada uma educação que privilegia as tradições, as diversidades, as diferenças de cada comunidade em que a escola está inserida. Muitos povos indígenas têm utilizado a

escola como sua aliada, visualizando essa instituição como importante ferramenta que auxiliará nas suas lutas e reivindicações. Nesse sentido, a escola pode ser utilizada pelas comunidades indígenas a partir de diferentes perspectivas, ora sendo uma escola que transmite exclusivamente o conhecimento cultural, político e social da própria comunidade, ora sendo apresentada com histórias do mundo ocidental, sob perspectivas dos não-indígenas, como relata Circe Maria Fernandes Bittencourt, em seu texto intitulado “*O ensino de História para populações indígenas*”.

É importante destacar a atenção com as generalizações diante dessas discussões, não resumindo o mesmo tipo de ensino histórico para os vários grupos indígenas existentes no Brasil. Diferente do que se pensa e a depender do grupo étnico, não necessariamente os indígenas querem que se ensinem os conteúdos de história relacionados as tradições deles. Mesmo porque as tradições deles, as memórias coletivas, passam no cotidiano da comunidade, nas histórias, na oralidade, na cosmologia e etc., e porque eles querem conhecer sobre a história do não-indígena para poder saber como lidar com ele, tornando essa educação como uma ferramenta para auxiliar nas suas reivindicações e para conquistar diferentes espaços nas sociedades não-indígena (BITTENCOURT, 1994). O ensino de História é uma forma de diálogos entre conhecimentos históricos que possibilitam uma série de reflexões, ações, perspectivas e atitudes, e deve ser incorporado a partir de características próprias que cada comunidade indígena irá decidir.

Para Fernandes, é necessário incorporar algumas propostas de ensino de História Indígenas, sendo atendido ao menos quatro aspectos:

1. a história local do grupo; 2. a história do conjunto dos grupos indígenas; 3. a história da comunidade envolvente; 4. a história do contato e das relações desenvolvidas entre índios e brancos, sejam elas pacíficas ou conflituosas. [...] Cabe a observação de que longe de simplificar o ensino de História nas escolas indígenas, o que queremos demonstrar, ao contrário, é o grande desafio de desenvolver tais conteúdos em ambientes plurais. (FERNANDES, 2017, p. 05)

Sendo assim, a partir da citação de Fernandes, compreende-se que o ensino de História nas comunidades indígenas deve ser elaborado com cautela e consciência, uma vez que é complexa a sua construção. Deve ainda atender aos princípios garantidos pelo *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas*, que determina que a escola indígena deve ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Sobre estas cinco características impostas pelo Referencial, o texto “*Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história kaingang*”, de autoria da Juliana Schneider Medeiros discute sobre a necessidade de estarem presentes:

Comunitária, porque a participação da comunidade em todo o processo pedagógico é fundamental para a construção da escola: na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar. Intercultural, pois a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes. Bilíngue, visto que deve ensinar o português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena que os rodeia, mas, principalmente, a língua materna da comunidade indígena – para garantir a sua manutenção e, sobretudo, porque é por meio da língua originária que se expressa e se manifesta a cultura. Específica e diferenciada, porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola. (MEDEIROS, 2012, p. 83)

Assim como os principais autores com os quais debatemos acima, como Luciano, Bittencourt e Fernandes, Medeiros também evidencia com clareza a necessidade e importância da existência e da atuação destes cinco aspectos pedidos pelo referencial, visto que na escola indígena há a troca de costumes, de tradições, de cultura, de vida, e é de suma importância que elas sejam possibilitadas para todas as comunidades indígenas do país, visando garantir mais ainda a organização política, suas reivindicações, seu direito de existir e resistir, da forma que considerarem melhor para si.

Educação Escolar Indígena em Rondônia: O Projeto Açai

Trazendo a discussão para âmbito local, tem-se a obra de Julie Dorrico, intitulada *“A Educação Escolar Indígena no Município de Porto Velho (RO): Diagnóstico e preposições”*, que apesar de apresentar uma visão mais destinada à literatura, Dorrico (2017, p. 341) afirma que termos como “multietnicidade, pluralidade e diversidade, educação e conhecimentos indígenas, autodeterminação, comunidade educativa indígena, bem como os princípios da educação indígena” necessitam estar presente na educação escolar indígena, uma vez que são termos guias para uma educação diferenciada, que respeite e valorize todos os grupos étnicos. O movimento indígena em Rondônia pretende buscar essa educação diferenciada, por meios de suas organizações políticas. Conforme observado mais uma vez por Dorrico,

Para Santos (2014), o empenho dos movimentos indígenas, como sintetizado no e representado pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena em Rondônia (NEIRO) e a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON), contribuiu para uma ampliação participativa das comunidades indígenas na redefinição das políticas públicas de educação. Este feito visa proporcionar uma educação escolar indígena e diferenciada, bilíngue e intercultural, dentro da particularidade de cada povo, assim como visa garantir ao magistério indígena a participação de professores indígenas com os mesmos direitos de remuneração equivalente aos seus pares da rede mantida pelo Estado, assegurando as condições necessárias para o trabalho educativo escolar nas comunidades indígenas, já figurado em lei. Contudo, as entidades proponentes representativas da educação escolar indígena na cidade de Porto Velho – a SEDUC, por meio do Núcleo de Estudos Indígenas, e a FUNAI, instrutora e mediadora de políticas públicas dos povos indígenas no Estado –, possuem apenas oficinas destinadas à formação na educação escolar dos povos da região. (DORRICO, 2017, p. 364)

Dorrico ainda ressalta o fato da quantidade considerável de povos existentes no Estado de Rondônia e como isso demonstra a necessidade de fazer com que seus direitos sejam assegurados, principalmente no quesito educacional. Em sua

obra, aponta problemáticas que devem ser resolvidas com máximo de urgência, são elas:

As escolas estaduais ainda não possuem um forte programa que atenda uma demanda de alunos indígenas na capital; algumas escolas da cidade recebem os alunos indígenas que habitam na FUNAI, mas não oferece um ensino específico e diferenciado dado a quantidade de alunos que frequentam turmas, em sua maioria não índia. Outro fator que pesa negativamente é a ausência de políticas indígenas que fomentem uma participação de grupos étnicos nas escolas ou mesmo em suas comunidades. Aparentemente torna-se necessário driblar as barreiras políticas para depois pensar-se em um plano pedagógico que vise à qualidade no ensino indígena no município de Porto Velho. (DORRICO, 2017, p. 365)

Percebe-se ainda como é necessário que o movimento indígena em Porto Velho – Rondônia se articule para conseguir possuir seus direitos, devido à falta de apoio que recebem do governo federal e o governo do estado, personagens que deveriam ser seus aliados.

Um dos mais importantes projetos para a formação dos professores indígenas do estado foi o Projeto Açaí. De acordo com o artigo “*Projeto Açaí: Uma Experiência de Educação Escolar Indígena em Rondônia*”, de Andreia Maria Pereira (SEDUC/UNIR), de Edineia Aparecida Isidoro (SEDUC/UNIR) e de Jânia Maria De Paula (IFET), apresenta que o projeto foi resultado da luta dos movimentos indígenas por uma educação diferenciada e de qualidade para suas comunidades. O Projeto Açaí é um importante exemplo de que, quando forças se unem em prol dos direitos indígenas, o resultado é um trabalho de qualidade, que irá beneficiar não somente a população indígena, mas toda a sociedade. As autoras apresentam alguns méritos:

Em síntese, os méritos indiscutíveis do Projeto Açaí foi iniciar a formação dos professores indígenas de Rondônia e noroeste de Mato Grosso, em uma perspectiva bilíngue, intercultural; garantir no processo uma discussão política profunda que impulsionou ações decisivas para consolidação de políticas públicas para a educação escolar indígena no Estado de Rondônia; garantir a for-

mação de qualidade para os professores indígenas. (PEREIRA; ISIDORO; PAULA, p. 5)

O projeto formou professores indígenas para atuarem na luta pela valorização das suas culturas na educação, professores que estão preparados para despertar a “revitalização” de suas culturas, de suas línguas maternas e de seus conhecimentos tradicionais. Tudo isso e muito mais, sendo exercido em uma sala de aula que irá reconhecer e respeitar as particularidades e especificidades de cada comunidade. São necessários outros projetos tais como esses em todo o estado, no entanto, há ainda muita luta e muita resistência no decorrer deste processo.

Sendo assim, podemos compreender que a educação escolar indígena no Estado de Rondônia ainda possui grandes desafios e um longo processo para que as comunidades indígenas daquele espaço possam usufruir seus direitos, de forma acessível e de qualidade. É necessário também que o estado invista em projetos como foi o Projeto Açaí, para possibilitar e incentivar cada vez mais a existências de escolas indígenas e projetos educacionais voltados para tais grupos presentes dentro do estado. A luta por uma educação específica e diferenciada pode ser menos difícil quando há aliados que ajudem nesta busca, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

O Conselho Indigenista Missionário e as lutas indígenas por educação

Antes de se compreender a respeito do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), deve-se primeiro entender o significado da palavra “indigenista”, uma vez que após a noção deste conceito, é possível compreender de forma mais eficaz a atuação deste Conselho. De acordo com o dicionário de português da Google, que é proporcionada pela Oxford Languages, a palavra indigenista diz respeito ao indivíduo atuante na política de integração e proteção das populações indígenas, sendo assim, o CIMI é um conselho que busca participar, de forma ativa e direta, na luta pelos direitos indígenas.

Criado em 1972, o CIMI é um órgão vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que atua em

defesa dos direitos dos povos indígenas do Brasil. O CIMI possui estrutura ampla, que assegura a sua participação em todo o país. O Conselho é estruturado em onze regionais distribuídas pelo país e um Secretariado Nacional em Brasília, sendo as onze regionais denominadas de Amazônia Ocidental, Sul, Nordeste, Goiás, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Leste, Rondônia, Maranhão, Norte I e Norte II. De acordo com o site do CIMI, o conselho atua junto a mais de 180 povos indígenas em 26 estados e nas cinco regiões do Brasil, ou seja, está presente em grande parte do país. Para ter uma atuação dinâmica e competente, o CIMI organiza-se em tais regionais, que apesar de possuírem autonomia e suas próprias estruturas, necessitam seguir orientações do estatuto, regime interno, decisões da Assembleia Geral e encaminhamentos do Conselho Diretor. Para auxiliar e acompanhar os trabalhos realizados pelo CIMI, há um grupo de assessorias divididos nas áreas Antropológica, Comunicação, Jurídica e Teológica. A assessoria antropológica busca colaborar nas reflexões sobre os aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos, ecológicos, filosóficos e existenciais dos povos indígenas. A assessoria de comunicação atua na perspectiva de dar visibilidade à diversidade, às realidades e às lutas dos povos indígenas, além de denunciar a violência e as violações de seus direitos. Uma das mais necessárias, a assessoria jurídica conta com o trabalho de advogados, advogadas e assessores (as) responsáveis por acompanhar os processos jurídicos envolvendo direitos dos povos indígenas, atuando nos processos estratégicos demandados pelas comunidades indígenas e definidos em conjunto com a direção da entidade, de acordo com as capacidades de resposta da assessoria. Já a assessoria teológica procura animar a prática missionária através de cursos, palestras e textos, sempre procurando dar voz aos povos indígenas (CIMI, 2017). O CIMI possui a Regional Rondônia, com sua sede na capital do estado, em Porto Velho, a sede se localiza na rua D. Pedro II, no centro da cidade, em 2021, a responsável pelo espaço é a “conselheira” Cynthia Regina Marques da Silva. Não foi possível consultar maiores informações acerca da Regional Rondônia, visto que, com a pandemia, a visita presencial está impossibilitada e até ao final da pesquisa, não houve retorno dos contatos feitos por e-mails. Dom Roque Paloschi, arcebispo de Porto Velho, é o presidente do CIMI, por ocasião desta pesquisa. A estrutura do CIMI é

de suma importância, uma vez que ela atua de forma direta e indireta na luta pelas causas indígenas, Ieda M. de Carvalho, em seu texto *“O CIMI e sua assessoria aos movimentos indígenas”* (2002), destaca a necessidade de tal estruturação:

O objetivo maior da ação indigenista do CIMI tem sido apoiar a luta dos povos indígenas pela demarcação de terras, garantindo sua posse e usufruindo dos recursos nela existentes. Para atingir esse objetivo e consolidar sua postura de defesa dos direitos desses povos, o CIMI apresenta uma estrutura que lhe possibilita movimentar-se com agilidade. (CARVALHO, 2002, p. 138)

Além de destacar a importância de uma estrutura organizada e amparada, Carvalho apresenta o papel do conselho, que é o de apoio, o que oferece ajuda e auxílio para as populações indígenas, que sofreram (e ainda hoje sofrem) na busca por ter seus direitos, garantidos na Constituição, respeitados e exercidos. Ainda em seu texto, Carvalho pretende apresentar como surgiu o CIMI e em que contexto ele aparece, destacando como o período de 1970 foi conturbado, visto que estava em vigência a ditadura militar com toda sua repressão e perseguição, mas que apesar do momento, o CIMI nasce, sendo “[...] resultado de encontros e reflexões de um grupo de missionários sensíveis à grave situação indígena, grupo este que propôs a animar a causa indígena, procurando contribuir para que eles passassem a ser os protagonistas de sua história” (CARVALHO, 2002, p. 144).

Nesse sentido, pode-se dizer que o CIMI se tornou uma ponte fundamental para os povos indígenas serem escutados e terem algumas de suas reivindicações aceitas pela sociedade não-indígena, além de contribuir e incentivar uma maior organização política entre os próprios indígenas, a partir da criação da 1ª Assembleia de Chefes Indígenas, realizado em 1974, na cidade de Diamantino, Mato Grosso. A autora Poliene S. dos Santos Bicalho destaca a grande dimensão que essa assembleia possui, sendo considerada por ela, em sua obra intitulada *“As Assembléias Indígenas – O advento do Movimento Indígena no Brasil”*, como o primeiro acontecimento fundador do Movimento Indígena no Brasil. Para essa autora, “[...] a verdade é que realmente as Assembléias representam momento de fala dos índios jamais visto na história” (BICALHO, 2010, p. 93). É fato que as

assembleias se tornaram um momento único e de movimentação política, cultura e social entre os indígenas e os não-indios que acompanhavam a discussão. Vale ainda ressaltar que foram a partir destes encontros nas assembleias que houve um contato ainda maior de povos distintos, que reconheceram os mesmos desafios que enfrentam e que decidiram unir forças para mudar a situação.

As assembleias eram organizadas em nível nacional e buscavam unir o máximo possíveis de chefes indígenas ou representações indígenas, durante a realização delas. Dessa forma, o CIMI pretendia auxiliar e apoiar o movimento indígena, ajudando a burlar dificuldades socioeconômicas, geográficas e linguísticas. Bicalho, a partir de leituras e análises de oito assembleias indígenas, com documentação disponibilizada pelo CIMI, mesmo reconhecendo a interferência dessa organização na escrita e divulgação das transcrições das assembleias, afirma que essa documentação é relevante e válida para analisar o protagonismo do movimento indígena. Nas palavras da autora,

A força da união entre diferentes etnias é a principal arma de luta evidenciada na leitura dos textos das Assembleias, além de ser o traço mais marcante no processo de conscientização das mesmas, o que é notório nesta fala do índio Aviri Tiryó: “Nós debaixo do céu, na cabeceira do rio tem índio, mas um corpo só. Língua diferente, nós tudo igual, todos primeiro usava a mesma tanga” [...]. Todos têm uma história triste para narrar e esta história triste, que muitas vezes já foi superada – pode servir a um parente ou a uma comunidade [...]. (BICALHO, 2010, p. 101)

De acordo com a fala citada acima de Bicalho, percebe-se que as assembleias possibilitaram um sentimento de união e igualdade, apesar das diferenças existentes e que eram cientes pelos indígenas, mas havia uma necessidade maior de serem unidos em busca de suas reivindicações. Para Bicalho, a luta pela demarcação de terras era a principal reivindicação, no entanto, entra na discussão a luta por um outro importante direito, a educação escolar diferenciada.

Embora a luta pela terra fosse a principal reivindicação dos índios nesse momento, a consciência do direito à

educação também aparecia em algumas falas, já reconhecendo inclusive a importância do estudo para o alargamento das suas atuações junto ao Estado e a Sociedade nacional. Esta percepção dá margem para o surgimento do protagonismo indígena na luta pelos seus direitos, e que na atualidade se tornou tão evidente. (BICALHO, 2010, p. 10)

Como apresentado por Bicalho, alguns grupos indígenas reconhecem a escola como uma ferramenta que irá auxiliar suas atuações perante o Estado e a Sociedade nacional. A escola, específica e diferenciada, passa a ser uma importante reivindicação para os movimentos indígenas e seus aliados em todo o país. A luta por uma educação escolar indígena entra como uma das principais pautas de discussão para o CIMI, que propõe uma nova prática missionária, tendo como base o protagonismo indígena. Uma contribuição significativa do Conselho diz respeito a elaboração do texto *“Por Uma Educação Descolonial e Libertadora – Manifesto Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil”* (2014). De acordo com o site do CIMI, o manifesto surge “Com o intuito de visibilizar a realidade escolar vivida nas aldeias e nas escolas indígenas e não indígenas (que atendem a estudantes indígenas)” (CIMI, 2014). O manifesto busca denunciar uma série de problemas que estão presentes na educação escolar indígena no Brasil, citando aspectos teóricos, físicos, financeiros e políticos, que desrespeitam diretamente os padrões culturais dos povos indígenas e os direitos que são assegurados por leis que resguardam o direito a um tratamento diferenciado nos processos de escolarização (CIMI, 2014). O CIMI, ao final de seu manifesto, alerta para uma alarmante situação:

O que se evidencia a partir da análise dos dados apresentados é que as instâncias e órgãos do Estado responsáveis pela educação não se veem obrigados a aplicar os princípios constitucionais, as leis e diretrizes que assumem as culturas, as línguas e os saberes indígenas como plenamente adequados para mediar os processos de Educação Escolar Indígena. A negação de uma política eficaz do ponto de vista dos povos indígenas faz com que se perpetuem práticas colonialistas revestidas de novas roupagens. (CIMI, 2014, p. 118)

Com isso, percebemos que a luta para que todas as comunidades indígenas possuam uma educação específica e diferenciada, em uma escola com estruturas, físicas e pedagógicas, de acordo com o padrão daquele grupo, ainda está longe de acontecer. Ainda é necessária muita resistência e articulação dos movimentos indígenas, juntamente com a colaboração de seus aliados, como o próprio CIMI, para combater tais políticas com práticas colonialistas.

A título de resumo, o CIMI trouxe contribuições de suma importância para auxiliar os movimentos indígenas e suas lutas. Sua participação evidencia a necessidade de haver outras organizações e instituições que participem e ajudem nas causas indígenas, visando juntos buscarem uma sociedade justa e democrática. Outra importante colaboração desse conselho diz respeito a produção de material para compreender cada vez mais as discussões existentes acerca dos povos indígenas, no entanto, sempre tendo como protagonista o próprio indígena.

Conclusão

A educação específica e diferenciada é um direito dos povos indígenas, que foi conquistado com muita luta e perseverança, através dos movimentos indígenas, suas organizações e organizações indigenistas. A apropriação da escola é feita para que esta instituição se torne sua aliada, e que seja possível ajudar na busca da criação de outros direitos e que sejam assegurados os direitos já existentes. Essa apropriação se dá através da educação escolar indígena, que pretende atender às necessidades e interesses acionados por cada grupo étnico, que possui suas concepções próprias sobre o ensino de História. E este ensino de História poderá ser desenvolvido nas comunidades de acordo com a forma que cada uma delas considera relevante. É de suma importância discutir os aspectos que o ensino de História possui nas comunidades indígenas, uma vez que é a partir desse ensino que se preserva e se discute sobre as próprias vontades da comunidade. É com o ensino de História nas escolas indígenas que se pode impulsionar um protagonismo indígena, a partir da valorização de suas histórias e suas perspectivas.

Deve-se reconhecer o importante papel e auxílio ofertados por aliados dos movimentos indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que atua e confronta diretamente a sociedade civil que insiste em não dar o devido valor as reivindicações e demandas feitas pelos grupos indígenas. Como é o caso do Estado de Rondônia, que necessita de mais discussões e ação sobre a questão da educação escolar indígena no estado e de investimentos para a realização de projetos que possam possibilitar o desenvolvimento desta educação, como foi no Projeto Açaí. A atuação do CIMI é feita visando respeitar e valorizar o protagonismo indígena, uma vez que esse é o responsável pelas conquistas e pela resistência que existe ainda hoje pelos povos indígenas.

A presente pesquisa contou com alguns desafios que já foram citados no decorrer do texto, como a pandemia e falta de contato com o CIMI, dificultando e restringindo a análise. Vale ainda ressaltar como a pandemia afetou, de forma grandiosa, a pesquisa, que teve que se restringir à pesquisa qualitativa e bibliográfica. No entanto, pretendemos que esse artigo possa servir como relevante contribuição para o acervo bibliográfico a respeito dessa temática, que ainda possui inúmeras perspectivas e abordagens para serem aplicadas.

Referências

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **As Assembléias Indígenas – O Advento Do Movimento Indígena No Brasil**. OPSIS, Catalão, v. 10, n. 1, p. 91-114, jan-jun, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino de História para populações indígenas. In: **I. N. INEP, Em aberto – Educação Escolar Indígena** (pp. 105-116). Brasília/DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998. BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 maio 2021.

BONIN, Iara Tatiana. **Educação escolar & protagonismo indígena: argumentos sobre a constituição de uma “docência artífice”**. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 63-82, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CARVALHO, Ieda Marques de. **O CIMI e sua assessoria aos movimentos indígenas**. *Tellus*, Campo Grande – MS, ano 2, n. 2, p. 137-151, abr. 2002.

CIMI, **Por Uma Educação Descolonial e Libertadora – Manifesto Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil**, 2014. Disponível em: <https://cimi.org.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

CIMI. Disponível em: <https://cimi.org.br>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CIMI. **Manifesto explicita situação calamitosa da Educação Escolar Indígena**, 2014. Disponível em: <https://cimi.org.br/2014/10/36600>. Acesso em: 10 maio 2021.

DORRICO, Julie. **A Educação Escolar Indígena no Município de Porto Velho (RO): Diagnósticos e Proposições**. *Revista Labirinto*, ano XVII, vol.26 (Jan-Mar), 2017, p. 339-370.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília – DF, 2002.

ESTÁGIO, Supervisionado VI. **Conteúdo Programático**. Departamento Acadêmico de História, UNIR, 2021. Disponível em: <http://www.historia.unir.br/homepage>; Acesso em: 10 maio 2021.

FERNANDES, Fernando Roque. **Considerações ao Ensino de História nas Escolas Indígenas**. Disponível em: <http://www.simpohis2017b.blogspot.com/p/fernando-roque.html> Acesso em: 25 abr. 2021.

FERNANDES, Fernando Roque. **Cidadanização e etnogêneses no Brasil: Apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 63, p. 71-88, jan./abr, 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo**. *Revista Telles*, ano 7, n. 12, p. 127-146, 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/136>; Acesso em: 03 maio 2021.

LUCIANO, Gersm José dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 29 abr. 2021.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos CEDES, vol.19, n.49, p. 11-17, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>; Acesso em: 29 abr. 2021.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história kaingang**. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 81-102, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/42>; Acesso em: 29 abr. 2021.

Movimento e organizações indígenas no Brasil. CIMI, 2008. Disponível em: <https://cimi.org.br/2008/07/27614>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PEREIRA, Andreia Maria; ISIDORO, Edineia Aparecida; PAULA, Jania Maria de. **Projeto Açaí: Uma experiência de educação escolar indígena em Rondônia**. Disponível em: <http://alb.org.br>. Acesso em: 9 mar. 2021

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CADERNOS DA SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS DO CONSELHO DE MISSÃO ENTRE POVOS INDÍGENAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Lucas Pereira de Moraes¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar o impacto social de atividades educacionais paralelas ao sistema oficial de ensino na sociedade, mais especificamente, o Conselho de Missão Entre Povos Indígenas (COMIN), órgão vinculado à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), que busca dar apoio a causa das comunidades e povos indígenas respeitando suas culturas e costumes. O COMIN atua em várias linhas de ação. Esta pesquisa tem como foco a linha educacional, que tem como objetivo apoiar as formas tradicionais de educação promovendo uma educação intercultural, com respeito a diversidade e saberes tradicionais dos indígenas. Mais especificamente, esta pesquisa avalia dois materiais didáticos utilizados no âmbito educacional, analisando como a interculturalidade se faz presente na construção do Material da Semana dos Povos Indígenas, elaborado pelo COMIN, como proposta de educação que considera os conhecimentos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: interculturalidade; Educação Escolar Indígena; diversidade étnica; COMIN.

Introdução²

O presente trabalho foi realizado com base no regimento do estágio descrito no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História (PPC, 2015, p. 93) da Fundação Universida-

1. Graduando no 8º período do Curso de Licenciatura em História pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

2. O presente trabalho é resultado das experiências vivenciadas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado VI e História da Educação Brasileira, ofertado pelo Curso de Licenciatura em História do Departamento Acadêmico de História (DAH) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Desenvolvido na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, entre janeiro e maio de 2021, contando com a orientação do Professor Dr. Rogério Sávio Link e da Professora Dr.^a Sônia Ribeiro de Souza (DAH-UNIR).

de Federal de Rondônia e a partir das orientações dos professores orientadores, especialmente em relação ao Estágio VI que tem como objetivo oportunizar o reconhecimento de atividades educacionais paralelas ao sistema oficial de ensino.

A prática de regência no estágio ocorreu da forma exclusivamente remota em linha com a suspensão do calendário acadêmico por intermédio da Resolução nº 187, de 20 de março de 2020, pelo Conselho Superior Acadêmico (CONSEA), da UNIR e em face da Resolução nº 287 de 22 de dezembro de 2020 do CONSEA, que fornece autonomia aos departamentos no modelo estágio, em razão da crise sanitária e humanitária decorrente da pandemia de COVID-19, respeitando o isolamento social, como medida preventiva à saúde de docentes, técnicos e alunos.

Com isso, as aulas aconteceram a partir da plataforma de comunicação por vídeo *Google Meet*, em encontros semanais na disciplina de História da Educação Brasileira e quinzenais na disciplina de Estágio Supervisionado VI, em que discutimos diferentes referenciais sobre educação e estabeleceu-se de que maneira se consolidaria o presente trabalho, ao qual ficou definido que cada aluno teria que procurar uma instituição de ensino paralelo ao sistema oficial de ensino e a partir disso desenvolver uma pesquisa cuja o qual, em meu caso, a partir de minha escolha pela temática da educação indígena, enveredei por pesquisar o Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN). Os resultados dessa pesquisa é o que veremos adiante neste trabalho.

Cabe ressaltar que este trabalho se insere num momento emblemático da história da humanidade no qual passamos por uma situação de crise sanitária e humanitária em decorrência da pandemia de Covid-19 que assola o mundo desde dezembro de 2019 e continua ainda ceifando vidas mundo afora, porém, já em escalas menores em muitos países visto que a vacinação já está em curso, com países voltando a total normalidade. Entretanto, no Brasil, encontra-se ainda um quadro crítico em que, conforme dados do Ministério da Saúde (PAINEL, 2021), por ocasião da escrita deste artigo, já se somam mais de 15 milhões de casos registrados e mais de 440 mil vidas perdidas, em que o país ainda se vê uma média diária de mais de 2 mil mortes, sendo essa a maior do mundo.

Frente a uma política de negligência promovida pelas ações e inações do Governo Federal (MENDONÇA, 2021), caracterizada por irresponsabilidades e negacionismo, a população brasileira vem sofrendo fortes impactos negativos com a Covid-19 em que cada vez mais se acentua as desigualdades socioeconômicas em face de um governo inerte. Esses efeitos estão sendo sentidos nas mais diversas áreas. Na educação, não é diferente. Por meio da Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, foi promulgada a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar o cenário da pandemia no Brasil, tendo, também, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovado no mês de abril a autorização para a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino (DUTRA; FREITAS, 2020, p. 5).

Em consequência, foi implementado o denominado Ensino Remoto Emergencial (RER), que surgiu como uma rápida solução para atenuar os impactos do coronavírus na educação brasileira. Porém, essa modalidade de ensino têm causado impactos negativos e contribuído para uma educação precarizada pela falta de oferta dos meios necessários que viabilizem o acesso adequado a um ensino remoto, que tem gerado a exclusão de milhares de alunos do acesso à educação, garantido por lei (LDB 9394/96, Art. 5º), além da falta de um treinamento a professores e alunos para se adaptarem a essa nova realidade educacional. É nessa conjuntura que a educação brasileira vem resistindo à ausência de políticas públicas de educação que permitam uma condição de ensino decente.

É diante desse contexto que o presente trabalho se insere, no qual busquei desenvolvê-lo com as ferramentas ao meu alcance, mesmo diante de limitações como a impossibilidade de ir a campo presencialmente. E foi devido a essas limitações que optei por trabalhar a partir do que se pode coletar pela internet, nisso, o COMIN nos oferece uma vasta gama de materiais que podem ser analisados como objetos de pesquisa para se pensar a educação indígena.

O COMIN é um órgão da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) criado em 1982, tendo como propósito contribuir com as lutas dos povos indígenas por meio

de parcerias colaborativas nas áreas da educação, saúde, terra, organização e autossustentação, respeitando sua cultura e costumes, trabalhando com eles e não por eles (COMIN, 2021).

Nesse sentido, busquei também perceber como o COMIN atua com as comunidades indígenas, principalmente em sua atuação na área educacional, centrando foco de análise a partir dos materiais didáticos produzidos com autoria colaborativa de comunidades indígenas. Para isso, faz-se necessário uma limitação. Assim, escolhi avaliar o Material da Semana dos Povos Indígenas elaborado por esse órgão. Escolhi especificamente duas edições, a de 2019, intitulada *Quebrando preconceitos, construindo respeito: luta e resistência dos povos indígenas no Brasil*, organizado por Ana Roberta Uglô Patté [et al.]; e a de 2021, intitulada *Universidade: território indígena!*, organizada por Edson Kayapó e Kassiane Schwingel.

Em vista disso, cabe antes fazermos uma reflexão aprofundada sobre do que se trata este órgão e também a respeito do conceito de interculturalidade, conceito central que permeia toda minha pesquisa. Para tais reflexões, utilizo-me de referências que tratam desse conceito e do COMIN, tais como Repetto (2013) e Markus (2018) para tratar da interculturalidade e Link (2015) para a história do COMIN. A partir disso, busco entender de que maneira o COMIN preza pelo respeito à interculturalidade e a diversidade étnica, adequando-se às necessidades de formação escolar de estudantes indígenas – propostas pela Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que versa sobre a obrigatoriedade de se abordar a temática indígena no currículo escolar –, tal como também uma formação conscientizadora de não indígenas.

Revisando a literatura sobre a educação intercultural

Nesse cenário de pandemia é que o Estágio Supervisionado VI foi realizado, levando em consideração toda essa problematização e desafios educacionais num ensino limitado pelo RER. Tomando a Educação Escolar Indígena como objeto de estudo, como já mencionado, faço análise do COMIN. Nesse quadro, aprofundo-me sobre a temática dessa pesquisa, que foi escolhida levando em conta essas limitações ocasionadas pelo Coronavírus e sobre o que se legisla sobre a Educação Escolar

Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que assegura o direito à educação escolar pelos indígenas e às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Dessa maneira, cabe fazer uma discussão sobre o conceito de interculturalidade, o qual escolhi entendendo ser este um conceito fundamental a ser considerado na educação escolar indígena. Para isso, utilizo, como referência, as concepções desenvolvidas por Maxim Repetto (2012) em seu artigo *Os Sentidos das Fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade* e também as considerações feitas por Cledes Markus (2018) a respeito deste conceito, em sua tese de doutoramento intitulada *As Contribuições da Concepção Indígena do Bem Viver Para a Educação Intercultural e Descolonial*.

A princípio, a ideia de interculturalidade no contexto da Educação Escolar Indígena, consiste em promover um ensino que respeite a diversidade étnico-cultural, considerando os saberes indígenas, tal como, também, uma educação em que os indígenas tenham seu local de fala respeitado, participando da produção de conhecimentos. Esta concepção diverge de uma ideia de educação que reproduz saberes de uma sociedade (ocidental) e cultiva a pluralidade cultural e suas riquezas num ensino que busque pela equidade de saberes, intercalando, numa perspectiva transdisciplinar, entre os saberes indígenas e ocidentais no processo de ensino-aprendizagem.

Concordando com Repetto (2012, p. 17), em seu trabalho, aponta que na educação escolar os conteúdos ensinados não correspondem a uma síntese dos conhecimentos acumulados pela humanidade, mas corresponde a saberes e poderes dominantes, selecionados, numa visão interessada da sociedade nacional. Isso, segundo ele, é um viés positivista que leva os cientistas a acreditarem numa superioridade dos nossos parâmetros educacionais, que se constituem numa lógica científica, e que tende a menosprezar os demais parâmetros de saberes. Inclusive, mesmo nas escolas indígenas, que são compostas por currículos interculturais, os saberes indígenas acabam sendo separados numa lógica científica, colocando os conhecimentos

indígenas em disciplinas divididas, o que Repetto (2012, p. 17) aponta como um erro que acaba reforçando uma folclorização e fragmentação dos conhecimentos indígenas que no mundo real destes, tais saberes não se separariam.

Concordando também com Cledes Markus (2018, p. 47), quando aborda em sua tese de doutoramento, a educação brasileira ainda hoje segue uma lógica monocultural, herdada da tradição ocidental, baseado num pensamento eurocêntrico, numa lógica de saber crítico-racional do “saber científico” em que se exclui outras formas de saberes de outras culturas.

Portanto, há de se considerar uma educação intercultural que passe primeiramente pelo respeito aos conhecimentos indígenas e que os conhecimentos sejam transmitidos de maneira com a qual a interculturalidade perpassa, primeiramente, pela abertura de novas propostas de ensino que melhor se adequem às especificidades de cada grupo étnico; e não que se moldem a um formato científico. “Quem deve dizer o que serve e o que não serve é a comunidade e o processo de diagnóstico, diálogo e construção coletiva e participativa [do currículo escolar para a Educação Escolar Indígena]” (REPETTO, 2012, p. 19).

A interculturalidade, nesse ponto, trata de refletir e pensar uma perspectiva dialógica,

[...] sustentada por diferentes referências espaço-temporais, onde ideias, opiniões, conceitos, percepções sobre os processos históricos e do próprio mundo, devem ser compreendidos no complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos. (REPETTO, 2012, p. 22)

Como menciona Markus (2018, *apud* Diário de Campo, 2015), ao citar Dorvalino Kefej Cardoso, professor Kaingang, “a educação não pode acontecer fora da vida! A vida tem que ser o foco da Educação”. Nesse sentido, entendo isso como sendo o papel que a interculturalidade deve desempenhar na educação indígena, visto que o olhar indígena difere do olhar dos não indígenas, estando mais ligado aos sentidos, significados, simbologias, dentre outras percepções. “É um pensa-

mento seminal, que se fundamenta no mítico, no cotidiano e no comunal. É um pensamento que se expressa no ‘mero estar’” (MARKUS, 2018, p. 34).

O caminho da mudança, pode-se dizer, faz-se por uma abertura a novas formas de abordagens de ensino e de novos conhecimentos, de forma dialógica e equivalente com os saberes convencionais ensinados nas escolas. No âmbito da educação intercultural torna-se necessário valorizar e abrir caminho a novos saberes, novas metodologias de ensino-aprendizagem, novas contribuições teóricas de culturas distintas a que é prevalente na educação brasileira. A educação intercultural, nesse sentido, pretende atender essas necessidades, considerando a existência e os conhecimentos dos povos nativos, buscando por uma educação cada vez mais plural. Dessa maneira, pode-se fazer possível uma efetiva contribuição para dar evidência às diversidades, contribuindo para uma redução dos preconceitos e estereótipos que se estabelecem sobre os povos indígenas. Markus afirma que

[...] é preciso considerar a educação “como um processo intercultural, humano e humanizador, que constitui e se expressa como movimento e no movimento de produção, organização e gestão da vida e do viver: como gestão do cuidado”. A educação intercultural, portanto, pode ser vista como espaço que sugere e realiza outra qualidade do humano que queremos e outro mundo feito a partir da pluralidade de mundos possíveis. (MARKUS, 2018, p. 45)

Feitas essas reflexões a respeito do conceito de interculturalidade e de educação intercultural, sigo analisando como esta interculturalidade se faz presente na construção do Material da Semana dos Povos Indígenas, elaborado pelo COMIN, como proposta de educação que considera os conhecimentos indígenas.

Descrevendo e analisando uma experiência social de educação

Como já mencionado, este trabalho resulta de uma experiência de estágio realizado de forma totalmente remota, por meio da plataforma *Google Meet*, em que, nos encontros virtuais, discutimos diferentes experiências sociais de educação,

principalmente no que se refere a educação escolar indígena e a educação do campo.

Na disciplina de História da Educação Brasileira, por meio de encontros semanais, foi possível traçarmos um panorama histórico do desenvolvimento da educação no Brasil ao longo do período imperial, republicano, ditatorial e na contemporaneidade, o que nos permitiu entender e ampliar nossa visão de como a educação consolida um cenário do processo de sucateamento e os interesses de diferentes grupos políticos da sociedade pelo domínio da educação. Entendendo, dessa maneira, também então as políticas e interesses educacionais voltadas para os diferentes grupos étnicos-sociais, tais como a educação indígena.

Na disciplina de Estágios Supervisionado VI, tivemos encontros quinzenais para debatendo a educação, principalmente no que diz respeito a atividades educacionais paralelas ao sistema oficial de ensino. Também foram realizadas aulas de orientação a partir de apresentações dos resultados preliminares das pesquisas em campo, com o intuito do professor poder acompanhar o desenvolvimento das pesquisas e dar orientações e encaminhamentos de como deveríamos proceder.

Para isso, em diálogo com o professor coordenador do estágio VI, optei por investigar o já mencionado COMIN e o trabalho desempenhado na educação por meio do material que é desenvolvido anualmente para a Semana dos Povos Indígenas visando analisar o aspecto que considero de grande relevância como metodologia de ensino para elaboração deste material, que é a interculturalidade.

Minhas motivações para isso, além de minha empatia pela causa, são variadas: o debate intercultural presente nos materiais; a participação das comunidades indígenas na elaboração; a sua destinação voltada para escolas não indígenas; as atuações indígenas neste órgão; o trato da Igreja Luterana com as diferenças étnicas e de crenças; a relevância desse material que é produzido em grande escala, que conforme Markus (2018, p. 32), gira em torno de 50 a 70 mil exemplares de edições produzidas anualmente. Além disso, outra motivação se

dá pela organização e amplitude do órgão, atuante em diversas áreas além da educação.

Como citado anteriormente, o COMIN é um órgão pertencente à IECLB. Conforme aponta Rogério Link (2015, p. 396) e informações recolhidas do portal do órgão na web (COMIN, 2021), o COMIN foi criado em 1982, a partir de uma nova compreensão e estruturação que se cria da missão indígena pela IECLB, que passa pela concepção do princípio de autodeterminação dos povos indígenas e pelo reconhecimento dos seus direitos pela igreja. Por meio de uma revisão crítica do conceito de missão e das práticas missionárias “O COMIN faria o entrosamento entre os campos de trabalho, as lutas indígenas, a Direção da Igreja e as comunidades” (LINK, 2015, p. 397 *apud* ZWETSCH, 1993, p. 109, 111).

A IECLB, assim como a Igreja Católica, foi uma das precursoras da Teologia e Filosofia da libertação, postura essa que gerou críticas, mas que permitiu avanços como na ordenação de mulheres como sacerdotisas, na admissão de homossexuais e na defesa dos direitos dos povos indígenas, buscando construir uma relação intercultural e descolonial privilegiando o protagonismo, a autonomia, o diálogo, a demarcação e o reconhecimento de suas terras e territórios, seus conhecimentos, suas culturas (MARKUS, 2018, p. 107).

Conforme Link, no segundo seminário do COMIN, em 1985, foi definido as seguintes características do trabalho missionário da IECLB para com os indígenas:

“defender a vida e a integridade cultural e patrimonial dos povos indígenas”; “respeitar as culturas e o modo de vida destas populações”; “favorecer a livre organização dos povos indígenas e sua autodeterminação”; “a ação pastoral deve se propor à afirmação dos povos indígenas como povos indígenas na nossa sociedade, sem paternalismo, evitando todo e qualquer tipo de dependência e buscando a sua libertação”. (LINK, 2015, p. 397-398 *apud* COMIN, 1992, p. 20-22)

Portanto, longe de uma concepção assimiladora que se tem em muitas igrejas que promovem um etnocídio indígena,

a IECLB, desde os anos 1980, adota uma visão de respeito para com os povos nativos, se comprometendo em apoiar suas prioridades e diversidade cultural, sem interferir no modo de ser. O COMIN, segundo seu portal, assessora e coordena o trabalho da Igreja Luterana, fazendo parcerias e prestando apoio nas áreas da educação, saúde, terra, organização e autossustentação (COMIN, 2021).

Ainda segundo o site, esse trabalho é feito por profissionais nas áreas de pedagogia, teologia, pastoral, direito, enfermagem e medicina, assistência social, agronomia e outras, em sete Campos de Trabalho (COMIN, 2021). Nesse site, encontramos, também, informações como a missão do órgão, em que confessam ter participado, durante séculos, do processo de dizimação dos povos indígenas, reconhecido pela IECLB hoje como um pecado em que a igreja busca reconciliar-se por meio da solidariedade, respeitando e amparando os indígenas para que possam ter garantidos os seus direitos e preservar suas diferenças.

É também apresentado dois objetivos, sendo eles:

Dar testemunho evangélico, como discípulos e discípulas de Jesus Cristo, para que os povos indígenas tenham vida plena (Jo 10.10), apoiando-os para que possam sobreviver física e culturalmente e organizar a sua vida de acordo com garantias dadas pela Constituição Federal: *“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”* (Art. 231). (COMIN, 2021)

Dar testemunho evangélico, conscientizar e informar a sociedade envolvente, em especial as comunidades da IECLB, sobre os povos indígenas para que se solidarizem com eles e se engajem em favor dos direitos deles. (COMIN, 2021)

Diante disso, é possível perceber uma forte marca cristã nas palavras descritas no site. Esta religiosidade não é deixada de lado, sendo sempre reforçado o caráter religioso do COMIN no portal, no entanto, mesmo com essa religiosidade, o que se percebe sempre é uma mensagem que apesar de carregada de

crisandade, preza pelo respeito e manutenção da diversidade étnica, sem proselitismo, que busca, também, por conscientizar outras instituições religiosas.

Em seguida, no site nos é apresentado as linhas de atuação do COMIN para com a luta dos povos indígenas pelo cumprimento dos direitos constitucionais nas áreas da educação, saúde, organização, terra e autossustentação. Na educação, aqui em questão, é posto que

Valoriza e apoia as formas tradicionais de educação, a reconstrução de sua cultura, a educação diferenciada, a formação de professores indígenas, a escola bilíngue, a procura por uma escola genuinamente indígena, o empenho pelo reconhecimento das escolas e professores indígenas por parte do Estado, a formação de estudantes universitários indígenas. (COMIN, 2021)

Na aba campos de trabalho encontramos as regiões em que o COMIN atua, sendo essas a região Acre e Sul do Amazonas, Região Central de Rondônia, Região Leste e Litoral Norte de Santa Catarina, Região Noroeste do Rio Grande do Sul. Região Norte, Leste e Centro do Rio Grande Do Sul. Sua atuação no Estado de Rondônia se dá a partir de Ji-Paraná em que trabalham, especificamente, com os povos Karo Arara, da Terra Indígena Igarapé Lourdes, e com o povo Ikólóéhj Gavião, que possui uma população com cerca de 800 pessoas, divididas em 22 aldeias “(...) tendo por objetivo a formação e informação na área dos direitos indígenas, o apoio à organização própria, à educação específica e diferenciada, ao controle social nas políticas públicas e às questões de etnosustentabilidade” (COMIN, 2021).

Na aba *Materiais* do site, também é possível encontrar diversos vídeos do canal do COMIN no *Youtube*, com uma rica produção de vídeos muito bem estruturados sobre diversas temáticas diferentes a respeito das lutas indígenas. Além disso, encontram-se materiais didáticos e paradidáticos destinados a aplicação em sala de aula, como jogos e outras atividades lúdicas. Por fim, encontramos nessa mesma aba as publicações do COMIN, um vasto material produzido, com mais de 90 publicações das mais diversas temáticas relacionadas às pautas indigenistas e, também, sobre a Educação Escolar Indígena e de não indígenas.

Esse material didático, pedagógico e informativo, produzido anualmente desde 19828, dá evidência a história, cultura e diversas lutas de povos indígenas de todo o Brasil. Segundo Markus, esse projeto compõe o Programa de Formação e Diálogo Intercultural existente no COMIN (2018, p. 115). Portanto, é um material que procura abordar diferentes pautas da luta indígena, como também abordar a história de algum povo indígena parceiro ao COMIN. Assim, o material é voltado para a educação indígena e também para a sociedade em geral, articulando uma tarefa intercultural e descolonizadora, buscando promover possibilidades de diálogo entre indígenas e não-indígenas.. Esse material é construído sob três fases principais:

[...] a primeira envolve a pesquisa e elaboração do material pelos próprios indígenas. A segunda envolve a edição colaborativa junto com os indígenas em que a coordenação e a equipe pedagógica e os indígenas trabalham a diagramação do material. E a terceira etapa abrange a distribuição do material e a sensibilização da sociedade em relação à cultura, aos modos próprios de vida e aos direitos dos povos indígenas. (MARKUS, 2018, p. 115)

Cledes Markus (2018), que já dirigiu o COMIN e tem vasta experiência com a elaboração desses materiais, que é seu objeto de pesquisa desde 2003 reforça em sua tese que os indígenas também são autores efetivos desses materiais, no qual possuem autonomia.

Na maior parte das vezes são eles que demandam e expressam a vontade de se apresentar no material. Igualmente, elaboraram os textos, os desenhos, as fotos e os banners. O processo é acompanhado de diversas rodas de conversa com toda a comunidade e representantes do COMIN, em que se decide como querem se apresentar, o que querem revelar, o que consideram importante para a sociedade saber sobre eles, o que querem acentuar, quais fotos que deveriam ser feitas e quais devem fazer parte da exposição fotográfica. (MARKUS, 2018, p. 33)

Nesse sentido, faço análise de dois materiais didáticos produzidos de forma dialógica entre o COMIN e comunidades indígenas. A saber, duas publicações da Semana dos Povos Indígenas, a fim de averiguar se, na prática, o COMIN cumpre

com seus objetivos postos no seu portal, no que se refere a considerar a interculturalidade na produção dessas publicações.

À vista disso, exponho minhas considerações sobre dos elementos propostos pelo COMIN que pude notar com a análise do primeiro caderno selecionado, intitulado *Quebrando preconceitos, construindo respeito: luta e resistência dos povos indígenas no Brasil*, produzido em 2019 pelos indígenas Ana Roberta Uglô Patté, Kassiane Schwingel Marcos Vesolosquzki, Pamela Hingred de Souza, Freitas Apurinã e Rodrigo Mariano, de etnias diversas. O que por si só, já se percebe uma dimensão intercultural na organização desse trabalho pela autoria dos próprios indígenas em apoio com o COMIN.

Nesse sentido, pode-se confirmar, em sua criação, a presença de interculturalidade como metodologia na construção desse material, partindo do princípio da autoria, que se situam em diferentes contextos, sendo estes “(...) simbólicos, econômicos, políticos, cosmológicos, epistemológicos, tecnológicos e culturais que apresentam sentidos e significados diferenciados e dinâmicos, que necessitam ser considerados na elaboração” (MARKUS, 2018, p. 33 *apud* GEERTZ, 2008).

Esse primeiro caderno analisado tem o objetivo de problematizar e refletir sobre os preconceitos exercidos pela sociedade com os indígenas, entendendo como foram construídos ao longo da história. Se divide em várias seções em que se debate o preconceito como resultado do desconhecimento, promovido muitas vezes, por uma história dos indígenas ensinada nas escolas de forma caricata, do “índio” do passado, prevalecendo uma história contada do ponto de vista dos colonizadores, em que não se abre espaço para uma proposta intercultural, de abordar novas visões sobre essa história, respeitando o ponto de vista dos próprios indígenas.

Nas seções seguintes discutem e desconstruem os principais preconceitos sofridos pelos indígenas, tais como a ideia de que há “muita terra para pouco índio”, do “índio preguiçoso”, de que “índio são do passado”, que “são todos iguais”, que “são incapazes”, que “lugar de índio é na aldeia”. E por fim, os autores concluem discutindo as faces e intenções por trás

desses preconceitos e as lutas nas redes sociais para combater a disseminação destes e pela busca por respeito às comunidades indígenas.

No fim, é dedicado uma breve seção em que se argumenta as maneiras de superar esses preconceitos, propondo as seguintes sugestões:

EVITAR reproduzir pré-julgamentos: Buscar se informar e CONHECER a realidade indígena atual; APROXIMAR-SE de uma comunidade indígena e conhecer a realidade; PESQUISAR outras fontes históricas, que valorizem a história oral e a perspectiva indígena no processo histórico; AVALIAR AS FONTES de informações quando se trata da questão indígena; RECONHECER que a luta indígena traz benefícios a toda a sociedade, não somente aos povos indígenas, como no cuidado com a natureza. (PATTÉ, 2019, p. 38)

O que se pode observar ao analisar esse material é que ele cumpre muito bem com sua finalidade de desconstruir os preconceitos acima mencionados, inclusive, fazendo isso levando em consideração a autoria dos próprios indígenas, tanto na escrita, como pelos relatos dados por eles no decorrer do texto. Além disso, se destaca muito o visual desse material, com ilustrações bem coloridas, com design e artes típicas dos indígenas, com suas com fotografias nos tempos atuais, exercendo suas atividades rotineiras e também em sua militância.

O segundo material analisado foi o caderno *Universidade: território indígena!*, organizado pelo indígena Edson Kayapó e pela Kassiane Schwingel, no primeiro semestre de 2021, tendo como objetivo central refletir a presença indígena na universidade. Assim como o material anterior, esse trabalho foi construído por um indígena, ouvindo-se as vozes dos indígenas e suas problematizações que se fazem presentes no decorrer de todo o texto em forma de relatos de indígenas universitários que foram entrevistados a respeito dos problemas que enfrentam na universidade.

O material se subdivide em sete seções, em que primeiramente discute a universidade como um território em disputa, problematizando de forma enfática a exclusão que há dos in-

dígenas na educação superior e de seu direito de acessarem a universidade. Essa exclusão ocorre, segundo o que é apontado, por uma defasagem que há na formação escolar indígena e devido aos processos seletivos de ingresso nas universidades não levarem em consideração as especificidades dos povos indígenas, sendo, muitas vezes, excludente. Percebe-se, então, uma exclusão desses povos por não haver uma proposta de ensino intercultural nesses espaços.

Na prática da vida universitária, é bem difícil viver a INTERCULTURALIDADE, pois o conhecimento hegemônico sempre se sobrepõe aos saberes originários e o acúmulo de atividades acadêmicas deixa pouco tempo e espaço para que estudantes indígenas dediquem-se à espiritualidade e às tradições dos seus povos. (KAYAPÓ; SCHWINGEL, 2021, p. 8-9)

Também se discute necessidade da ocupação do território da universidade pelos indígenas em que os autores aprofundam mais a discussão a respeito das dificuldades enfrentadas pelos indígenas desde o ensino básico, que se percebe nas condições precárias de estrutura física e curricular, o que afeta significativamente o acesso dos alunos indígenas às universidades. E mesmo quando esses indígenas conseguem entrar nas universidades, passam por inúmeras dificuldades de adaptação, dificuldades financeiras de se manterem, além de sofrerem com o preconceito dos demais alunos, servidores e professores.

Nesse sentido, também se reflete sobre a necessidade dos indígenas se reconhecerem no espaço universitário e serem reconhecidos por quem está nele, destacando o preconceito, a negação de suas culturas e a exclusão que há nesses espaços que acabam se tornando hostis a presença indígena e que gerando um processo de não reconhecimento e pertencimento dos indígenas na universidade. Além disso, são destacadas as inúmeras barreiras enfrentadas seja com os colegas de turma, seja com professores ou com a administração. Também dificuldades curriculares e a falta de assistência a esses alunos pelas instâncias superiores.

Além disso, é discutido a universidade como espaço de luta, onde destacam-se as resistências, os enfrentamentos e o

movimento indígena como ferramenta de fortalecimento e permanência desses estudantes. E, por fim, os autores encerram esse caderno apontando algumas soluções que poderiam ser tomadas para amenizar ou solucionar esses problemas e tornar a universidade um espaço de aceitação, mais aprazível aos estudantes indígenas. Uma dessas medidas destacadas é a busca pelo respeito e o reconhecimento das ciências e saberes indígenas no espaço acadêmico e o abandono de práticas colonialistas e eurocêntricas, passando a considerar novos parâmetros, a pautar-se sob a ótica do “Bem Viver”³.

Metodologia de destaque nesse segundo caderno trata da autonomia indígena, que se nota por meio da presença de relatos dos acadêmicos indígenas citados no decorrer de todo o texto, os sujeitos que vivenciam as experiências relatadas. Além disso, é feito entre uma seção e outra, a descrição de cada um deles durante o texto, com sua foto ao lado. Estes e outros elementos estéticos utilizados no caderno demonstram uma preocupação quanto a questão da representatividade indígena neste material, assim como no primeiro. Tal abordagem confirma que de fato se estabelece uma preocupação com a interculturalidade na escrita e na construção, ao colocarem os indígenas em evidência no texto.

Por meio da análise feita desses cadernos, é bastante perceptível o uso de uma metodologia participativa e colaborativa de forma ativa e efetiva das comunidades indígenas com as quais o COMIN atua, utilizando uma metodologia intercultural no qual se faz fortemente presente os saberes e concepções dos indígenas de diversas comunidades.

Portanto, é perceptível no conteúdo destes cadernos o debate que leva em conta a importância da interculturalidade no ambiente escolar tal como nas universidades, estando este conceito atrelado até mesmo na própria produção deste matéria, no

3. É a tradução livre de modos de viver indígena, que nas línguas dos povos originários soa como Sumak Kawsay (quíchua), Suma Qamaña (aimará), Teko Porã (guarani). Para os estudiosos, é uma novidade no início do século XXI, uma proposta que propõe à sociedade a recuperação das condições de sua própria produção e reprodução material e espiritual, superando a ruptura entre homem e natureza promovida pela ideia de progresso iluminista.

qual os indígenas expõem seus relatos, suas indagações, indignações, problematizações, concepções e propostas educacionais que considerem seus saberes nativos e suas diversidades.

Há de se destacar, contudo, os objetivos e resultados que os elaboradores desses cadernos almejam. Como já dito anteriormente, esses cadernos têm como destino as escolas públicas e privadas, educadores(as), estudantes diversos, além de se destinar aos próprios indígenas que se interessam pelas pautas abordadas e por enveredar pelas lutas dos povos indígenas. Tudo isso com o propósito de, como definido por Markus,

contribuir na divulgação da causa, realidade, história, conhecimentos e culturas indígenas de nosso país e, desta forma, contribuir com os diversos setores da sociedade, promovendo a aproximação, o conhecimento mútuo e a valorização da realidade indígena e sua especificidade cultural, bem como os direitos dos povos indígenas. (MARKUS, 2018, p. 116)

Dentre esses e outros objetivos também está o de promover uma conscientização da sociedade quanto a realidade em que os povos indígenas se encontram hoje no país e dos direitos que possuem. No âmbito escolar se mostra como uma excelente ferramenta para a desconstrução de estereótipos e preconceitos com os povos nativos, oportunizando um contato com a pluralidade de saberes e com a diversidade étnica do país e levando a uma descolonialidade dos conhecimentos tradicionais ensinados nas escolas, ampliando o campo de conhecimento dos alunos para novas olhares e leitura da realidade, reconhece assim, que os conhecimentos dessas comunidades podem contribuir para uma renovação da educação que se torne, de fato, intercultural.

Considerações Finais

Diante dos resultados desta pesquisa, fica nítido a importância que os cadernos desenvolvidos pelo COMIN têm para a promoção de uma educação mais justa, decolonial e que quebre estereótipos e preconceitos estabelecidos pela sociedade não indígena. Isso só pode ser feito por meio de uma educação intercultural, que como muito já reforcei ao longo desse traba-

lho, busca por uma troca recíproca de saberes, conhecimentos, metodologias. Essa educação intercultural promovida pelos cadernos da Semana dos Povos Indígenas se demonstra efetiva, sendo utilizados por muitas instituições de ensino como material pedagógico, possibilitando o contato dos alunos, de uma forma mais respeitosa e justa, com as realidades, as culturas, direitos e a vida dos povos indígenas.

O material, por si mesmo, já se insere numa metodologia intercultural no que se refere ao possibilitar que as vozes dos indígenas sejam ouvidas, o que possibilita uma dimensão mais aproximada da realidade vivenciada por eles, tais como as destacadas nos dois cadernos analisados neste trabalho.

Dessa forma, concluo que minhas expectativas referentes a esse material foram supridas, no que tange a um material que se pauta numa proposta de educação intercultural. Destaco, inclusive, a minha admiração, visto que, por esse material ser produzido com o apoio de um órgão vinculado a uma igreja, suspeitava que pudesse encontrar tentativas de proselitismo, devido, ainda hoje, ser uma prática recorrente em diversas vertentes religiosas em que igrejas vão até aldeias com o propósito de converter indígenas numa clara prática de epistemicídio. Porém, como descrito neste trabalho, a IECLB demonstra uma preocupação genuína com o respeito às diversidades étnicas e a autonomia dos indígenas, que pôde ser percebido com a análise dos cadernos aqui trabalhados e com estudo feito no site do órgão, tal como pelo trabalho de doutorado desenvolvido por Clede Markus, o qual me baseei como fonte.

Inclusive, entendo que por ter uma excelente abordagem intercultural, os cadernos da Semana dos Povos Indígenas, assim como os demais materiais didáticos e paradidáticos produzidos pelo COMIN, se constituem como excelentes ferramentas para o uso na Educação Escolar Indígena, para que os alunos indígenas possam conhecer suas riquezas culturais, como conhecer outras etnias, percebendo diferentes saberes, diferentes culturas e diferentes lutas sociais, para que possam estar cada vez mais engajados e cientes de suas identidades e dos motivos e importância pelo qual devem lutar pela sua preservação e respeito.

Esse material também se mostra de grande excelência para ser utilizado em sala de aula, tanto no fundamental, como no ensino médio e, até mesmo, no ensino superior, para uma educação conscientizadora a não-indígenas, pois seu conteúdo transmite de uma forma muito bem escrita e aprazível de se entender a realidade desses povos.

No mais, saliento que apesar dos desafios que permearam a construção desse trabalho pela impossibilidade de efetuar a pesquisa e os encontros com os professores de forma presencial, devido a pandemia de Coronavírus, este trabalho me proporcionou uma experiência nova ante os estágios anteriores realizados de forma presencial durante minha graduação. Experiências essa como a capacidade de me adaptar às limitações impostas pelo Ensino Remoto Emergencial, como, também aprender a lidar com as ferramentas postas ao meu alcance, como os repositórios de teses e dissertações, os portais de educação, os portais dos órgãos pesquisados, a plataforma de encontro virtual, além das regras e ferramentas de formatação de texto, ao qual me foram úteis e a que levarei como experiência para minha trajetória acadêmica.

E por último expresso que a temática da educação intercultural aqui apresentada ainda é uma temática a ser explorada e pesquisada, diante todos os desafios e embates políticos que vem ameaçando os direitos constitucionais dos povos indígenas no Brasil. Portanto, é um tema que pessoalmente pretendo continuar me debruçando posto que entendo como sendo necessário de ser debatido continuamente, visto que muito ainda há que ser feito para alcançarmos um nível considerável de conhecimentos e respeito aos 305 povos indígenas, nativos desta terra, que resistem e lutam bravamente por dignidade respeito a seus direitos e suas diferenças.

Referências Bibliográficas

COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas. Disponível em: <https://comin.org.br>. Acesso em: 10 de abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394-96 – Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e do Desporto.** Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008 de 10 de março de 2008.**

DUTRA, Maria de Fátima da Conceição; FREITAS, Renan Moura de. Os interesses do empresariado no ensino remoto e a desigualdade educacional no Brasil no contexto da pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-17, 2021.

KAYAPÓ, Edson; SCHWINGEL, Kassiane (Orgs.). **Universidade: território indígena!**. Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021.

MARKUS, Cledes. **As contribuições da concepção indígena do bem viver para a educação intercultural e descolonial.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. 2018.

MENDONÇA, Ana. Estudo Responsabiliza má gestão do governo por mortes no Brasil. **Estado de Minas – Nacional.** 2021. Disponível em: <https://www.em.com.br>. Acesso: 18 de mai. 2021.

MISSIONÁRIO-CIMI, Conselho Indigenista. **Por uma educação descolonial e libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil.** Brasília: CIMI, 2014.

PATTÉ, Ana Roberta Uglõ et al (Orgs.). **Quebrando preconceitos, construindo respeito: luta e resistência dos povos indígenas no Brasil.** Porto Alegre: Conselho de Missão entre Povos Indígenas: Fundação Luterana de Diaconia, 2019.

REPETTO, Maxim. **Os sentidos das fronteiras na transdisciplinaridade e na interculturalidade.** Textos e Debates, v. 2, n. 22, 2013.

LINK, Rogério Sávio. **Especialistas na migração: luteranos na Amazônia (1967-1997).** São Leopoldo: Karywa, 2015.

PAINEL Coronavírus. **Coronavírus.** Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 6 de Mai. 2021.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: SUA IMPORTÂNCIA EM UM CONTEXTO DE LUTA POLÍTICA

*Thássila Derek Serra de Souza*¹

Introdução

O presente trabalho busca discutir a formação de professores indígenas em território rondoniense. Dando ênfase em seus aspectos políticos e sociais enquanto cidadãos originários que buscam o reconhecimento de suas demandas políticas e culturais, através de uma educação de base intercultural, específica e diferenciada.

Aborda também as particularidades da educação indígena bem como da educação escolar indígena e os principais aspectos e diferenciações que as norteiam, compreendendo suas necessidades e articulações em busca de um protagonismo educacional no cenário escolar e acadêmico rondoniense.

Juntamente se encontrará a seguir discussões acerca da importância do curso intercultural de nível superior para as comunidades indígenas, entendendo como os professores indígenas o encaram e o entendem.

Objetivo

É de interesse desses escritos alcançar os alunos e professores que buscam entender a formação de professores indígenas à nível superior na Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Busca-se elucidar de maneira concisa as diferenciações de educação indígena e educação escolar indígena

1. Discente do Curso de Licenciatura em História da UNIR-Pvh

em território rondoniense, afim de explicar a necessidade de uma educação escolar indígena diferenciada que atenda as demandas dessa população significativa que a muito vem sendo negligenciada.

Metodologia

O estudo aqui apresentado provém da pesquisa ainda em curso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que tem como plano de trabalho: *Movimentos Indígenas e Formação de Professores em Rondônia; aspectos educacionais pela valorização das identidades étnicas.*

Sendo o levantamento de dados realizado de forma online, contou-se com os periódicos da Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amazonas, (UFAM) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), sendo assim possível reunir artigos, monografias e textos que buscam abordar a temática proposta. Também, utilizou-se a bibliografia do projeto de pesquisa aqui citado e a consulta à jornais da década de 1980 da cidade Porto Velho. Além de matérias e entrevistas recentes voltadas para a educação escolar indígena e a formação superior indígena realizadas no Estado de Rondônia.

Ainda, foram promovidas reuniões de forma online com o orientador deste ensaio, o professor mestre Fernando Fernandes, onde discussões acerca do tema apresentado foram realizadas.

Resultados Alcançados

A formação de professores indígenas em Rondônia vem crescendo de forma significativa nas últimas décadas. Isso se dá pelos esforços das lideranças indígenas, não só do Estado de Rondônia, mas em todo o território brasileiro, em busca de tornar seu povo protagonista de suas próprias demandas, história e educação escolar (MAHER, 2006).

A professora indígena, Edneia Aparecida Isidoro, formada no curso de licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, campus Ji-Paraná,

descreve qual a experiência em passar pelo curso de formação superior:

Hoje que nós passamos pelo curso de licenciatura em Educação Básica Intercultural na UNIR Campus de Ji-Paraná que a gente vê o quanto nós temos valor, e que a escola pode formar pessoas com vários pensamentos e fazer uma nova descoberta dentro de nossa cultura e da cultura envolvente [...] Se não tivéssemos participado da formação dos professores indígena [...] na Universidade, que é o intercultural, nós não tínhamos descoberto esse valor que temos hoje. Estamos lutando cada dia para que isso fique vivo. (ISIDORO, 2020, p. 33)

Como podemos perceber, Isidoro realça o valor que a formação de professores indígenas teve para seu crescimento intelectual e cultural, na medida em que pôde reconhecer o valor de sua cultura e de seus pensamentos enquanto membro de sua comunidade.

A formação de professores indígenas é significativa, pois é mais um alicerce político que as comunidades têm em busca de suas demandas. Entretanto, é importante frisar que a educação escolar, seja ela a nível superior ou fundamental, é uma educação secundária vista do contexto indigenista.

Terezinha Machado Maher (2006) nos diz que na comunidade indígena, todo mundo é professor, toda hora é hora de aprender e que não há um método específico para ensinar as coisas importantes que os filhos da comunidade irão assimilar ao longo de suas vidas. Podemos entender então que o processo de aprendizagem das comunidades indígenas são particulares e únicos, que a educação indígena se difere da educação escolar indígena, sendo a primeira livre dos métodos e condicionamentos aos quais a segunda está submetida (COHN, 2005). Daí a preocupação para que a educação escolar destinada aos povos originários seja diferenciada e protagonizada por indivíduos indígenas.

Mais do que construir um método educacional afim de respeitar as particularidades dos povos indígenas, a educação escolar indígena está arraigada à luta política, seja ela em defesa da demarcação de terras, respeito à interculturalidade, ou respeito à língua materna de cada povo. Pois, afinal, toda ação indígena é uma ação política.

Genivaldo Frois Scaramuzza (2018) explica que as escolas indígenas formam sujeitos escolarizados, mas possui um papel importante quanto ao conhecimento e produção das reivindicações dos direitos indígenas. Para a comunidade indígena, ter um de seus membros estudando em uma instituição de nível superior é motivo de orgulho, significa se apropriar de um sistema que a muito vem os excluindo, significa mais uma chance em suas demandas políticas.

Roberto Sarabáh Gavião, professor indígena formado na UNIR campus Ji-Paraná, explica como sua comunidade encarou seu ingresso no curso intercultural:

No início nos reunimos e explicamos para eles o que estamos estudando na UNIR [...], alguns deles falaram pra gente que eles se sentem assim muito orgulhosos de ter os parentes lá na UNIR [...]. Quando tem reunião eles já indicam a gente, pedem pra gente fazer relato, já colocam a gente na frente das coisas. (Roberto Sarabáh Gavião *apud* ISIDORO, 2020)

A formação de professores indígenas é importante no contexto escolar, político e social dos membros de cada povo indígena específico. Ela é mais que uma forma de ensino, é resistência e luta justa em busca de protagonismo social. Ser professor indígena é “valorizar a minha cultura” (Raul Tuparí *apud* ISIDORO, 2020).

Conclusões

A formação de professores indígenas é importante não só para a comunidade indígena, mas também para toda a sociedade não indígena. Quando um indígena se move, toda a sociedade se move com ele. É mais do que importante no cenário atual o protagonismo de lideranças indígenas, seja ela

no âmbito escolar ou político. Formar professores indígenas é finalmente conceber o direito à uma geração de alunos indígenas de se verem em seus aprendizados, em protagonizarem suas próprias questões. Assim como deve ser e em como afirmou Eduardo Viveiros de Castro (2006, p. 14) “A indianidade é tautegórica; ela cria sua própria referência”.

Referências

CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. **Povos Indígenas do Brasil**. 2006. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 21 jan. 2021.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 28 out. 2020.

ISIDORO, Edineia Aparecida. **Formação de professores indígenas- contribuições para o fortalecimento das línguas e culturas indígenas do Estado de Rondônia**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.labedis.mn.ufrj.br>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**, Brasília, v. 8. p. 11-37, fev. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SCARAMUZZA, Genivaldo Fernando. Educação Escolar em Contextos Interculturais Amazônicos: Reflexões a partir de concepções de professores indígenas Gavião Ikolen de Rondônia. **Revista Cocar**, Pará, v. 23, p. 364-383, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br>. Acesso em: 19 maio. 2021.

PESQUISA EM HISTÓRIA E
SUAS REPRESENTAÇÕES

JOGANDO COM A MORTE NO BRASIL IMPÉRIO

*Vitória Rafaela Barrozo Fernandes
Adrian Machado Castro
Laura beatriz Albuquerque Abdao da Silva
Alana Beatriz Almeida Venceslau¹*

Introdução

Viver é uma dádiva fatal, no fim das contas, ninguém sai vivo daqui, mas, vamos com calma. (Renato Russo)

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma atividade desenvolvida em grupo na disciplina eletiva de História da Morte no Ocidente, ministrada pela professora Dra. Mara Centeno. A proposta inicial era que fizéssemos uma vídeo aula, tendo como referência básica o capítulo intitulado “Ritmos da Vida: nascer, crescer, casar e morrer”, referente ao livro *Histórias da Gente Brasileira – Vol. 2 – Império*, da historiadora Mary Del Priore (2016).

É importante salientar que esse trabalho foi planejado para um público de alunos do terceiro ano do ensino médio. Para a elaboração do trabalho contamos com o aporte teórico de Ariès (2003), Schmitt (2010), Rodrigues & Lopes (2014), Priore (2016), além das diversas discussões que foram realizadas durante as aulas. O conjunto dessas experiências foi imprescindível para o resultado final dessa atividade.

Retomando a discussão da obra que foi trabalhada, é possível perceber que Mary Del Priore (2016) enaltece o morrer no Brasil Império garantindo ênfase aos testamentos, rituais e as formas de enterramento. O morrer, e as questões acerca desse tema, sempre foram a grande interrogação do homem desde os primórdios da humanidade.

1. Acadêmicos do 4º Período do Curso de História Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Nesse sentido, pensar em uma atividade com uma temática que sofre interditos nas escolas, gerou entre os componentes do grupo certa aflição e um desafio muito grande, uma vez que desejávamos desenvolver uma atividade de forma mais lúdica, mas que ao mesmo tempo gerasse problematizações aos que iriam participar. Assim para além da apresentação dos principais pontos apresentados por Priore (2016), pensamos em uma atividade que pudesse atrair a atenção dos alunos e que promovesse de forma lúdica o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos

Geral

Elaborar uma aula para alunos do terceiro ano do Ensino Médio, sobre o morrer no Brasil Império, a partir do texto “Ritmos da Vida: nascer, crescer, casar e morrer”, da Mary Del Priore.

Específicos

- Analisar as formas de enterramentos no Brasil Colônia;
- Conhecer os procedimentos adotados no momento da morte dos afrodescendentes;
- Perceber a influência da morte na arte desenvolvida no Brasil Império;
- Elaborar atividade lúdica para ser aplicada com os alunos.

Metodologia

Para a realização da atividade, desenvolvemos enquanto grupo o primeiro passo da metodologia que seria a leitura do texto e, seguidamente, o desenvolvimento do primeiro encontro para o levantamento das ideias de como efetuaríamos a referida atividade.

Após várias discussões distribuímos o texto e cada componente se encarregou de apresentar uma parte, preparar os tópicos e escolher as imagens para os slides. Posteriormente, foram necessários mais alguns encontros para definirmos qual

atividade seria proposta para os alunos. Depois de muito debate, optamos pela elaboração de um jogo que retratasse o roteiro do texto da Del Priore *“Ritmos da Vida: nascer, crescer, casar e morrer”*.

Assim nasceu o jogo da *“Morte no Brasil Império”*, que pode ser aplicado em um ambiente virtual. Passamos a definir a mecânica do jogo que deveria ser acima de tudo colaborativo e não competitivo, em conformidade com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Pensamos no tempo histórico, mas, sobretudo, no tempo pedagógico, ou seja, em um jogo que pudesse ser aplicado no tempo de aula e onde todos pudessem participar e gerar conhecimentos.

O jogo elaborado consistiu na montagem de um tabuleiro virtual, criado por um dos integrantes do grupo, por meio do software do *Linux* chamado *Libreoffice Impress*, na qual foram organizadas em casas ou pequenos blocos alguns componentes que perpassam a vida, como o nascer, andar, entrar na escola, conseguir o primeiro emprego, formar uma família etc. Outras duas ferramentas online também foram utilizadas para garantir a dinamicidade do jogo, ou seja, para *“nascer”*, o jogador teria que rolar o dado virtual e tirar o número 6. A segunda ferramenta aplicada foi a roleta virtual que serviu para apontar o número da pergunta que seria feita aos participantes do jogo, quem acertasse tinha o direito de jogar o dado novamente e avançar nas casas até o fim, isto é, até morrer, completando o ritmo da vida.

É importante salientar, que deixamos claro aos alunos que não necessariamente a vida segue de forma linear, como no tabuleiro da morte, afinal todas as pessoas tem suas individualidades e particularidades e, para além disso, ritmos diferentes.

Resultados Alcançados

Na aplicação do jogo em aula virtual, o mesmo mostrou-se ser um processo bem divertido e com bom aprendizado, uma vez que todos se empenharam para ganhar o jogo, procurando responder as perguntas abertas de forma coerente, pautadas no texto lido e apresentado pelo grupo.

Podemos inferir que a atividade foi um sucesso e contemplou o nosso objetivo de forma satisfatória, pois conseguimos de forma lúdica contribuir por meio de tecnologias ativas, desenvolvermos uma atividade que gerou habilidades, competências e aprendizado sobre o nascer, o viver e, sobretudo, o morrer durante o Brasil Império.

Conclusões

Com a atividade proposta, tivemos a oportunidade de desenvolvermos dinâmicas que possam chamar a atenção dos alunos na etapa de regência do estágio supervisionado que logo teremos que realizar. A atividade proposta sai do convencional e com ela exercitamos novas formas de ensinar e de aprender, de forma divertida e viciante que funcionou ao ser trabalhada com a turma do 4º período de História. O jogo proporcionou discussão; possibilitou com que os grupos se enquadrassem no tempo para cada resposta; gerou interação entre os participantes; promoveu conhecimento sobre o Brasil Império e, sobretudo, nos possibilitou criar uma ferramenta pedagógica que nos será bastante útil futuramente.

Referências

ARIÈS, PHILIPPE. **História da Morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

PRIORE, Mary Del. **Ritmos da Vida: nascer, crescer, casar e morrer**. In: *Histórias da Gente Brasileira (Império) – V. 2*. São Paulo: LeYa, 2016.

SCHMITT, Juliana. **Mortes Vitorianas: corpos, lutos e vestuário**. São Paulo: Alameda, 2010.

REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O TERRITÓRIO DO GUAPORÉ NO PERÍODO DA “BATALHA DA BORRACHA” NAS PÁGINAS DO CORREIO DA MANHÃ (RJ) E DO DIÁRIO DE NOTÍCIAS NOS ANOS DE 1940

*José Carlos Dantas de Souza Cruz*¹

Introdução

O presente trabalho faz uma análise de uma série de notícias publicadas nos jornais *Correio da Manhã* (RJ) e *Diário de Notícias* (RJ), onde os mesmos retrataram o desenvolvimento e a constituição do Território Federal do Guaporé nos anos de 1940. Nosso recorte temporal foi desenvolvido procurando abarcar o período descrito como a “Batalha da Borracha”, momento em que havia um projeto nacional de reinserção da Amazônia como grande produtora de borracha para a máquina de guerra dos Estados Unidos na Segunda Guerra. Para tanto, foi realizado na presente pesquisa a releitura de vários artigos dos jornais acima descritos, para a construção de duas representações históricas distintas sobre o Território do Guaporé. Neste tocante fez de grande importância estabelecer os valores e posicionamentos políticos destes periódicos, construindo assim suas reais posições frente ao poder político empreendido pelo então Estado Novo.

Objetivos

O objetivo desta pesquisa foi analisar a recepção e a construção das representações históricas estabelecidas pelos jornais

1. Graduando em história pela Universidade Federal de Rondônia; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC/UNIR sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Pacheco; Membro dos Grupos de Pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas do Imaginário Social e Núcleo de História Publica da Amazônia – NUHPAM.

Correio da Manhã e *Diário de Notícias*, sobre a constituição e a implementação do então Território Federal do Guaporé no período da Batalha da Borracha nos anos de 1940, e, portanto, no contexto do Estado Novo sob a presidência de Getúlio Vargas. Nesta perspectiva foram demonstradas as imagens do desenvolvimento político, econômico, social e cultural do território do Guaporé induzidas pelas posições, valores e interesses dos jornais e, neste sentido, foi também de grande importância demonstrar a relação da imprensa em questão com a propaganda política do então Estado Novo sobre a reconstrução do imaginário promissor da região Amazônica para o restante do país.

Metodologia

A presente pesquisa é de cunho documental. Assim analisamos os artigos dos jornais *Correio da Manhã* e *Diário de Notícias*, (órgãos da imprensa carioca) que retrataram em suas páginas a organização e a implementação do Território Federal do Guaporé nos anos de 1940. As fontes aqui elencadas foram pesquisadas e consultadas na Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital – BN Digital e podem ser acessadas através do endereço: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Para tanto, a análise das representações históricas contidas nos artigos dos jornais *Correio da Manhã* e *Diário de Notícias* fez com que discutíssemos o conceito de representação de Roger Chartier, para analisar então o contexto da imprensa brasileira à época, o contexto da região Amazônica e do Território Federal do Guaporé diante dos inúmeros interesses do Estado Novo. Sendo nesta perspectiva a fundamental importância de esclarecermos o papel das representações no âmbito da pesquisa:

Daí as tentativas para decifrar de outro modo as sociedades, penetrando nas meadas das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles. (CHARTIER, 1991, p. 177)

Nesta interpretação, por outro lado, remonta-se ao estudo simultâneo da história da imprensa durante o Estado Novo a partir de autores como Nelson Werneck Sodré, Ana Luiza Martins e Tânia Regina de Luca. Também foram abordadas as análises de Maria Helena Capelato em seu artigo “Propaganda política e controle dos meios de comunicação durante o Estado Novo”. A partir disso, o artigo de Lucia Lippi Oliveira: “Estado Novo e a conquista de espaços territoriais e simbólicos” e o artigo de Rômulo de Paula Andrade: “Conquistar a terra, dominar a água, sujeitar a floresta: Getúlio Vargas e a revista “Cultura Política” redescobrem a Amazônia (1940-1941)”, relativo à Amazônia no pensamento social do Estado Novo, complementaram nossa análise sobre o sentido por trás das práticas e representações constantes nos artigos dos jornais.

Resultados alcançados

A presente pesquisa foi bem-sucedida enquanto fator de releitura dos artigos dos jornais *Correio da Manhã* e *Diário de Notícias* no tocante à análise das imagens sobre a formação e a implementação do então Território Federal do Guaporé, pois foram estabelecidas representações relacionadas ao empenho do então Estado Novo em desenvolver e integrar a Amazônia ao restante do país.

Neste aspecto foi levantado um forte vínculo do então Major Aluísio Ferreira para com a administração federal, sendo que esta figura emblemática e fundamental para a constituição do Território do Guaporé, sempre gozou de muito prestígio junto ao presidente Vargas, desde sua atuação como Diretor da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, até a sua nomeação como o primeiro governador do Território Federal do Guaporé. Porém vale aqui ressaltar que, ao longo da década de 1940, os jornais *Correio da Manhã* e *Diário de Notícias* procuraram manter uma presença muitas vezes independente na região do Território do Guaporé, construindo uma representação mais ampla das mazelas, do desenvolvimento e dos homens e mulheres que ajudaram a construir o Território do Guaporé, fugindo assim da visão construída pelos órgãos de repressão do então Estado Novo.

Assim, atendendo às demandas que surgiram ao longo da pesquisa, foi desenvolvido a análise sobre a influência do então Estado Novo na construção metódica do Território do Guaporé nas páginas dos jornais *Correio da Manhã* e *Diário de Notícias*, a partir da visita do presidente Vargas na década de 1940 à cidade de Porto Velho. Neste quesito foi construído a atuação dos órgãos de controle da imprensa, no molde e divulgação do fato jornalístico, o que não representou o alinhamento dos dois jornais, sendo que ao longo da pesquisa foi demonstrado a trajetória dos mesmos, estabelecendo assim no período analisado, dois órgãos oficiais da imprensa brasileira que resistiram as investidas do Estado Novo, mantendo assim certa autonomia editorial.

Fator de relevância para o âmbito desta pesquisa foi a constituição dos ditos Acordos de Washington no decorrer do ano de 1942, pois estes impactaram em grande medida a região amazônica, como também o Território do Guaporé, pois foram os catalisadores da construção da “Batalha da Borracha”, período que significou o emprego de milhares de dólares no fomento da coleta do látex amazônico e na arregimentação da mão de obra de inúmeros brasileiros, para assim recolonizar os inúmeros seringais presentes na Amazônia.

Finalizando assim, demonstramos as críticas registradas nas páginas do *Correio da Manhã* e do *Diário de Notícias* registradas no transcorrer dos anos de 1943 até 1948 no âmbito da Batalha da Borracha, demonstrando assim o grande abismo entre o discurso grandiloquente do então Estado Novo e a real aplicação dos recursos derivados dos Acordos de Washington para com a região amazônica. As péssimas condições de trabalho infligidas ao imigrante nordestino e o fracasso do Estado Novo em implementar uma modernização das relações trabalhistas frente as estruturas tradicionais que formavam a base da economia local.

Conclusões

Entendemos que a relevância da presente pesquisa está na consideração dos artigos pesquisados nos Jornais *Correio da Manhã* e *Diário de Notícias*, enquanto documentos inéditos que

forneceram representações históricas importantes sobre o Território do Guaporé e a cidade de Porto Velho. Demonstramos assim a atuação de dois órgãos oficiais da imprensa brasileira, revelando as contingências e as descontinuidades da política de integração do governo federal para a região amazônica.

Referências

ANDRADE, Rômulo de Paula. Conquistar a terra, dominar a água, sujeitar a floresta: Getúlio Vargas e a revista 'Cultura Política' redescobrem a Amazônia (1940-1941). **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas**, v. 5, n. 2, p. 453-468, mai-ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 15 out. 2019.

CAPELATO, Maria Helena. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 167-178.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 4 maio. 2021

A REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA DA ESTRADA DE FERRO MADEIRA MAMORÉ A PARTIR DA RECEPÇÃO DA OBRA A FERROVIA DO DIABO NA IMPRENSA CARIOCA E PAULISTA NOS ANOS DE 1960 E 1970

Camila Savenhago de Lima¹

Introdução

O presente resumo se encarrega de descrever e explicitar as atividades desenvolvidas no plano de trabalho “A representação histórica da Estrada de Ferro Madeira Mamoré a partir da recepção da obra *A ferrovia do Diabo* na imprensa carioca e paulista nos anos de 1960 e 1970”. Plano de trabalho que está sendo desenvolvido no ciclo 2020/2021 do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (UNIR). A pesquisa da temática utiliza como materiais a obra de Manoel Rodrigues *A Ferrovia do Diabo* (1960), artigos de jornais da imprensa carioca e paulista que receberam a obra de Rodrigues nos anos de 1960 a 1970. Possui como base teórica o diálogo com o conceito de representação de Roger Chartier, ao mesmo tempo em que também dialoga com a discussão sobre as formas assumidas pela crítica literária no Brasil, nos anos em questão, através das obras de Wilson Martins e Flora Sussekind.

Objetivos

Os objetivos da pesquisa são: demonstrar como foi construída a representação histórica da Estrada de Ferro Madeira Mamoré na imprensa carioca e paulista em período anterior ao lançamento da obra *A ferrovia do diabo* nos anos de 1960; demonstrar como a recepção positiva ao lançamento da obra na

1. Graduanda em História pela Universidade Federal de Rondônia. Aluna do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC/UNIR sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Pacheco. Membro do Grupo de Pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa do Imaginário Social.

imprensa carioca e paulista no início dos anos de 1960 consagrou a obra como reveladora da história da EFMM ao restante do Brasil; demonstrar como a construção da representação épica e ao mesmo tempo trágica da história da Estrada de Ferro Madeira Marmoré na imprensa carioca e paulista nos anos de 1960 e 1970, sofreu os efeitos da narrativa histórica contada a partir dessa obra estudada..

Metodologia

Esta pesquisa é de caráter documental. Os artigos de jornais da imprensa carioca e paulista dos anos de 1960 e 1970, estão sendo trabalhados como documentos passíveis de conterem uma representação épica e também trágica da história da Estrada de Ferro Madeira Marmoré. Representação épica e ao mesmo tempo trágica que revelam em sua configuração a expressão de valores, posicionamentos e interesses a partir do estudo da recepção (leitura) que a imprensa carioca e paulista realizou da narrativa histórica sobre a EFMM na obra *A ferrovia do Diabo*. A pesquisa tem focado na análise dos seguintes artigos da imprensa: Tribuna da Imprensa (RJ), Correio da Manhã (RJ), Diário de Notícias (RJ), Jornal do Brasil (RJ), Revista Manchete (RJ), Diário Carioca (RJ), Correio Paulistano (SP), Revista Realidade (SP), Diário da Noite (SP), Revista Ciência e Cultura (SP), Letras da Província (SP). Fontes pesquisadas na Hemeroteca – BN Digital.

A análise das representações históricas contidas nos textos da imprensa carioca e paulista do período, por outro lado, tem sido realizada através do diálogo com as discussões teóricas sobre os estudos da recepção sobre o escrito, da literatura em particular, em autores como Jacques Leenhardt e Roger Chartier. Essa perspectiva tem levado ao estudo da história da imprensa nos anos de 1950, 1960 e 1970, a partir de autores como Nelson Werneck Sodré em *História da Imprensa no Brasil*; Ana Paula Goulart Ribeiro em seu artigo “Jornalismo, literatura e política: a modernização da imprensa carioca nos anos 1950”; Flora Sussekind em seu texto “Papéis colados”; e Wilson Martins em sua obra “A crítica literária no Brasil. Autores necessários para a percepção de como o contexto político, econômico e social da imprensa brasileira à época, mostra-se internalizado na recepção da imprensa carioca e paulista à obra *A Ferrovia do Diabo*, em termos da representação de suas posições, valores e interesses manifestados ora através da adoção de um estilo mais literário e político (críticos

de rodapé), ora através de um estilo mais objetiva e neutro (crítica universitária).

Resultados alcançados

Foram encontradas diferentes percepções durante o trabalho de pesquisa e que se dividem em duas partes: a imagem atribuída à EFMM nos jornais antes do lançamento de *A Ferrovia do Diabo* e a imagem atribuída à EFMM no período posterior ao lançamento através da obra.

Essas duas imagens se diferem na forma de escrita, nas adjetivações e no “sentimento” ao descrever um mesmo objeto. A ferrovia, que antes era vista pela imprensa como uma das ferramentas de auxílio de desenvolvimento econômico nacional, passa a ser enxergada através de uma percepção trágica, assombrosa, melancólica. Nesse interdito, observamos que o lançamento da obra de Manoel Rodrigues impactou e alterou fortemente o modo como se enxergava e se escrevia sobre a ferrovia.

Muitos artigos de jornais lançados no momento pós 1960 utilizam termos como “trágica memória”, “triste odisséia”, falam de “dormentes” e “infelizes” para se referir aos que atuaram no âmbito da construção da EFMM. Essas descrições compõem uma ótica que dissocia a função da ferrovia como um instrumento de desenvolvimento econômico e a associa a um episódio triste da história, representando-a como pitoresca e distante da realidade de onde se escrevem os jornais, quase como uma história fictícia, como descrito neste artigo de 1960 do jornal *Diário Carioca*:

Uma reportagem deu origem a este livro apaixonante, escrito numa linguagem concisa, dinâmica e leve – “A Ferrovia do diabo”. Muita gente pode ter a (má) sorte de viajar pela estrada de ferro madeira- mamoré, mas poucos terão olhos para o dramático, o pitoresco e o Infernal que viajam nas suas “maria-fumaça” que impregnam a sua passagem de fim de mundo. Foi isso que Manoel Rodrigues Ferreira descobriu e foi o bastante para que tivesse um mundo de elementos que, juntos, em seriam todos os lances de uma história rica em detalhes técnicos sem ser “chata” de uma aventura sem sair da vida real, de um romance cujos personagens são velhos condutores de trem, composições de outro século e dormentes

que, vez por outra, estão espalhando atestados de óbitos por aí". (LOBATO..., 1960, p. 6)

O artigo apresentado anteriormente narra o enredo do livro e, conseqüentemente, a história de construção da EFMM como um conto que é "uma aventura sem sair da vida real" e com a presença de "personagens". Nesse sentido, é possível perceber que a história da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e sua construção foram redescobertas em âmbito nacional, tendo uma atenção nova voltada a ela como se nunca tivesse ficado aparente na história do país de uma forma mais consolidada.

Conclusões

A partir das duas representações percebidas sobre a EFMM no período anterior e posterior ao ano de 1960: a primeira positiva e indicando a ferrovia como contribuindo com o desenvolvimento do país; a segunda como uma ferrovia trágica, como decadente. As considerações parciais do presente estudo indicam o seguinte: que tais representações que foram produzidas por críticos ou jornalistas na imprensa poderão revelar a internalização dos modos de fazer tanto da crítica de rodapé, como dos modos de fazer da crítica ligada ao *New Criticism*, da crítica ligada ao estruturalismo ou talvez uma síntese dessas vertentes. Dessa forma, será a busca dessa relação de jornalistas e críticos com tais vertentes que estará em jogo para a resolução da explicação da trágica representação da EFMM posterior ao lançamento da obra A ferrovia do diabo.

Referências

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GOULART, Ana Paula. Jornalismo, literatura e política: a modernização da imprensa carioca nos anos de 1950. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 147-160. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br>. Acesso em: 12 nov. 2020:

LEENHARDT, Jacques. Teoria da comunicação e teoria da recepção. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 5, n. 8, p. 7-13, 1997.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6191/3683>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LOBATO ainda é “o maior”. **Diário carioca**, Rio de Janeiro, p. 6, 9 ago. 1960. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MARTINS, Wilson. **A crítica literária no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SÜSSEKIND, Flora. **Papeis colados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.

PERSUASÃO E A HISTÓRIA: ENTENDENDO OS CONFLITOS DE GUERRA A PARTIR DAS PROPAGANDAS POLÍTICAS

Deyvid Jermeson Alexandria Botelho¹

Introdução

O presente resumo nasceu do projeto de intervenção do Estágio Supervisionado IV e possui o intuito de apresentar uma busca sobre as maneiras de se compreender o papel das propagandas em acontecimentos do século XX que marcaram a história da humanidade. Sendo assim, uma abordagem sobre origem, conceito e objetivo faz-se necessário sobre o papel da propaganda, que traz como cerne uma manipulação, de certa forma, planejada da comunicação que visa através da persuasão, promover o comportamento em benefício do anunciante que a utiliza. Levando a discussão para dentro da sala de aula do ensino básico, o projeto aqui apresentado se consagra como uma forma de trabalhar o sentido crítico dos alunos atrelado ao entendimento do conceito de representação histórica e das formas de persuasão que se apresentam durante grandes eventos históricos como, a Primeira e Segunda Guerra Mundial ou a Guerra Fria e seus desdobramentos.

Objetivos

- Os estudantes terão de, dentro desse projeto, analisar e refletir sobre os objetivos da propaganda, como aspectos da persuasão, por exemplo, a fim de absorverem sobre as 'técnicas usadas e que podem facilmente servirem para eleger políticos, vender produtos e até, como é o caso, ser utilizado em guerras.
- Desenvolver com os alunos a percepção dos processos de hegemonia das ideologias políticas e explicitar os

1. Graduando em História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

conflitos do séc. XX para além de sua história geral, promovendo uma investigação acerca das formas de disseminação do discurso político.

- Ampliar o entendimento dos mesmos quanto ao que é a história, demonstrando que ela se faz presente de forma intensa nas artes e na vida cotidiana.
- Ressaltar o cuidado com o uso desse tipo de material no ensino de história e das humanidades, considerando sempre sua historicidade, a fim de instigar o aluno a desenvolver uma contextualização, percepção e, de certa forma, uma crítica.

Metodologia

A metodologia utilizada no projeto tem por base a pesquisa em artigos, livros e iconografias que, de alguma forma, embasam o objetivo geral. O projeto é voltado para estudantes do ensino médio, especificamente para o 3º ano, de escolas públicas e privadas. Os mesmos terão que elaborar uma exposição, que será feita por meio de uma feira, com análises acerca das representações de cartazes dos períodos beligerantes do século XX. Por volta de um mês será o período desde a seleção dos cartazes até o dia da exposição.

A escolha da utilização de cartazes se dá pela importância que os mesmos tiveram nos acontecimentos abordados, como a Guerra Fria, por exemplo, que ao invés de bombas, eram disparados cartazes e mensagens, sempre com o intuito de trazer a simpatia e a população mundial para o lado do capitalismo ou socialismo.

O cartaz foi utilizado de forma exaustiva pelos governos como um dos principais instrumentos ideológicos em conflitos armados, apesar de ele ter sido apenas parte de uma máquina de propaganda maior, que incluía, em alguns casos, revistas, jornais, periódicos de trincheira, bandas militares, cinema, fotografia, literatura, rádio, cinema. Contudo, ao permitir a divulgação de uma única ideia, clara, penetrante, insistente e incisiva, os cartazes, dentro deste imenso aparato bélico, merecem destaque. (BORTOLUCCE, 2001, p. 319-333)

Exemplo de cartaz a ser utilizado:

Figura 1: Propaganda soviética durante a Guerra Fria



Legenda: Cartaz soviético de 1950. Título superior: “Nós plantamos vida”. Título ao centro: “Dois mundos – dois projetos”. Título inferior: “Eles semeiam a morte!”.

Resultados Alcançados

Como resultado, visa-se promover uma feira de conhecimento onde os alunos irão expor os cartazes utilizados no projeto e explicar o contexto dos mesmos a partir de suas percepções.

ções durante a análise das propagandas. Espera-se que, a partir do projeto, os alunos sejam capazes de exercerem a livre interpretação acerca dos conteúdos ministrados em sala, trazendo para a vida cotidiana o que fornece uma visão crítica acerca das realidades e situações vivenciadas por eles;

Conclusões

Em suma, o projeto agrega o desenvolvimento de uma consciência crítica que são fundamentais para a vida no hoje, pois cada vez mais o cotidiano é atingido por avalanches e mais avalanches midiáticas que compõe o acesso à informação. Sendo assim, observar, escutar, discernir e, conseqüentemente, criticar faz-se extremamente necessários em conjunturas cada vez mais polarizadas. Portanto, para alunos do ensino básico, conseguir relacionar e identificar as problematizações dos conteúdos ensinados em sala de aula contribui na discussão e entendimento dos conhecimentos históricos e da forma como são ensinados nas escolas, compondo as aulas e os materiais didáticos pedagógicos.

Referências

BORTULUCCE, Vanessa Beatriz. **O uso do cartaz como propaganda de guerra na Europa-1914-1918. Observatório (OBS*)**, v. 4, n. 3, 2010. Disponível em: <http://obs.obercom.pt/index.php>. Acesso em: 11 mai. 2021.

CASTRO, Nilo. **Leitura Midiática na Sala de Aula e nos Cursos de Extensão: Interpretando e Construindo Conhecimento através de Imagens em Movimento**. Porto Alegre: EST Edições, 2010. Edição eletrônica disponível em: <http://www.ufpel.edu.br>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DOMINGUES, Joelza. A propaganda ideológica da Guerra Fria em 14 cartazes da época **Ensinar história**. 29, outubro, 2018. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br>. Acesso em: 12 mai. 2021.

GUTERMAN, Thiago Paz. **Propaganda e Persuasão na Alemanha Nazista**. 2007. Monografia (Habilitação em Propaganda e

Publicidade) – Comunicação Social, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2007.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**, o breve século XX, 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RÜDIGER, Francisco. **Eugen Hadamovsky e a teoria da propaganda totalitária na Alemanha nazista**. Galáxia (São Paulo), v. 14, n. 27, p. 48-60, 2014.

SAMPAIO, Rafael. **Propaganda de A Z: como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso**. 3. Ed. São Paulo: Elsevier, 2003.

ROMPENDO OS MUROS
DA ESCOLA

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

Glendha Pereira¹

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar por meio de uma pesquisa bibliográfica o impacto social de atividades educacionais no sistema prisional de ensino, usado como estudo de caso a unidade de Detenção José Mário Alves da Silva, localizado em Porto Velho, Rondônia, mais conhecido como presídio Urso Branco. O artigo apresenta teorias que discutem a educação no cárcere e a educação do cárcere, somada com a questão da dignidade humana que se deve ter para com as pessoas privadas de liberdade, assegurando seus direitos básico.

Palavras-chave: Educação; Presídio; Urso Branco; Privação de liberdade; Rondônia.

Introdução

O presente artigo é resultado das pesquisas feitas em duas disciplinas do curso de História na Universidade Federal de Rondônia, campus Porto Velho. Na disciplina de História da Educação Brasileira a proposta foi de compreender o sistema de funcionamento da educação carcerária. Refletindo as condições da educação e a qualidade da educação que chega até as pessoas presas. Nessa perspectiva conhecer a educação básica dentro do sistema prisional do Estado de Rondônia. Além de inteirar-se sobre as mudanças educacionais que estão ocorrendo dentro do sistema carcerário, com fins de impactar as pessoas privadas de liberdade, seus familiares e os demais da sociedade. Já na disciplina de Estágio VI, o objetivo foi fazer uma revisão da literatura sobre a educação no sistema prisional, analisar e descrever a experiência social em uma unidade prisional, por fim, comparar com outra experiência educacional.

As duas disciplinas dialogam, por conta disso, a união dos objetivos das matérias se tornou complementar. Pois,

1. Acadêmica de História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

quando eu comecei a fazer a revisão das literaturas que havia sobre o tema e as perspectivas que elas apresentavam, se tornou mais amplo meu campo de percepção para compreender o funcionamento e as condições de educação. Ou quando me aprofundei no estudo sobre os dados da educação pública no Estado de Rondônia nos últimos vinte anos (20) anos e como essa educação básica no Estado é levada para dentro do sistema penal, usando como exemplo de experiência social educacional os processos de ensino que ocorrem dentro da Casa de Detenção José Mário, mas conhecida como Urso Branco. Ademais, o tema já era uma possibilidade de ser trabalhado em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), poder conhecer mais sobre a educação no sistema penal potencializou o desejo que foi amadurecido e firmou a vontade de explorar esse campo de pesquisa que ainda tem muitos tabus.

Como dito anteriormente, algumas revisões literárias foram usadas para as duas disciplinas. Destacando o trabalho de Antônio Pereira e o trabalho publicado por Patrícia Vasconcelos em parceria com Camila Felici. Esses dois trabalhos foram fundamentais para que eu pudesse analisar o sistema prisional de Rondônia de forma humanizada, tentando afastar julgamentos pré-concebidos sobre a pessoa presa, a forma como ela deve ser tratada e a aplicação da lei. Compreendendo dessa forma o peso histórico que a criação das leis de execuções penais, já que visa muitas vezes à punição e à humilhação. Assim, apenas a educação posta como obrigatória sendo ministrada como uma “esmola”, não provoca mudanças, apenas abafa e protela o problema da punição que a pessoa presa deve receber. Por essa razão uma educação no cárcere, precisa estar aliada a outros elementos, para que de fato seja um motor de transformação e as pessoas privadas de liberdade possam se reconhecer como protagonistas de sua história e mudá-la.

Das teorias e das leis

No artigo do Dr. Antônio Pereira (2011, p. 46) tive a oportunidade de conhecer o que o mesmo propõe sobre “Educação-Pedagogia Carcerária e a Educação-Pedagogia no Cárcere”. Já no texto de Vasconcelos e Felici, pude conhecer o sistema prisional em Rondônia e o conceito de dignidade humana (2018).

Ademais, outros dados fazem parte dessa análise sobre a educação no sistema prisional em Rondônia, por exemplo o Plano Estadual de Educação nos Presídios de Rondônia (PEEP-RO, 2015) que, por meio dele, é possível ter uma análise geral da situação educacional em Rondônia. Já no artigo de Luciano Santos é possível obter informações específicas e mais detalhadas da educação dentro do Urso Branco.

Na discussão do texto de Pereira (2011, p. 46-49), o mesmo traz um debate que é pouco discutido na educação e nas salas do nosso curso de História. O autor apresenta o que é a “Educação-Pedagogia Carcerária e a Educação-Pedagogia no Cárcere”. Para o autor, a educação é um processo que assimila o conhecimento de vários momentos da vida do ser humano. Ao qual podem ser formal ou informal, por meio do espaço escolar ou de trabalho. Dessa forma, a pedagogia que o autor apresenta se importa em compreender e estudar os processos metodológicos, e como funciona essa relação direta com a sociedade. Com isso, a educação de jovens e adultos dentro do sistema prisional brasileiro deve ser pensada, discutida e implantada “para além de ocupar tempo e redução de pena” (PEREIRA, 2011, p. 46), pois a educação é um fenômeno próprio das pessoas, exercendo dois papéis de premissa, “do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11).

Por conseguinte, a educação *no* cárcere é definida como, “um processo de acessar conhecimentos para aquelas pessoas que estão presas, desenvolvendo-as cognitivamente e socialmente para que possam se reintegrar à sociedade” (PEREIRA, 2011, p. 46). Tal educação poderia ser uma formação escolar ou ensino profissionalizante. Já a educação do cárcere está envolta em tabus e hábitos², que comumente não são pesquisados. Logo, a educação carcerária pode ser delineada como,

as práticas adaptativas que se processam dentro das prisões para que o preso adquira a cultura e ética carcerárias – aceite as regras e visão de mundo desse espaço,

2. Nota do autor: “por *habitus* entendemos a incorporação cognitiva de estruturas sociais pela via da aprendizagem a ponto de orientar as atitudes individuais” (PEREIRA, 2011, p. 46).

exercçam a submissão e aprenda a lidar com questões que eles não estão preparados, mesmo que seja à base da violência física. (PEREIRA, 2011, p. 46)

Em relação ao Estado de Rondônia, é possível também analisar os movimentos de mudanças e/ou estagnação. Essas análises podem ser conhecidas a partir de pesquisas como de Patrícia Vasconcelos e Camila Felici (2018). As autoras pesquisaram e analisaram o princípio da dignidade humana e o processo de regionalização do sistema prisional que está ocorrendo em Rondônia. Objetivando conhecer como esse processo vai impactar na vida das pessoas privadas de liberdade. Ao fim da pesquisa, as mesmas concluíram: “aponta-se que a consequente reconfiguração do sistema prisional, a princípio, focaliza a redução de custos em detrimento de fatores humanitários” (VASCONCELOS; FELICI, 2018, p. 120).

Apresentadas as considerações de Pereira, Vasconcelos e Felici, apresenta-se aqui a que assegura a educação nesse espaço, demonstrado que não é uma escolha do Estado, mas sim uma obrigatoriedade de lei, como pode ser verificada em “Lei de Execução Penal nº 7.210/1984 que prevê, no capítulo II, seção I “art. 10, a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BRASIL, 1984). Dessa forma, o que se modifica é o olhar do Estado no âmbito da educação e da justiça para esse grupo de pessoas, podendo ser alterados os modelos, métodos e metodologias que serão trabalhados com a pessoa presa.

No ano de 2015 o Governo Estadual de Rondônia construiu o Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado de Rondônia (PEEP-RO), uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Justiça. A construção da proposta do PEEP-RO (2015) é “parte da proposição para obtenção de apoio financeiro, com recursos do Plano de Ações Articuladas e/ou do Fundo Penitenciário Nacional, para ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais” (RONDÔNIA, 2015). Tal documento foi criado durante a gestão do governador Confúcio Moura, membro do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), durante o período de 2011 a 2018. À época, o secretário de educação era o senhor Aparecido de Fátima Gavioli e o secretário de justiça o senhor Marcos

José Rocha dos Santos (hoje ocupa o cargo de governador de Rondônia).

No período da construção do PEEP-RO, outras 28 instituições participaram da elaboração, com destaque para: Secretaria de Estado de Segurança, Defesa e Cidadania (SESDEC); Secretaria de Estado de Esporte Cultura e Lazer (SECEL); Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS); Câmara Municipal de Porto Velho; Tribunal de Justiça de Rondônia (TJRO); Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular do Estado de Rondônia (SINEPE); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Instituto Federal de Rondônia (IFRO); Sindicato dos Trabalhadores de Educação do Estado de Rondônia – (SINTE-RO); Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Pastoral Carcerária.

O parágrafo anterior demonstra que a criação do PEEP-RO passou por um comitê de mais de 20 instituições de todos os níveis de poder (municipal, estadual, federal) e por diversos segmentos das políticas públicas. Conforme Pereira, a educação é um elemento e não a totalidade da mudança da estrutura da instituição e da transformação pessoal das pessoas privadas de liberdade, em suas palavras,

educação é um elemento importante no processo de ressocialização do preso, mas é apenas um dos elementos, não significa que seja o principal, pois outras políticas precisam ser construídas a favor deles, a qual lhes garante os direitos que não terminam porque eles estão presos, pelo contrário. (PEREIRA, 2011, p. 45)

O levantamento de informações para a construção do PEEP-RO deu-se pelo Decreto nº 7.626/2011. Em somatória ao decreto, houve em Brasília o III Seminário Nacional de Educação (2012) voltado para a educação nas prisões, no qual ficou decidido de comum acordo a elaboração dos Planos Estaduais de Educação nas Prisões. No site³ do Ministério da Justiça, De-

3. Resultado das buscas no site do DEPEN, com a palavra chave “educação”. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br>. Acessado em: abril de 2021;

partamento Penitenciário Nacional, é possível encontrar outros exemplos de Planos Estaduais de Educação nas Prisões, como os dos Estados do Espírito Santo, da Bahia, de Goiás e outros. Mesmo o PEEP-RO tendo sido uma proposta acordada em 2012, surge a hipótese que essa ação só se tornou concreta devido a Lei de Execução Penal nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, art.21-A. que inclui na lei ter um censo penitenciário para apurar:

I – o nível de escolaridade dos presos e das presas; II – a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; III – a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; IV – a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; V – outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. (BRASIL, 2015)

Outros artigos e parágrafos constroem à seção V, do código penal 13.163/15 que diz respeito à assistência educacional que é dever do Estado para com a pessoa internada nas unidades prisionais, com o objetivo de prevenção de novos atos infracionais e ser um norteador para a convivência na sociedade de maneira livre. Sendo assim, o art. 17 corresponde a instrução escolar e a formação profissional; art.18 obrigatoriedade de ensinar o 1º grau; art.18-A regulamenta o ensino médio e/ou supletivo nos presídios, no § 1º afirma que o ensino deve ser integrado com o município ou estado, sendo apoiado pela união. Já nos §2 e §3, respectivamente, serão asseguradas às pessoas presas cursos supletivos de educação para jovens e adultos, e as três esferas do poder administrativo deverão incluir educação à distância e uso de novas tecnologias para atender esse grupo de pessoas.

Para concluir essa parte, é preciso dizer ainda que o artigo penal está dialogando com alguns autores e o código de execução penal brasileiro que serve de base para as políticas públicas do Estado de Rondônia, também visou apresentar algumas discussões sobre a educação no sistema carcerário brasileiro com o objetivo de resguardar os direitos das pessoas presas. Essas políticas públicas precisam ser implementadas para que as pessoas privadas de liberdade possam ter acesso a elementos de transformação social proporcionados pela educação. Isso pro-

porcionaria uma mudança na forma de ver o mundo, em suas atitudes perante a sociedade, uma possibilidade de inserção social após o cumprimento de sua pena. Como afirmou Freire (1987, p. 50), “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”

Casa de Detenção José Mário: conhecendo a educação na unidade

Segundo o PEEP-RO, nos anos de 2008-2012 o número de pessoas com o ensino fundamental incompleto estava em uma média de três mil pessoas, essa média é para todo o Estado de Rondônia. Já em 2015, segundo os dados do mesmo plano, a quantidade de pessoas que não terminaram o ensino fundamental era de 1.405 pessoas e as que estavam com o ensino médio incompleto eram de 1.762 pessoas. Segundo o portal do Governo de Rondônia⁴, em 2017, mais de 40 mil pessoas foram atendidas pela EJA, mas esse total não se restringe às pessoas privadas de liberdade. A EJA é a modalidade de ensino mais usada dentro dos presídios. Por conta disso, é preciso explicar o que é a EJA.

As definições que irei apresentar sobre a EJA, são do Plano Estadual de Educação de Rondônia (PEE/RO)⁵ construído em 2014, que estabelece políticas públicas estaduais para o período de 2014 até 2024, com isso nortear a educação do Estado e o planejamento de ações. Por conta da fixação das metas e estratégias para o período de dez anos, o PEE/RO afirma que essa é uma garantia para “a continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década” (RONDÔNIA, 2014, p. 10). Sendo assegurado,

o fortalecimento de políticas públicas desta modalidade, mediante a identificação das necessidades, o planejamento de ações e a articulação entre diferentes órgãos

4. Notícia sobre os centros de conclusão do ensino básico em Rondônia. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br>. Acessado em: maio de 2021.

5. Plano Estadual de Educação – PEE/RO. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br>. Acessado em: abril de 2021.

e instituições envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos como a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e também o Fórum Rondoniense de Educação de Jovens e Adultos. (RONDÔNIA, 2014, p. 69)

O PEE/RO, define a EJA como “uma modalidade de ensino que visa oferecer oportunidade de estudos às pessoas que não tiveram acesso ou permanência no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, assim como, capacitá-los para o mundo do trabalho e o pleno exercício da cidadania (RONDÔNIA, 2014, p. 63). Sendo um direito adquirido e firmado na lei, como pode ser verificada na lei nº9.394/1996 que estabelece diretrizes e bases da educação nacional (LDB)⁶, no título III, art.4 do dever do Estado com a educação escolar pública e suas garantias, item VII que afirma, que deve ser ofertada uma “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 10).

No que diz respeito à educação dentro dos estabelecimentos prisionais do Estado de Rondônia, sendo aplicada da seguinte forma, “atendimento são com os Cursos Semestrais e Modular e os Exames do Ensino Fundamental: 1º segmento (do 1º a 4º ano – Seriado) e 2º segmento (do 5º a 8º ano – Modular) e Ensino Médio (Modular)” (RONDÔNIA, 2014, p. 68). No PEE/RO, há uma tabela com a quantidade de pessoas internadas em medidas socioeducativas e prisionais em todo o estado. Mas destaco aqui o número de pessoas da cidade de Porto Velho, que são assistidas pela rede estadual, com um total de 516 pessoas, divididas em ensino fundamental presencial anos iniciais 224 pessoas, anos finais 216 pessoas, ensino médio com 76 alunos. Com relação ao ensino semipresencial em 2014, não havia nenhum registro.

Apresentadas as leis que asseguram a educação dentro do sistema prisional e a lei de educação que descreve como deve ser a educação dentro do cárcere, usarei o exemplo da

6. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acessado em: maio de 2021.

unidade Casa de Detenção José Mário Alves da Silva, popularmente conhecida em Rondônia como Urso Branco. O presídio reflete os problemas que enfrentamos nacionalmente, quando falamos sobre superpopulação e ausência do estados nas políticas para a ressocialização das pessoas que são presas, mesmo a lei afirmando que a educação deve ser executada de forma que proporcione a mudança e promova a reintegração da pessoa presa. Desse modo, a unidade prisional foi escolhida por ser um exemplo de barbárie no espaço prisional de Rondônia.

O presídio Urso Branco foi inaugurado em 1996 para acolher pessoas privadas de liberdade de forma temporária, mas acabou sendo um espaço que acolhia de forma provisória e definitiva as pessoas que cometiam algum tipo de delito. Até o ano de 2019, segundo a reportagem da Maríndia Moura no portal G1 (2019), o presídio Urso Branco tinha sobre sua tutela, 653 pessoas em regime de reclusão. Entre os anos de 2002 e 2015 a unidade sofreu com rebeliões, que decorreram principalmente pela superlotação, somadas as denúncias de violência e tortura. Após esses atos de rebelião e tortura dentro da unidade prisional, a Corte Interamericana de Direitos Humanos interveio em ações de defesa dos presos.

Infelizmente, o problema com a demanda e o atendimento na educação das pessoas presas não é exclusivo da Casa de Detenção José Mário, é um problema geral em todas as unidades prisionais, segundo o PEEP-RO (2015). Nesse sentido é importante contextualizar a história do presídio e sua finalidade, para analisar como os problemas que não parecem estar envolvidos na educação, podem sim influenciar, como é o caso da superlotação, que impacta na dinâmica educacional do sistema prisional, já que a quantidade de pessoas presas é superior a sua capacidade, dificultando a construção de metodologias para aplicar dentro de sala de aula, bem como a quantidade de salas de aulas suficientes para promover uma educação em um espaço digno.

No trabalho de Luciano Pessoa dos Santos, intitulado “A educação no Presídio José Mário Alves no Município de Porto Velho”, apresentado na V Semana Acadêmica de Direito da Fa-

culdade Católica de Rondônia em 2016, um ano após a construção do PEEP-RO (2015), o mesmo apresenta detalhes de como ocorre a educação dentro do presídio Urso Branco, ressaltado que a pesquisa do mesmo foi feita em *in loco*, algo que não foi possível ocorrer nessa proposta de artigo, já que estamos vivenciando uma pandemia, tal situação limita os espaços a serem visitados por conta da possibilidade de transmissão do vírus da COVID-19. Segundo Santos, o presídio contava com 671 pessoas privadas de liberdade no ano de 2016, divididas em 76 celas. O mesmo escreve que a escola possui duas salas (cada sala tem a capacidade para atender 25 pessoas), uma biblioteca, cozinha, banheiro.

Com relação aos horários das aulas, Santos informa que as aulas ocorriam de segunda-feira a quinta-feira, no horário da manhã e da tarde. Nove professores ministravam as aulas para as séries iniciais e para o ensino médio. No PEEP-RO, tem informações sobre a matrícula e projetos que são implantados dentro dos presídios, mas como o plano aborda de forma geral todas as unidades prisionais, foi preferível usar o material de pesquisa de Luciano Pessoa dos Santos, que escreve exclusivamente sobre a unidade prisional Urso Branco. Para a realização da matrícula os parentes precisam levar documentos pessoais, histórico escolar e foto da pessoa privada de liberdade até o setor da unidade responsável por projetos e/ou cursos e da escola para entregar esses documentos.

Após serem entregues os documentos, os mesmos são conferidos e repassados para a diretora da escola E.E.F.M. Madeira Mamoré, para ela marcar as entrevistas com as pessoas que desejam começar os estudos ou continuar. Tal entrevista é realizada pela diretora da escola. Segundo Santos, até o ano de 2016, 35 pessoas presas estavam de fato matriculadas e 13 pessoas esperavam a confirmação. Um ponto interessante que Santos coloca é que a pessoa que estuda sai da sua cela “normal” e vai para uma cela adaptada para as pessoas que estão estudando. Até o referente ano do trabalho (2016), 19 pessoas apenas desistiram de estudar.

No decorrer da leitura, o autor apresenta as razões pelas quais as pessoas desistem de continuar na escola. Uma das ra-

zões é a troca de cela, quando essa pessoa precisa sair da sua cela de origem para outra cela apenas de estudantes. Quando a pessoa deseja de fato sair da escola ela precisa entregar uma declaração informando a todos sua vontade de parar com as atividades escolares. Santos informa que essa declaração é um respaldo legal que a unidade tem para quando os órgãos fiscalizadores forem fazer possíveis cobranças, a unidade tenha como atestar que foi uma vontade unilateral da pessoa privada de liberdade não sair da sua cela de origem e abrir mão dos estudos. O autor do artigo que está sendo trabalhado também apresenta a distribuição de matriculados, o ano escolar e o período (turno) que cada um deles estuda.

A questão levantada no parágrafo anterior sobre o deslocamento de pessoas presas para uma cela específica para estudantes, decorre da dificuldade que os agentes penitenciários tinham de encontrar todas as pessoas que estavam matriculadas em diferentes celas e em diferentes pavilhões. Para Santos, o fato da unidade prisional ter sido palco de várias barbáries, fazem com que os servidores não se sentissem confortáveis em realizar as atividades escolares, somado a essa insegurança da falta de efetivo dentro da unidade e os materiais para o trabalho em situação de sucateamento. Dessa forma, a organização das celas para os servidores era mais dinâmica e eficiente quando os alunos estavam separados em celas próprias para o grupo de estudantes, mas, como demonstrado, esse critério interfere na socialização entre as pessoas que estudavam e as demais que estavam na mesma cela e não estudavam.

Conclusão

Diante da pesquisa que foi feita durante o semestre (fevereiro a maio) de 2021, ficou evidente que a educação dentro e fora dos presídios é negligenciada, mas dentro dos presídios essa situação é potencializada, já que, quando a pessoa é presa, muitos consideram que a pessoa deve perder todos os seus direitos, inclusive o de estudar. Além do pensamento conservador que ainda existe sobre o presídio ser um local feito para punir, o Estado por vezes compartilha desse pensamento de punição e degradação da pessoa privada de liberdade, considerando que sua obrigação é oferecer menos que o mínimo para as pessoas

presas terem uma ocupação, sem visar realmente sua transformação por meio da educação. Pesquisar e obter dados sobre o sistema prisional é difícil, pois por vezes, as informações não são atualizadas, não são divulgadas nos canais oficiais e até mesmo quando solicitadas há muitas burocracias para conseguir o material, quando solicitei informações de formas alternativas a presencial não obtive resposta. Com a pandemia de COVID-19, se tornou mais complicado conseguir esses dados, já que se tornou inviável ir até as unidades prisionais ou até a secretaria de segurança ou educação, para solicitar essas informações.

Embora o ensino nas unidades prisionais não seja uma forma paralela da educação formal, ele também não é uma educação regular que acompanhamos nos estágios anteriores com os alunos de ensino fundamental e médio, levantado até mesmo a hipótese de sua estrutura de ensino para jovens e adultos (EJA), ser diferente do modelo aplicado para os alunos que não estão em privação de liberdade. Tal hipótese no momento não pode ser discutida e comparada por conta da pandemia que limita aprofundar algumas discussões que precisam de entrevistas e de experiência para construir essa percepção e afirmar os pontos que distinguem os formatos de EJA.

Por fim, pesquisar sobre a educação prisional me fez conhecer um grande campo de pesquisa para ser explorado. Tentar compreender como ocorre a educação no cárcere, a educação que é construída no cotidiano. Compreender o papel da religião dentro do sistema prisional e sua relação com o desejo dos reeducados de retornarem para a escola. Conhecer a educação nos presídios femininos, além de conhecer o perfil das pessoas que estão sendo atendidas pela educação escolar dos presídios. Conhecer o perfil dessas pessoas que estão pagando por sua pena é necessário, para poder saber se os grupos LGBTQIA+ estão sendo acolhidos por essas ações, saber se as pessoas deficientes também gozam de tal oportunidade.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Penal.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: fevereiro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.163, de 09 de setembro de 2015**. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: fevereiro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.210/1984, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: março de 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acessado em: maio de 2021.

DAH (Departamento Acadêmico de História). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Rondônia**, campus Porto Velho, 2015. Disponível em: <http://www.historia.unir.br>. Acessado em: março de 2021.

LEMOS, D. S. **Conceito De Punição Em Michel Foucault – A Moderna Política Dos Castigos**. II Congresso Internacional De Filosofia Moral E Política. 2011. Disponível em: <http://cifmp.ufpel.edu.br>. Acessado em: abril de 2021.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br>. Acessado em: fevereiro de 2021.

RONDÔNIA. **Plano Estadual de Educação nas prisões é tema de debate em seminário**. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acessado em: abril de 2021.

RONDÔNIA. **Plano Estadual de Educação – PEE/RO, 2014-2024**. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br>. Acessado em: abril de 2021.

RONDÔNIA. **Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado de Rondônia**. 2015. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br>. Acessado em: fevereiro de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional no Brasil Após a Ditadura Militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acessado em: abril de 2021.

VASCONCELLOS, Patrícia Mara Cabral de; FELICI, Camila Batista. Rondônia: o princípio da dignidade da pessoa humana e a regionalização dos presídios. **Clareira – Revista de Filosofia da Região Amazônica**, v. 5, n. 1, Jan./Jun. 2018, p. 120-143. Disponível em: <https://periodicos.unir.br>. Acessado em: fevereiro de 2021.

O ENSINO NAS NUVENS: ENSINO REMOTO NO FUNDAMENTAL E MÉDIO DURANTE COVID-19 EM PORTO VELHO (2020-2021)

Fabricia da Silva Lopes¹

Resumo: Este trabalho compõem parte das atividades avaliativas da matéria disciplina História da Educação Brasileira administrada pela Prof^a Dr^a Sônia Ribeiro de Souza, no curso de História Licenciatura do campus José Ribeiro Filho – Porto Velho. O objetivo desta pesquisa é fazer um breve levantamento do impacto da metodologia de ensino remoto no cotidiano escolar do ensino fundamental e médio de Porto Velho. O trabalho é de caráter exploratório e para isso foi utilizado o método quantitativo e qualitativo.

Palavras-chave: Pandemia; Ensino; Educação; Porto Velho.

Conjuntura pandêmica

Com a propagação do vírus COVID – 19 por todo o mundo em 2020 foram adotadas medidas que visavam a diminuição do contágio, dentre elas o isolamento social e consequentemente o fechamento das escolas. Na tentativa de dar continuidade ao ano letivo foi publicada a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, onde o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. Com esta medida, o campo da educação presencial teve que se reorganizar e passou a usar as ferramentas tecnológicas como tentativa de levar o ensino aos alunos. Por ser um fato atípico e de grande importância para o século XXI, surgem diversas inquietações que objetivam explorar fatores que permeiam esta ruptura. O presente trabalho foi desenvolvido como atividade avaliativa para a matéria de História da Educação Brasileira com fins de investigar os impactos do ensino remoto no cotidiano escolar no município de Porto Velho – RO. A implantação do ensino remoto inevitavelmente modificou o cotidiano esco-

1. Licenciada em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

lar trazendo elementos que podem ser considerados positivos e negativos.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, uma série de procedimentos foram executados. Inicialmente, realizamos levantamentos e análises de dados sobre como se deu a implementação do ensino remoto em Rondônia. Tal estudo foi realizado acessando sites oficiais do Estado e matérias jornalísticas. Após, investigamos os impactos da implementação do ensino remoto nas escolas de Porto Velho através de pesquisa feita por meio de questionário online com questões que abordavam pontos acerca do cotidiano escolar, adaptação às tecnologias digitais no processo de aprendizagem, experiências emocionais e alcance dos objetivos do processo de aprendizagem da referida série. Como estratégia de aplicação do questionário usamos como ferramenta um formulário digital que foi respondido por professores, técnicos e alunos da educação Fundamental e Média da cidade de Porto Velho. Com as informações tabuladas buscamos evidenciar considerações sobre os impactos no cotidiano escolar.

Destaca-se aqui que os pontos negativos foram às dificuldades relativas ao acesso a internet, os desafios do domínio dos recursos tecnológicos e a prolongação dos horários de trabalho dos professores. O ponto positivo foi à utilização desta forma de mediação como estratégia para a educação.

Um breve histórico sobre a adaptação do ensino remoto em Porto Velho – Rondônia

Através do decreto nº 24.871 (PORTAL, 2020) publicado em 16 de março de 2020, o governo de Rondônia estabeleceu medidas temporárias de prevenção ao contágio e enfrentamento da pandemia do coronavírus (Covid-19). Dentre elas a suspensão das aulas da rede pública estadual, pelo prazo de 15 dias. Iniciava-se então uma jornada que durou bem mais que o esperado. Seguindo o mesmo entendimento do governo a rede municipal de ensino por meio do decreto nº 16.597 (BRASIL, 2020) de 18 de março de 2020 também suspende as aulas pelo mesmo período. Com a alta no número

de casos da Covid-19, houve a recorrência nos decretos que afirmavam a suspensão das aulas presenciais, sem previsão de retorno. À saber, as aulas ainda estão suspensas enquanto este artigo é preparado. Até o momento, não existe previsão de retorno.

Em Porto Velho, a Prefeitura criou o programa virtual para que alunos não tenham prejuízo escolar, esta ferramenta propunha disponibilizar atividades por meio de plataforma virtual, para alunos com acesso à internet, bem como determinou a disponibilidade de atividades impressas entregues semanalmente pelas escolas aos pais, para alunos sem acesso à internet.

Com a iminência da implantação do ensino remoto, o Conselho Nacional de Educação tenta minimizar o caos na educação do Brasil. Iniciando então a reorganização do Calendário Escolar, inserindo a possibilidade de computar as atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020).

A grande interferência do distanciamento social causado pela pandemia cria uma extensa ruptura na educação brasileira. Nunca antes em toda a história havia se utilizado das tecnologias emergentes para o ensino da educação básica. A implantação do ensino remoto inevitavelmente modificou o cotidiano escolar trazendo elementos que podem ser considerados positivos e negativos.

Destaco aqui a publicação do texto, *O ensino remoto na pandemia e a precarização da prática pedagógica de professores de Porto Velho: pertinências e impertinências* artigo das autoras, Rosângela de Fátima Cavalcante França, Ângela Aparecida de Souto Silva e Débora Ferreira da Silva Feitosa, onde por meio de um questionário online, respondido por seis professoras é evidenciado “que todas as professoras compreendem que o ensino remoto precarizou sua prática pedagógica e alegam dificuldades atinentes às condições de trabalho” (FRANÇA; DE SOUTO SILVA; DA SILVA FEITOSA, 2021). Este trabalho pretende analisar a compreensão dos professores quanto à

precarização da sua prática pedagógica e o que foi pertinente e impertinente no contexto do ensino remoto, mas também, deseja evidenciar a necessidade de investigar os impactos do ensino remoto no cotidiano escolar, considerando assim seus demais sujeitos além do professor, tais como alunos, corpo técnico e estagiários.

Por conta do distanciamento social a pesquisa foi desenvolvida por meio de formulário on-line, cuja identidade dos participantes foi anônima, o link de acesso foi enviado através do WhatsApp e a pesquisa foi estruturada com as seguintes perguntas:

1. Sua escola fica situada em que zona da cidade?
2. Qual sua função na escola?
3. De modo geral, você considera o ensino remoto: você pode marcar mais de uma opção.
4. Quais os principais desafios do ensino remoto em sua experiência? você pode marcar mais de uma opção.
5. Para você, qual foi a maior dificuldade no exercício de sua função nesse período de pandemia?
6. Além do contato físico direto entre professor/aluno, destaque ao menos mais duas situações em que o ensino remoto alterou o cotidiano da escola?
7. Qualificando as mudanças ocorridas nesse período de pandemia, você as avaliaria como: marque apenas uma opção.

As alternativas 5 e 6 foram discursivas a fim de compreender melhor as especificidades de cada participante da pesquisa, já as demais foram objetivas. Para um melhor entendimento as perguntas podem ser compreendidas dentro dos seguintes conjuntos: 1 e 2 características dos sujeitos; 4 e 5 Referente ao ensino; 3,6 e 7 Indivíduos no cotidiano da escola.

A Tabela 01 evidencia os diversos aspectos que foram abordados na pesquisa, as questões 3 e 4 propiciaram uma montante significativos de dados para análise. Considera-

mos diante destes que todos os indivíduos tiveram posições flexíveis diante a da conjuntura apresentada. As mudanças por, mais complexas que fossem, eram necessárias para o momento. Concomitante a isso, percebe-se que não se trata de ser contra ou a favor, mas sim de o que era necessário fazer para que o ensino e aprendizagem não estagnasse por completo.

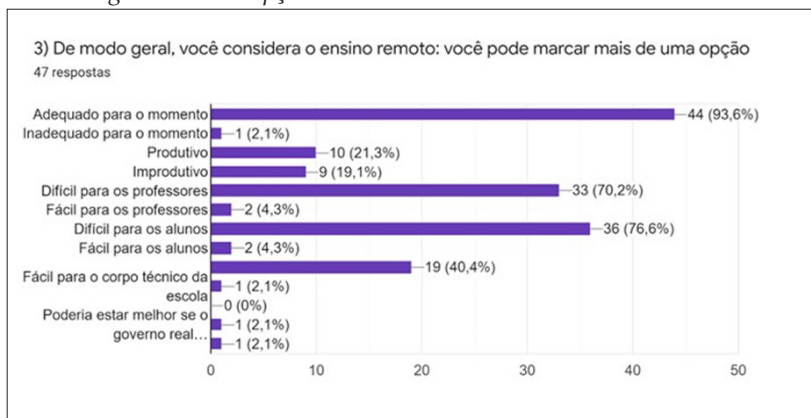
Tabela 01. Panorama dos resultados das respostas ao formulário

Indivíduos	Número de participantes	Zonas da cidade	Quantidade de respostas por pergunta	Conjuntos
Professor	33	Sul	Questão: 1 Respostas: 47	Características
Alunos	10	Norte	Questão: 2 Respostas: 47	
Técnicos	3	Centro	Questão: 3 Respostas: 159	Ensino
		Leste	Questão: 4 Respostas: 199	
Estagiários	1	Oeste	Questão: 5 Respostas: 47	Indivíduos no cotidiano da escola
		Rural	Questão: 6 Respostas: 47	
Total:	47	6	Respostas: 546	3

Os impactos da implantação do ensino remoto para o processo de ensino

Como já citado, a implantação do ensino remoto ocorreu de forma abrupta, isso ocasionou dificuldades para os sujeitos desse processo se organizarem na construção de um ensino e aprendizagem de qualidade. A pesquisa realizada evidenciou que 93,6% dos entrevistados consideraram o ensino remoto adequado para o momento, porém 70,2% também consideraram que esta forma de ensino está sendo difícil para os professores e 76,6% assinalaram a mesma dificuldade também para os alunos (Figura 01).

Figura 01: Percepção do Ensino Remoto em meio à Pandemia



Dentro desta dinâmica, o ensino e a aprendizagem ficaram prejudicados por conta do acesso a internet. Dos participantes da pesquisa 95,5% atribuem os principais desafios do ensino remoto ao acesso a internet por parte dos alunos, nesta mesma questão, 68,1% também considera o a capacidade de uso da ferramenta dos recursos tecnológicos como fator preponderante. Isso consequentemente afeta a aprendizagem por conta do aluno não ter acesso a aula ou quando acessa não tem domínio para realizar com êxito a atividade remota, isso gerou uma mecanização dessa relação, onde em parte por conta do acesso a internet e dificuldades para interação entre professor e alunos nas aulas, apenas as denominadas tarefas e atividades foram postas em pauta. Como considera Libâneo:

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos". Isso esclarece que "O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 90)

Seguindo o raciocínio de Libâneo, pode-se considerar que os impactos da implantação do ensino remoto para o ensino e aprendizagem foram perda da qualidade, uma vez que, por conta das dificuldades elencadas os alunos e professores não

tiveram as condições necessárias para continuar ou melhorar qualidade, nem ensino e nem a aprendizagem.

A implementação não propiciou amplo diálogo com a sociedade e indivíduos envolvidos, não ocorreu um preparação específica para o professor e alunos. A família por sua vez foi imersa em uma outra realidade de acompanhamento escolar.

Principais consequências das mudanças do cotidiano escolar

A entrevistada 13 destaca a dificuldade com relação ao cumprimento dos horários pois segundo ela, “os alunos que têm dificuldade sempre mandam as atividades ou querem tirar dúvidas em outros horários”. E ressalta que “com a aula remota a aprendizagem é mais baixa, pois é preciso entender que tem alunos cinestésicos”. Segundo o Instituto Inclusão Brasil os alunos cinestéticos “têm a necessidade de envolver o corpo todo na aprendizagem. Eles se lembram melhor do conteúdo das aulas se eles o expressarem em ações” (INSTITUTO, 2017). Ou seja para a entrevistada 13 o aluno através do estilo de aprendizagem da ação corporal e estímulos táteis, apresenta uma melhor aprendizagem.

Para a entrevistada 15 a grande mudança no cotidiano escolar foi exposição da “desigualdade presente na escola e o distanciamento tecnológico” assim como o entrevistado 17 esclarece, isso se dá pela “falta de recurso material de algumas famílias”. Esta condição afeta diretamente o cotidiano escolar, pois o aluno que não tiver internet ou aparelho para acessar será impedido de vivenciar este espaço, tendo que valer-se de outro meio, como os impressos. O que certamente não é a mesma coisa, a qualidade de uma aula expositiva por meio de vídeo pode ser mais bem compreendida do que o enunciado de uma questão.

No conjunto de professores que responderam a pesquisa, seis deles elencaram jornadas de atendimento aos alunos e familiares que vão além do horário de aula. Esse fator constitui uma grande relativização no tempo da aula, pois muitos dos alunos só tem acesso a internet através dos aparelhos celulares de algum membro da família, por tanto, assiste a aula no horário que tem condições.

Ao longo do questionário conseguimos explorar a diversidade de mudanças que este processo trouxe, positivas e negativas como estas elencadas pelos participantes:

O baixo interesse e desempenho dos estudantes e também dos profissionais, é necessário compreender que a atual conjuntura pandêmica trouxe mudanças que abalaram as estruturas econômicas, sanitárias e sociais, tudo conseqüentemente se reflete na vida como um todo. Não existe um “novo normal” ou “novo ensino” existe apenas o que dá e precisa ser feito neste momento. Precisamos levar em conta as subjetividades das pessoas com tantas perdas. Perdas de vidas, do cotidiano, dos hábitos e da convivência.

A falta de qualidade na educação e o baixo nível de aprendizagem dos alunos se dão justamente por neste momento o ensino remoto ser uma alternativa para algo atípico, não era de se esperar que durante todo o caos que a pandemia causou a educação saísse ilesa. Agora é o tempo em que as Ciências e as políticas públicas, voltadas para a educação, são elementos estruturantes e devem ser fortalecidas, para durante o processo aportar caminhos de melhorias para a elevação da qualidade educacional.

A precarização da alimentação infantil é notável, pois antes as crianças que tinham todos os dias a merenda escolar garantida passaram, e em alguns casos passam, a depender de doações esporádicas feitas pelo poder público (PREFEITURA, 2020) e/ou “instituições sem fins lucrativos” (G1, 2020).

O lúdico, boa parte das festividades e confraternizações nas datas comemorativas são lembrados com saudosismo, as relações de convivência e partilha enfrentam duros desafios dentro do distanciamento social.

Por conta de todos os elementos já elencados damos ênfase ao risco de evasão escolar, a democratização da educação em condições normais já é bastante complexa, nessa condição excepcional o acesso e permanência na escola escacaram desigualdades alarmantes e pode, em suas ultimas conseqüências, aumentar a evasão escolar.

Como se pode constatar no Gráfico 01 abaixo que qualifica as mudanças ocorridas no período de pandemia, 38,3% dos entrevistados afirmam que houve mudanças positivas e negativas, neste período de pandemia, já 31,9% avaliam que as mudanças foram mais negativas que positivas, e 19,1% avaliam como mais positivas que negativas. Outros 6,4% consideram positivas e 4,3% negativas.

Gráfico 01: Mudanças ocorridas no período de pandemia



Considerações finais

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa diversos desafios foram encontrados dentre eles, a dificuldade em externar o formulário on-line para mais participantes por conta do tempo que a matéria História da Educação Brasileira comporta e/ou falta de um banco de dado específico para abordar as respectivas categorias. A estruturação também foi ponto desafiador, se fez necessários reformular e ampliar algumas perguntas bem como as possibilidades de respostas para posteriormente alcançar uma melhor análise. O tema abordado é recente, a bibliografia específica sobre as problemáticas entorno deste são escarças por isso refletimos também aqui alguns temas transversais e possíveis temas para análises futuras.

A pesquisa contemplou seu objetivo de investigar os impactos do ensino remoto no cotidiano escolar no município de Porto Velho – RO. Grandes mudanças no cotidiano escolar foram aqui destacadas, mesmo sendo esta a possibilidade adequada para o momento, houve uma perda da qualidade

do ensino e aprendizagem causada por uma série de fatores, o abismo social e econômico, dificuldade de acesso à internet e aparelho tecnológico, uma ruptura que não deu espaço para um preparo e formação dos profissionais e alunos no tocante ao domínio das ferramentas. É também o distanciamento da relação aluno e professor. Estas mudanças acabaram limitando e diminuindo as possibilidades de ação e interação com o conhecimento a ser aplicado e dificultando a avaliação da aprendizagem dos alunos. Dentro da pesquisa foi constatado que existe a necessidade de se pesquisar como se deu esta mudança na ótica familiar, estes não foram incluídos no início desta pesquisa, pois não contemplava o objetivo deste trabalho, mas se mostraram relevantes para pesquisas futuras.

O presente texto expõe alguns desafios que a sociedade está enfrentando na contemporaneidade, na educação das suas crianças. Nesse sentido ao refletir, acerca das considerações da filósofa alemã Hannah Arendt sobre o papel da família e dos educadores, em seu texto *Por amor ao mundo: educação e autoridade em Hannah Arendt*, a autora Almeida esclarece que esses, “assumem também que tomarão pelas mãos o(s) seu(s) pequenos forasteiros, com todos os cuidados que implicam a sua educação e o seu desenvolvimento” (ALMEIDA, 2016, p. 986). A sociedade e o Estado têm diante da implantação do ensino remoto e dos seus impactos no cotidiano escolar, a responsabilidade de identificar os desafios e as dificuldades, corrigindo o que for possível, para que os impactos dessa ruptura lesione minimamente o futuro.

Finalizo assinalando a necessidade emergencial de construção de políticas públicas que visem garantir o acesso dos alunos de baixa renda ao ensino remoto, sua permanência e interação com a dinâmica escolar, bem como exalto a necessidade de formação para alunos, família, professores e corpo técnico qualificando-os para uso das tecnologias.

Referências

ALMEIDA, M^a Zeneide. Por amor ao mundo: educação e autoridade em Hannah Arendt. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 943-966, set./dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Parecer CNE/CP nº 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 de março de 2021.

FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante; DE SOUTO SILVA, Ângela Aparecida; DA SILVA FEITOSA, Débora Ferreira. O ensino remoto na pandemia e a precarização da prática pedagógica de professores de Porto Velho: pertinências e impertinências. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, p. 139-156, 2021.

GLOBO. **Voluntários compram alimentos de pequenos produtores e doam à famílias de baixa renda durante pandemia em RO**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro>. Acessado: 18 de abril de 2021.

INSTITUTO, Inclusão Brasil. **Estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas**. 2017. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br>. Acessado em: 20 de maio de 2021.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

PORTO VELHO. **Prefeitura entrega kits de merenda escolar**. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br>. Acessado: 18 de abril de 2021.

RONDÔNIA. **Portal do Governo do Estado de Rondônia**, 2020. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acessado em: 28 de março de 2021.

RONDÔNIA. **Coronavirus**, 2021. Disponível em: <https://coronavirus.portovelho.ro.gov.br>. Acessado em: 28 de março de 2021.

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RONDÔNIA – A EFA DE ITAPIREMA

Andressa Giovana dos Santos Martins¹

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar o impacto social de atividades educacionais paralelas ao sistema oficial de ensino, mais especificamente a Escola Família Agrícola de Itapirema, localizada em Ji-Paraná, Rondônia. O resultado aqui apresentado é a experiência de acompanhamento da disciplina do Estágio Supervisionado VI, do curso de História da Universidade Federal de Rondônia. Por causa da pandemia de Covid-19, essa experiência foi realizada de forma remota.

Palavras-chave: educação do campo; experiência; relatório; não presencial.

Introdução

Este artigo é referente a disciplina de Estágio Supervisionado VI do curso de História da Universidade Federal de Rondônia, cujo objetivo foi oportunizar o reconhecimento de atividades educacionais paralelas ao sistema oficial de ensino. Metodologicamente, a pesquisa para a realização do artigo foi feita a partir de revisão bibliográfica sobre o tema de estudo escolhido, a partir de uma descrição da experiência social de educação, no caso a Educação do campo, e a partir de uma comparação dessa experiência com outras do mesmo tipo.

O sistema de ensino escolhido foi a educação do campo, onde a escola escolhida foi a EFA de Itapirema que trabalha com a Pedagogia da Alternância. A escola está localizada na zona rural do município de Ji-Paraná, Rondônia, e atua com Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Integrada ao Ensino Médio, e de acordo com o site oficial da escola tem a habilitação em Técnico em Agropecuária.

1. Graduanda em História na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e membro do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa do Imaginário Social (CEI).

Para a elaboração desse artigo, foram utilizados autores que tratam a educação do campo como uma conquista de educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais, bem como uma forma de ressignificação de memórias e identidade da população do campo (Machado, 2017, Rodrigues, 2017, Santos, 2017). Esses autores entendem a educação do campo como um trajetória e uma luta contínua e que, embora atualmente existam políticas públicas que possibilitam a educação do campo como – o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Prone-ra), o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e leis como a LDBEN, Lei 9.394/96, que visam a inclusão de uma educação adequada a população rural –, elas devem ir além, com participação efetiva de pessoas que estão inseridas nessa realidade, a fim de concretizar ações que promovam mudanças positivas dentro do contexto da educação do campo. Como explica Santos,

Deve se constituir fundamentalmente pelos atores que nela estão envolvidos através de suas práticas educativas cotidianas, suas experiências e reais necessidades. Faz-se necessário materializar políticas e ações para a educação do campo que sejam realmente concretizadas e perspicazes nas inúmeras localidades desse território nacional. (SANTOS, 2017, p. 221)

Tendo em vista a trajetória da educação rural e ainda seus atuais desafios presentes nas leituras, na conclusão deste artigo fica a reflexão dessa experiência em conhecer esse sistema paralelo de ensino e uma tentativa de dialogar com a teoria e com a prática.

Revisando a literatura sobre a Educação do Campo

Durante o período da disciplina, tive contato com textos que abordam a educação do campo. Eles vão desde os processos que envolvem a modificação do termo educação rural para concepção Educação do Campo, das leis que regulamentam a Educação do Campo até os desafios que essa educação vem enfrentando e suas conquistas até o momento. Para Machado (2007), a trajetória na modificação dos termos vai além de mera nomenclatura, pois também houve modificação curricular, tra-

ta-se de reconhecer acontecimentos e transformações sociais e políticas do Brasil e reconhecer agentes de importância, como os movimentos sociais.

Não cabe aqui fazer um histórico da educação do campo, porém é importante destacar alguns pontos que contribuem para o entendimento de educação rural e educação no campo. Segundo Machado (2017, p. 18324), é uma educação fundamentada somente no ato de ler, escrever e fazer contas. Ainda de acordo com Machado:

A educação rural ofertada não estava dando conta de atender as necessidades da população rural, pois, faltavam escolas. Por isso, muitos tinham que se deslocar por grandes distâncias para concluírem seus estudos. Além disso, a proposta pedagógica, norteadada pela cidade e indústria como modelos de desenvolvimento, não condizia com uma proposta de educação rural. Nesse ínterim, os objetivos educacionais e de desenvolvimento econômico evidenciavam o meio rural como um espaço atrasado e não considerava a diversidade dos povos. (MACHADO, 2017, p. 18325)

Esse modelo de educação rural foi reproduzido desde a proclamação da república e com poucas alterações permaneceu até 1988. Devido às pressões populares e de movimentos sociais, passa a ser Educação do Campo e passou a ser “responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantido uma educação de qualidade a qual também se destina à população do campo, pois a educação é um direito de todos e dever do Estado sua oferta” (MACHADO, 2017, p. 18325). Essas informações que Machado traz estão presentes na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, Art. 205).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) de 20 de dezembro de 1996, oficializa a educação do campo como uma educação que ocorre no espaço rural. Logo ela não obedece aos parâmetros da educação urbana, possui especificidades que condizem com a vida no/do campo. Essa mudança foi significativa, uma vez que possibilitou a inclusão das populações rurais nas escolas em um modelo que fosse mais pertinente a

sua realidade e sem a necessidade de se deslocar até a cidade. Machado (2017, p. 18326) atribui essa conquista, que infelizmente na prática não é tão bonita², aos movimentos sociais, uma vez que através das necessidades dos trabalhadores e da população rural foram direcionadas a eles, exigindo assim, políticas públicas que atendessem às suas lutas e direitos básicos. Diz a autora:

Ao contrário da educação rural, a educação do campo é proposta por diversos movimentos sociais ligados ao campo, por isso, quando se fala em educação do campo é inevitável não pensar em lutas sociais, trabalhadores como protagonistas e sujeitos das ações pedagógicas. Desse modo, o campo não é somente o contrário de urbano, mas um lugar de inúmeras possibilidades. (MACHADO, 2017, p. 18326)

Santos corrobora com essa ideia confirmando que

[...] os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. O homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. (SANTOS, 2017, p. 211)

Tendo em vista as particularidades do campo, a LDB de 1996 propõe adaptações de acordo com cada região visando, na teoria, conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e a adequação à natureza do trabalho na zona rural. Essas orientações, de acordo com Rodrigues (2017, p. 214), buscam flexibilizar o calendário currículo escolar nas es-

2. “Podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de educação do campo. Ela permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico nas culturas, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo” (MARTINS, 2009, *apud* SANTOS, 2017 p. 213).

colas do campo, onde muitas escolas optam pela pedagogia da alternância. Sobre a pedagogia da alternância, Santos pondera:

Esta metodologia estabelece um currículo flexível para atender aos objetivos de que, em tempos e espaços alternados – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) – os jovens do campo tenham condições de acesso à escolarização, conhecimentos científicos, valores produzidos em família, comunitários e os saberes da terra. (SANTOS, 2017, p. 214)

É importante, no entanto, destacar que essa flexibilização não dispensa a escola rural de cumprir requisitos da base nacional comum, apenas flexibiliza a escola, professores, alunos e comunidade ao ciclos e interesses de cada região. Como explica Rodrigues:

O artigo 26 da LDB/96 estabelece que os currículos devem ter como se apoiar no currículo da base nacional comum, porém poderá ser complementada por uma parte diversificada que atenda às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (RODRIGUES, 2017, p. 1379-80)

Apresentado os principais debates e legislações acerca da Educação do Campo, passamos agora ao funcionamento prático da escola do campo. O acompanhamento das atividades educacionais foi uma exigência da disciplina de Estágio Supervisionado VI. Nesse sentido, procurou-se entender como esse sistema funcionava na prática e como está funcionando, uma vez que atualmente o mundo enfrenta uma pandemia e nas escolas urbanas o ensino tem sido mantido através da Internet.

Descrevendo e analisando a EFA de Itapirema

Diante a atual situação onde o distanciamento social tem sido a ferramenta mais eficaz contra o vírus da Covid-19, não foi possível estar ou entrar em contato presencialmente com escolas rurais, ainda mais sendo uma escola localizada em outro município. No entanto, com o auxílio da Internet, foi possível encontrar uma escola que se encaixava no sistema de educação

do campo, na qual foi possível realizar a pesquisa visto que a escola dispõe de um site de fácil acesso.

A escola foi a EFA de Itapirema, localizada em Ji-Paraná, Estado de Rondônia. Trata-se de uma escola de ensino médio integrada ao ensino técnico. Segundo o site da escola³, trata-se de “Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Integrada ao Ensino Médio, sendo a Habilitação: Técnico em Agropecuária”. Também de acordo com informações colhidas do site, “o termo Itapirema é uma expressão tupi-guarani” que tem o significado de “Pedra sem Fio”. O nome seria uma homenagem ao povo indígena extinto, Itapirema. A escolha do próprio nome já é um indicativo dos pressupostos políticos e pedagógicos elencados pela maioria dos autores que tratam da Educação do Campo.

Devido a pandemia, os primeiros contatos com a escola limitaram-se ao site uma vez que muitas informações estão disponíveis nele. Além da página principal que dispõe de notícias, também possuem abas onde contém informações sobre a história da escola e a forma de ensino. Possuem outras abas que são reservadas a alunos e colaboradores e outras que partilham de informações que estão desatualizadas ou não existem.

Na aba “A escola”, possui uma série de informações onde podemos ter dimensão do que é uma EFA. De acordo com o site, “é uma associação de famílias, pessoas e instituições que se unem para promover o desenvolvimento do campo sustentável por meio da formação dos jovens e suas famílias”. É uma escola de caráter comunitário, que desde a sua criação contou com doações, desde o terreno usado até as questões de divulgação e construção. Contou também com serviços sociais de paróquias da Diocese da Igreja Católica e da Prefeitura Municipal.

Na aba “O ensino”, a escola expõe o método na qual trabalha, no caso, a pedagogia da alternância, que consiste em um tempo de estudo na instituição e um tempo de estudo na comunidade/família (Figura 01). Segundo o site, a EFA, a Escola Família – como é chamado o espaço físico da instituição

3. EFA Itapirema – A Escola. Disponível em: <https://efaitapirema.org/site/a-escola>. Acesso em: 27/03/2021.

–, no sentido amplo, não é só o espaço físico onde se situa a escola, mas também o espaço familiar/comunitário, porque os dois ambientes estão interligados. Portanto, o prédio, a casa da Escola Família, é uma construção que, em geral, respeita os padrões arquitetônicos e socioculturais da maioria dos habitantes da região onde se situa. Na mesma aba, está disponível o que é identificado como “instrumentos de ensino” onde o conteúdo é intuitivo, mas no geral são quatro (caderno de realidade, avaliações, serões e plano de estudo), todos explicados de forma detalhada. Também é disposto no site a matriz curricular de 2008, a forma de avaliação, as regras da escola e o contato.

Figura 01. Esquema da Pedagogia da Alternância



Fonte: <https://efaitapirema.org>

Devido à falta de informações atualizadas e até mesmo notícias e avisos escolares sobre a pandemia, foi necessário entrar em contato direto com a escola. Porém, os contatos disponíveis no site não ofereceram retorno. Dessa forma, a pesquisa lidou apenas com informações encontradas na Internet. Além de informações encontradas no site, foi possível localizar um artigo específico acerca da escola, mas não acrescentaram nessa pesquisa, afinal o mais recente era de 2015 e trabalhava com dados que não cabem aqui ou certamente sofreram alterações tais como levantamento de satisfação.

A única forma de contato restante eram as redes sociais e a escola tinha apenas perfil no Facebook. No perfil, é possível encontrar um link para WhastApp, a partir do qual o contato era diretamente com a diretora. Estabelecido o contato, deixando claro a proposta das informações que precisava, a diretora foi muito solícita e disponibilizou um e-mail na qual poderia mandar um questionário com as questões necessárias para a reflexão da pesquisa. Enviado no dia 20 de Abril, até o momento não obtive resposta. As perguntas foram qualitativas, exigindo uma resposta reflexiva.

Comparando experiências sociais de educação

No geral, a experiência com a escola não foi ruim, porém escassa. A opção por investigar uma escola de outra cidade partiu da dificuldade de comunicação com escolas de educação do campo em Porto Velho. Essas comunicações ocorrem de forma em sua maioria de forma virtual e não obtive respostas.

Entender como funciona a pedagogia da e alternância na prática poderia ter sido enriquecedor, visto que na teoria de acordo com os textos trabalhados ela é a forma mais comum dentro da educação do campo. Se direcionar para a questão da pandemia, seria melhor ainda, visto que no questionários haviam perguntas sobre como a escola tem feito para lidar com esse problema, sendo que até as escolas urbanas enfrentam dificuldades com internet e computadores no meio urbano com maior disponibilidade a esses recursos em relação a uma educação remota. Existem algumas dúvidas sobre como a escola flexibiliza esse tempo escola e tempo comunidade. Santos explica a importância dessa flexibilização:

Ao alternar períodos na escola e na vivência de sua comunidade, o jovem constrói conhecimentos no diálogo entre o saber cotidiano, a prática, o trabalho passado de gerações a gerações e o saber escolarizado. Essa relação pode possibilitar a apropriação de saberes historicamente defendidos e o acesso às técnicas cientificamente comprovadas. Assim, a pedagogia da alternância pode contribuir com a formação dos jovens da seguinte maneira: desenvolvendo a reflexão crítica, a responsabilidade individual e coletiva e fortalecendo as famílias do

campo na tentativa de envolver os sujeitos na busca de um mundo mais solidário, justo, humano e ético. (SANTOS, 2017 p. 214)

Dessa forma, a pesquisa presencial permitiria a troca de experiências e possibilitaria dialogar com alunos e professores. Para além disso, as informações que estão desatualizadas ou inexistentes, poderiam previamente localizar a posição da escola e direção que vem tomando, seja em relação a educação do campo durante a pandemia, ou em relação aos processos que dizem respeito a educação do campo.

Em relação a contatar escolas em um período de pandemia, a comunicação é maior dificuldade, visto que caso não ocorra o contato por ligação, email ou mensagens, não existe a possibilidade de ir até o local. Diferente de outras experiências em salas de aula referentes a outros estágios, o fato de manter distanciamento prejudicou a vivência de estar na prática colhendo informações e participando do ambiente escolar de fato. Pois a pesquisa da escola foi o mais próximo de estar em uma escola de educação rural. Se comparado a EFA de Itapirema com outras EFAS do país apenas com o conteúdo do site, a escola se torna genérica sendo uma escola no campo, pois não se tem informações suficientes para distinguir as especificidades que aquela população tem.

Conclusão

A Educação do campo vem constantemente sofrendo pressões políticas e sociais, uma vez que elas englobam não apenas as populações rurais, mas estão presas a uma elite que ainda olha o campo apenas como um meio de lucro. Como afirma Santos,

Como podemos perceber, a história da educação rural no Brasil foi marcada, profundamente, pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaços

de vida, da diversidade cultural e identitária, das lutas, resistências e sonhos, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade. Não apenas uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano. (SANTOS, 2017, p. 215)

No caso da EFA, esses grupos sociais incluem grupos religiosos e trabalhadores do campo que viram na escola uma forma de

contar com uma ajuda substancial de seus filhos na construção dos trabalhos da propriedade [...] na melhoria na produção agrícola e outras atividades rurais economicamente viáveis e ecologicamente corretas propiciando a vida e o futuro no campo com qualidade e dignidade.⁴

Devido às particularidades do campo, o ideal seria conhecer a escola para além do site e entender como ela funciona e como tem funcionado. Infelizmente esse conhecimento não foi possível, tornando a EFA, a grosso modo, uma escola no campo e não uma escola do campo, pois não se teve conhecimento da escola para além do ensino fora do contexto urbano ou da escola do campo com suas particularidades.

Referências

BRASIL. **Constituição**. (1988), CAPÍTULO III – DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, Art. 205. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/05/2021.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. In: **EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**. SIPD/CÁTEDRA UNESCO, PUC/PR, 2017. p. 1373-1387. Disponível em <https://educere.bruc.com.br>.

4. EFA – O Ensino. Disponível em: <https://efaitapirema.org/site/o-ensino>. Acesso 25/04/2021.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, Out./Dez. 2017.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. Da Educação Rural à Educação do Campo: conceituação e problematização. In: **EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**. SIPD/CÁTEDRA UNESCO, PUC/PR, 2017. p. 18322-18331. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ÉPOCA DE PANDEMIA

Luan Casarin¹

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a Educação do Campo enquanto modalidade distinta ao sistema oficial de ensino, buscando compreender sua origem histórica no Brasil, especificidades, lutas e pelos novos desafios impostos pelo dado contexto pandêmico,

Palavras-chave: Educação do Campo; Pandemia; Ensino Remoto Emergencial

Introdução

Em um contexto de normalidade, o Estágio Supervisionado VI seria destinado a oportunizar aos estudantes de licenciatura em História conhecerem práticas sociais de educação para além do sistema oficial. Porém, o atual contexto pandêmico que se estende por mais de um ano, impossibilitou o contato presencial com tais modalidades de ensino, como a educação indígena, as escolas de sindicatos, e no nosso caso, a educação do campo. Como consequência deste caos social e sanitário, as aulas presenciais regulares logo tiveram que ser suspensas, o que acabou por gerar inúmeras dúvidas e incertezas em todas as esferas educacionais. Como apontado pelo DataSenado:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet. (AGÊNCIA SENADO, 2020)

Durante as discussões do que viria ser a educação perante a pandemia, diversos questionamentos foram levantados,

1. Licenciado em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Trabalho realizado sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Sávio Link.

principalmente em relação ao acentuamento das desigualdades educacionais, como também, de interesses econômicos privatistas em torno da educação. É importante ressaltar que uma das principais polêmicas à época, pelo menos no campo do ensino-aprendizagem, dizia a respeito das possibilidades e limitações do ensino a distância, quais seriam suas metodologias e didáticas específicas, se tomariam de emprestado conceitos do EaD. Como demonstrado por Saviani (2021, p. 38) a “expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso porquê o EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta”.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiu como alternativa para a continuidade das aulas que anteriormente eram presenciais, e é aqui que teoricamente se encontraria a distinção da modalidade do EaD. Nesta nova modalidade de ensino, foi buscado por seus defensores, a dissociação com o ensino à distância, pois o último possuiria uma metodologia própria de funcionamento e ensino. Movimentos sociais mais à esquerda, como por exemplo, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ainda no ano de 2020, se posicionaram contra o “ensino emergencial” (por associarem diretamente ao EaD) em todas as esferas educacionais do Brasil. Os motivos:

1º- Falta de discussão e de estrutura das escolas públicas; 2º- Necessidade de considerar os estudantes que não possuem acesso à internet. 3º – EaD não é adequado e inviável para a Educação Infantil; 4º – EaD não é adequado para o Ensino Fundamental; 5º – EaD não é uma realidade para o Ensino Médio; 6º – EaD traz complexidade para a gestão das redes de ensino e avaliação; 7º – Recuos no Ensino Superior em relação a falta de qualidade do ensino; 8º – Apropriação de dados por grandes empresas multinacionais e projetos de privatização e expansão do EaD. (CNDE, 2020)

Ainda durante a formulação de determinado manifesto, em março de 2020, não havia sido difundido o tal “Ensino Remoto Emergencial”. A própria nomenclatura, sendo apontado por uns como algo diferente ao EaD e sendo criticadas por outros, devido aos supostos interesses econômicos privatistas que

estariam por detrás de tal modalidade de ensino, demonstram as disputas políticas dos rumos educacionais do país em um contexto de alta vulnerabilidade social.

Além do olhar específico para as formas paralelas de ensino exigidos no Estágio Supervisionado VI, a pandemia foi responsável por dificultar ainda mais a aproximação com as escolas do campo. Além do estudo em relação às próprias especificidades da educação do campo, no dado contexto pandêmico, outras questões tiveram que ser levantadas: quais foram as dificuldades de professores, estudantes e famílias no meio rural? Existe alguma assistência específica para uma modalidade também distinta? Como a escola atuou em tempos de pandemia? Para responder as perguntas acima, o Estágio Supervisionado VI foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Joaquim Vicente Rondon no município de Jaci-Paraná.

Um breve contexto da políticas públicas educacionais no Brasil

As políticas públicas educacionais no Brasil, em um contexto de saída da Ditadura Civil-Militar, globalização e internacionalização da economia, ganharam contornos com a Constituição Federal de 1988 e direcionamentos com a LDBEN 9394/96. O Brasil, recém saído de uma ditadura e com baixíssimos índices sociais, delineou em sua CF que a educação passava ser direito de todos, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, art. 205). Assim, o Brasil deveria correr atrás do prejuízo social ao mesmo tempo em que deveria conter os gastos públicos com reformulação do papel estatal na economia e sociedade.

Com as primeiras políticas públicas educacionais neste determinado contexto, ficou acordado pelo art. 211 da CF, que a educação seria gerenciada em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, assim como ficou estabelecido pelo art. 214, a elaboração do Plano Nacional de Educação, com duração decenal, tendo por objetivo a articulação do Sistema Nacional de Educação estabelecendo metas, estratégias e ma-

nutrição do ensino em seus diversos níveis. Após longas discussões e disputas em torno dos rumos educacionais do país:

Pela primeira vez, em 2001, o Plano Nacional de Educação é instituído por lei – a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, vigorando de 2001 a 2010. Em síntese, o plano aprovado deixa de ser uma mera carta de intenções para ser um rol de obrigações, passando a ser imperativo para o setor público. (JULIANO, 2017, p. 47)

No PNE 2001-2010, foram estabelecidas 295 metas, muitas destas não cumpridas devido à falta de financiamento para que fossem efetivadas. Por mais que existissem preocupações com os rumos educacionais do país em relação a seu atraso e suas desigualdades estruturais, as políticas públicas educacionais estavam subjugadas a outras determinantes, como a contenção de gastos públicos.

Chegado ao fim do primeiro PNE, foi realizada em 2010 a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que através de um amplo movimento envolvendo sociedade política e setores da sociedade civil vinculados à educação, discutiram o direcionamento da educação brasileira, como também, os subsídios necessários para o novo Plano Nacional de Educação. Com o fracasso do primeiro PNE, as tratativas relacionadas à melhoria da educação brasileira estavam vinculadas à continuidade dos investimentos por meio do aumento participativo da União com valores pareados ao PIB. Com a aprovação do PNE 2014-2024, a 20ª meta correspondia a:

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do produto interno bruto – PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (...). O PNE 2014-2024 estabelece metas desafiadoras em diversos campos da educação. Para se atingir tais metas, é necessária a expansão da aplicação de recursos públicos, em especial na educação pública. Como se depreende dos estudos realizados pelo MEC, o cumprimento das metas do PNE depende da manutenção de um ritmo forte de crescimento dos investimentos em educação, o que demandará efetivo comprometimento, não só da União,

mas também dos sistemas subnacionais. A Meta 20 destina-se a garantir recursos necessários à consecução das demais metas do PNE. (BRASIL, 2014, p. 335-336)

A crise econômica e política que assolou o país no período imediato após aprovação do PNE, abriu perspectivas para os retrocessos no investimento educacional, previdenciário e trabalhista. Sob a égide do pensamento neoliberal foram sugeridas e implementadas como soluções para os problemas econômicos brasileiros. Conforme o artigo elaborado no Ministério da Fazenda *Teto de gastos: o gradual ajuste para o crescimento do país*,

O Brasil tem um desequilíbrio fiscal crônico, que é decorrente do crescimento acelerado da despesa pública ao longo das últimas décadas. Isso levou a um aumento do déficit e da dívida pública, bem como à expansão da carga tributária. Essas formas de financiamento da expansão do gasto se esgotaram: a carga tributária chegou a 33% do PIB, e a sociedade rejeita expansões adicionais. A tributação não é apenas alta, mas também complexa, a ponto de deteriorar o ambiente de negócios e a produtividade da economia. É também concentradora de renda. O resultado é a perda de potencial de crescimento e o agravamento da pobreza e da desigualdade. Portanto, financiar a expansão do gasto com mais impostos significaria impor travas adicionais ao parco ritmo de crescimento econômico do País e reproduzir a pobreza e a injustiça social. (BRASIL, 2018, p. 4)

A emenda constitucional do teto de gastos públicos, segundo seus defensores, tem por objetivo ajustar as contas fiscais em nome da economia, justiça social, da luta contra a concentração de renda, pobreza e a desigualdade. E como fazer isso? Impedindo a expansão dos investimentos em áreas sociais. Ainda segundo o artigo elaborado no Ministério da Fazenda,

Há que se considerar, ainda, que o crescimento econômico também é um “bem público”. O Estado precisa criar as condições para que a economia cresça de maneira eficiente, propiciando a geração de emprego e renda pelo setor privado. Financiar a expansão dos programas públicos por meio de inflação gera estagnação econômica e não é eficaz: o governo gasta em políticas sociais para

minorar as carências da sociedade e, ao fazê-lo sem a disponibilidade de fontes de financiamento, gera mais pobreza e demanda por assistência. (BRASIL, 2018, p. 4)

Nesta perspectiva, a educação brasileira e seus objetivos manifestados no PNE 2014-2024, deveriam aguardar o Estado restabelecer o equilíbrio fiscal pelos próximos vinte anos para que só assim os investimentos sociais voltassem a ser expandidos.

Um breve contexto das políticas públicas da Educação do Campo

Em relação à Educação do Campo, após o estabelecimento da educação enquanto direito público subjetivo para todos, após longos anos de reivindicação de camponeses, foi tratada em sua especificidade através artigo 28 da LDBEN 9394/96. Reza o artigo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
 - II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III. adequação à natureza do trabalho na zona rural.
- (BRASIL, 1996)

A luta pela educação do campo no Brasil tem sido uma bandeira, sobretudo, de movimentos sociais. Conforme Santos (2017, p. 211) em seu trabalho *História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais*, durante muito tempo, “a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “importado” de educação urbana. Santos irá afirmar que os valores da educação do campo, quando comparados com os saberes urbanos, eram tratados com des-caso, inferioridade e subordinação. A luta dos movimentos so-

ciais ia de encontro com tais concepções preconceituosas, uma vez que, a percepção da educação está para além da concentração geográfica, e que, na verdade, o campo é um cenário de embates políticos e de saberes singulares da terra. A mudança inicial se deu com a própria redefinição dos termos “educação rural/educação no campo” para a “educação do campo”. Tal mudança reflete a perspectiva de que os homens e mulheres do campo também são sujeitos historicamente situados, possuindo saberes e visões de mundo distintas do meio urbano. A educação, portanto, deve estar alicerçada nas condições materiais de vida daqueles que estão no campo e não na cidade, como se costumeiramente se fez. Sendo assim, a educação do campo tem o significado de incorporar o meio em que as populações rurais vivem, seja na condição de ribeirinhos, de sitiante ou de extrativistas.

Em termos de políticas públicas para a educação do campo, existem variados problemas que merecem atenção para o atendimento da Constituição Federal:

- 1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes.
- 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas.
- 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais.
- 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década.
- 5) formação dos educadores/as e organização curricular.
- 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio.
- 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo.
- 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio.
- 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos.
- 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. (SANTOS, 2017, p. 213)

A partir da organização da sociedade civil em fins da década de 1990, podemos citar alguns marcos históricos em relação às lutas em torno das políticas públicas destinadas ao campo: o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi responsável por problematizar o contexto político e educacional do campo em 1997; a criação da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo em 1998,

movimento intelectual e político promovidos pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), MST, Universidade de Brasília (UnB), e de entidades ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU). As conquistas alcançadas com estes grandes movimentos em torno das políticas públicas necessárias ao campo, resultaram na criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação, assim como, na instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GTP) em 2003.

Como fruto do I ENERA, no ano de 2010, foi regulamentado no âmbito das políticas públicas destinadas ao campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O programa visava ampliar a participação da União, Estados e Municípios na oferta educacional do campo, compreendendo a necessidade de fornecer para as populações do campo todas as etapas do ensino, da creche à graduação. Para cumprir as exigências necessárias para a educação do campo, também se fazia necessário a formação de profissionais destinados especificamente para a atividade, daí então a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo). O apoio técnico e financeiro para a viabilização das políticas no campo também foram institucionalizadas por meio do Programa Nacional de Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação no ano de 2013.

Por mais que os movimentos sociais tivessem conseguido institucionalizar projetos educacionais destinados à trabalhadores do campo, aos ribeirinhos, aos extrativistas, a pressão do agronegócio em busca da expansão de territórios para a produção de gado, soja, enfim, para a expansão de seus lucros, cresceram constantemente no Brasil, principalmente em relação à Amazônia. Como bem apontado por Silva e Neves (2018, p. 636), “a Amazônia brasileira vive um período de intensas transformações sociais, principalmente no que se refere às dinâmicas territoriais rurais, nas quais acentuam-se a pressão econômica do agronegócio em territórios culturais e do campesinato regional”. A expansão de tal modelo econômico sob a floresta, as populações tradicionais e nativas do território acabaram por desencadear diversas problemáticas, como o baixo índice habitacional, o êxodo rural e o fechamento de escolas do campo.

Ferreira e Brandão em *Educação e Políticas de Fechamento de Escolas do Campo* irá trazer os seguintes dados em relação aos fechamentos das escolas do campo:

A análise dos dados indica que, entre os anos de 2002 e 2010, houve o fechamento oficial de 9,43% das escolas localizadas no perímetro rural. Entre 2002 e 2009, houve um aumento de mais de cem por cento no número de alunos transportados rumo aos centros urbanos, passando de 3.913.318 alunos, em 2002, para 8.098.191 alunos no ano de 2009. No período entre 2003 e 2010, houve o fechamento autorizado pelos governos, principalmente municipais, de 2,8%, ou seja, 18.230 escolas públicas localizadas no meio urbano. Fica evidente uma política pública educacional de fechamento de escolas públicas, principalmente no meio rural e uma política de supervalorização do transporte escolar rumo aos centros urbanos em detrimento das escolas do campo. (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 81)

A educação das massas trabalhadoras, como bem apontado por Boaventura Souza Santos (1996) em *Para a pedagogia do conflito* e por Saviani (2021) em *farsas do ensino remoto emergencial*, são moldadas através das necessidades estruturais da produção econômica, do mundo globalizado, das privatizações, enfim, constatando que o campo educacional também é um campo de disputas políticas, ideológicas e econômicas. A política de fechamento das escolas do campo está em constante aumento em todo território brasileiro. Uma das polêmicas recentes no Estado de Rondônia, refere-se ao fechamento da Escola Municipal Manoel Francisco de Oliveira em Nova União. A justificativa na prefeitura foi a queda do número de estudantes matriculados no ensino rural devido à baixa taxa de natalidade, transferências de alunos para a cidade e a falta de funcionários de limpeza. A transferência dar-se-ia para o prédio em que a Secretaria de Municipal de Educação atualmente funciona, seria uma forma de “otimizar” os recursos da prefeitura. A decisão foi tomada sem a consulta à comunidade, gerando protestos e ações contrárias à desativação da escola, que foi construída com recursos federais em 2012. Tal forma de administração estatal encontra seus pressupostos ainda na década de 1980 com o reordenamento das funções estatais perante a economia e os assuntos sociais, sendo direcionado por dois fatores gerais:

O primeiro fator foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. O segundo fator é que novas visões sobre o papel dos governos ganharam hegemonia e políticas keynesianas, foram substituídas pela ênfase no ajuste fiscal. Assim, do ponto de vista da política pública, o ajuste fiscal implicou na adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e em restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. (SOUZA, 2003, p. 1)

A educação do campo vivenciou e ainda vive muitos desafios para a sua consolidação, encontrando barreiras quase intransponíveis nas questões orçamentárias, logística e de interesses puramente econômicos. Da mesma forma em que a pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros prejuízos para as escolas públicas urbanas, as escolas do campo, além de enfrentarem os desafios pedagógicos e logísticos, também enfrentam a iminente ameaça de fechamento de suas escolas dentro de uma lógica da contenção dos gastos públicos.

Um breve comparativo entre experiências sociais de educação durante a pandemia

A inserção no Estágio Supervisionado VI sob a temática da escola do campo foi realizada na EMEIEF Joaquim Vicente Rondon, localizado na rua Antônio Gomes, nº 174, no distrito de Jaci-Paraná. As informações a respeito da atuação da escola durante a pandemia foram obtidas graças as entrevistas realizadas com a professora e orientadora que chamaremos pelas iniciais KM.

Antes de qualquer pergunta relacionada à pandemia e a atuação da escola na tentativa de continuidade do ensino, algumas perguntas foram feitas para a professora KM: Por que atuar no ensino do campo? Quais são as diferenças visíveis em relação à educação urbana? A resposta da professora, que atualmente ocupa a função de orientadora devido a problemas de saúde, foi que a educação do campo ainda guarda consigo valores tradicionais e familiares. As crianças, por mais “humildes” que sejam, também são carinhosas e aplicadas aos estudos. A família é interativa, visita a escola frequentemente, perguntam

se seus filhos são aplicados e tentam fornecer todo apoio possível para os professores.

Ao questionar as especificidades da escola rural, a professora KM é enfática em afirmar que os professores trabalham com a realidade local, seguindo a BNCC e as diretrizes estabelecidas para a educação do campo. Mas alguns problemas foram levantados pela professora, e um deles refere-se ao material didático recebido pelos professores, uma vez que o material não condiz com a realidade dos alunos, sendo necessário adaptações para o contexto local.

Sobre a atuação perante a pandemia, a prof. KM apontou que a escola nos meses de abril a junho tentou se adaptar à realidade dos pais dos estudantes tendo as apostilas como solução. Os pais pegariam as atividades e posteriormente devolveriam para a correção. Com o agravamento da pandemia, o contato entre professores, direção, supervisão e pais foram suspensos.

Os movimentos sociais que tanto lutaram pela especificidade da educação do campo, pela sua saída da influência urbana em suas diretrizes, acabaram por ver a história se repetir. De junho a novembro de 2020, o modelo adotado para o envio e correção de atividades foram os mesmos usados na cidade: a utilização de grupos de WhatsApp, do Classroom, ou seja, do Ensino Remoto Emergencial. Ao se adotar as estratégias estabelecidas em meio urbano, a escola do campo passou a ter inúmeros problemas, sendo eles: a própria falta de internet; de equipamentos tanto para professores, principalmente para pais que não possuíam celulares que aguentassem o volume de material disponibilizados no WhatsApp; de problemas socioeconômicos, como por exemplo, pais sem dinheiro para comprar dados móveis; pais sem torre de telefone em seus sítios (uma vez que aqueles sem internet eram contactados via telefone), sem falar dos pais que tiraram os estudantes da escola, os levando para o sítio.

Após esse período de grandes desafios e problemas sem fim, a escola optou por voltar a forma antiga: as apostilas. Desta vez, os pais foram contactados via telefone ou pelo grupo de WhatsApp (que ainda funciona para aqueles que têm possi-

bilidade) para buscarem as atividades dos seus filhos. Ao retornarem o material para a escola, a direção determinou que deixassem os papéis parados por 5 dias, para que daí, os professores pudessem manusear o material. Para a professora KM, as apostilas foi a melhor solução encontrada para a realidade local dos estudantes, continuando da mesma forma até o presente momento. Em sua fala, em relação ao ensino remoto de maneira geral, a professora encarou com certo otimismo, por acabar obrigando os professores a se reconstruírem em relação aos meios eletrônicos, argumentando que “o ensino a distância está prevalecendo” uma vez que “o avanço da tecnologia incentivou o professor a utilizar a informática como ferramenta”.

Conclusão

O dado contexto pandêmico impediu a realização de inúmeras atividades cotidianas da vida, e não foi diferente com a educação superior, básica e com outras formas paralelas de ensino. O cumprimento do Estágio Supervisionado VI nos abriu possibilidades para pensarmos a educação para além de sua esfera urbana e “normalizada”. Infelizmente o contato presencial com as escolas do campo não foi possível, mas a realização do estágio nos possibilitou compreender, ainda que de maneira incipiente, as problemáticas e os dramas da educação do campo em sua luta pela manutenção desta específica modalidade de ensino.

Sob a égide do pensamento neoliberal, a educação brasileira vem sofrendo com constantes cortes orçamentários, sucateamento, desvalorização profissional e em relação às escolas do campo, com o crescente número de fechamento de suas escolas. Além do mais, foi possível enxergar que o ensino remoto emergencial, “fórmula” utilizada nas escolas urbanas, também foi replicado para os estudantes do campo.

A descompatibilidade entre a educação do campo e o ensino remoto emergencial ficou claro na fala da professora entrevistada, uma vez que as dificuldades de acesso à Internet, à falta de equipamentos eletrônicos e de fatores socioeconômicos da clientela da escola foi uma constante durante boa parte da pandemia. Além da constante diminuição do apoio estatal, a educação do campo sofre com a reprodução de preceitos esta-

belecidos no ambiente urbano, negando a própria especificidade desta tão importante modalidade de ensino.

Referências

AGÊNCIA SENADO. Elisa Chagas. **DataSenado**: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 11 maio. 2021.

BRASIL. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11/05/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Teto de gastos: o gradual ajuste para o crescimento do país**. Brasília, DF, 2018.

FERREIRA, Fabiano; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: Na contramão da educação do campo. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br>. Acesso em: 10/05/2021.

G1 RO. **Prefeitura vai fechar escola em Nova União? Entenda o impasse em RO**. 22/02/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro>. Acesso: 10/05/2021.

JULIÃO, Elionaldo. O Plano Decenal e o Sistema Nacional de Educação. /In: MORAES, Bianca Mota de. **Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Eron da., AZEVEDO, José Clóvis de. e SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias** v. 18, n. 51, (out./dez.) 2017.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, ano XXXI, janeiro, 2021.

SILVA, Ricardo Gilson; NEVES, Josélia Gomes. Território, Direitos Humanos e Educação do/no campo na Amazônia. **Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 635-655, maio/ago. 2018.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas**. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães. São Paulo: 2002.

FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE
HISTÓRIA

REGÊNCIA EM MODELO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA

Gabriele Maia Bezerra¹

Resumo: O propósito desse artigo é analisar e apresentar a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado V, do curso de Licenciatura em História da Fundação Universidade Federal de Rondônia. O objetivo é interligar a área acadêmica com a realidade da prática escolar, proporcionando as experiências através da regência no âmbito pedagógico, para colocar em evidência a situação da escola e a prática da sala de aula nesse contexto de pandemia. A escola preceptora é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Eduardo Lima e Silva, que se destaca por atender aos alunos da zona sul de Porto Velho há 37 anos. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão da literatura e utilização de aporte teóricos e reflexões acerca do Ensino Remoto Emergencial durante a disciplina e acompanhamento da realidade escolar via redes sociais.

Palavras-chave: Estágio remoto; Ensino Remoto; Porto Velho; Ensino a Distância; Regência Remota.

Introdução

Elaborado a partir do Estágio Supervisionado V do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Rondônia, o presente trabalho é resultado de experiências obtidas nas observações e participações realizadas na Escola de Ensino Fundamental e Médio Prof. Eduardo Lima e Silva, assim como um subproduto de reflexões e discussões de aporte teórico, cujo propósito é refletir sobre a realidade educacional pandêmica.

O Estágio Supervisionado V tem como objetivo oportunizar experiência de regência supervisionada para avaliação de suas técnicas profissionais (PPC, 2015, p. 93), esta disciplina se iniciou no primeiro semestre de 2020 com alguns encontros presenciais. Entretanto, com o advento da pandemia de CO-

1. Graduanda no 8º período do curso de Licenciatura em História pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

VID-19, o isolamento social restringiu o contato presencial, e a resolução nº 187, de 20 de março do Conselho Superior Acadêmico suspendeu as aulas presenciais nas instituições superiores. O retorno desse estágio foi possível a partir da Resolução nº 287 de 22 de dezembro de 2020 da CONSEA que dispõe a autonomia aos departamentos acerca do modelo remoto de estágio, garantindo o cumprimento do isolamento social. Sendo assim, o Departamento de História, em consenso, permitiu a oferta do Estágio V de forma exclusivamente remota, explorando uma possibilidade dos futuros docentes pensarem e encararem os desafios do ensino à distância num contexto atípico.

Neste contexto, as aulas presenciais das redes públicas foram suspensas, adotando-se o Ensino Remoto – o qual foi uma medida emergencial e transitória – como forma de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem e cumprir o calendário acadêmico. Dessa forma, passou a ser usado como alternativa ao Ensino à Distância. Apesar de estar amparado pela Lei nº 14.020 de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido (BRASIL, 2020), este ensino não possui uma legislação específica ou uma estrutura consolidada.

O propósito desse artigo é interligar a área acadêmica com a realidade da prática escolar, proporcionando as experiências obtidas através da regência no âmbito pedagógico, colocando em evidência a situação da escola e a prática da sala de aula nesse contexto de pandemia. A prática de regência é extremamente fundamental na formação docente, permitindo a realização de seu autodescobrimento como docente, além de enfrentar desafios e complexidades que, no âmbito escolar, reflete dificuldades e sucessos para sua formação.

O artigo está dividido em quatro capítulos-chave: o primeiro aborda algumas reflexões teóricas que contribuíram para o desenvolvimento do senso crítico acerca do Ensino Remoto Emergencial; o segundo apresenta brevemente o contexto em que a escola está inserida, suas atividades cotidianas e o modo como se adequou a este ensino; o terceiro aborda a prática de regência e o relato de atividades realizadas e o quarto e último

que apresenta as considerações gerais da relação professor-aluno, professor-turma e suas peculiaridades.

Reflexão Norteadora

A prática de regência é uma ferramenta imprescritível na formação de futuros docentes, atuando como ferramenta para relacionar a fundamentação teórica de didática e a sua realização dentro de sala de aula, permite realizar uma leitura crítica da complexidade da teia educacional em que a escola está inserida, além de proporcionar a experiência e intervir nesta realidade. Os temas que facultam as reflexões durante o presente estágio foram diversos, mas todos tem como tema transversal o uso do Ensino Emergencial Remoto. Dentre eles, separa-se discussões acerca da tecnologia e o ensino à distância, posteriormente, o papel do Ensino Remoto Emergencial no período da pandemia e suas principais consequências ao usar em longo período.

Tomando como base o autor Litwin (2005). Os meios de propagação de informações e comunicações se atualizam a cada instante, e são usados na comunicação entre aluno e professor e na relação deste na construção do conhecimento. Mas, para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação são necessários conhecimentos prévios e atualizações, além da capacidade de identificar e implementar novas atividades cognitivas. O termo 'tecnologia' para Kenski (2003, p. 18), é "o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade". Tecnologias, trazem e modificam valores sociais, criando uma cultura tecnológica e seu sistema de produção de conhecimento.

Vale ressaltar que o conceito do Ensino à Distância (EAD) que é uma modalidade de ensino mediada por tecnologias de ensino que proporcionam ambientes virtuais, e tem como característica fundamental a separação físico-espacial entre aluno e professor, e que, na história das políticas públicas educacionais no Brasil, nasceu com o objetivos de solucionar o atraso das ofertas de ensino e vagas. Aqui no Brasil, atualmente também é muito usada no ensino superior, na oferta de pós-graduação

e nos cursos técnicos e livres. Esse ensino, diverge do modelo de Ensino Remoto Emergencial, pois já detém uma estrutura tecnológica consolidada há mais de dez anos, os docentes e os discentes que ingressam, já têm consciência do funcionamento do mesmo. E o ERE é uma modalidade emergencial que utiliza recursos EAD de modo generalizado e que é marcado por um despreparo de ambos os lados do processo educativo: docente e discente.

Como o advento do Coronavírus, que teve início no Brasil em fevereiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou em 11 de março de 2020, o status de “pandemia” a disseminação comunitária da COVID-19, tendo como medidas preventivas o isolamento e tratamento de casos identificados, testes e distanciamento social. De acordo com a UNESCO, no dia 16 de março de 2020, 100 países já haviam anunciado o fechamento das escolas.

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. De acordo com a UNDIME, das 27 Unidades Federativas do país, 22 já haviam suspenso as aulas nas redes públicas estaduais e municipais no dia 23 de março de 2020. Posteriormente, houve uma reorganização do calendário de atividades acadêmicas e escolares.

Neste contexto, as escolas públicas e privadas aderiram ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), como forma de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem e cumprir o calendário acadêmico, passou a ser usado como alternativa ao Ensino à Distância. O ERE, é visto como um ensino substituto, temporal, transitório e emergencial, usado excepcionalmente durante o período de pandemia em que a educação presencial se encontra interdita, e usa estratégias generalizadas do ensino EAD (GALVÃO, SAVIANI, 2021)

Em consonância com os autores Galvão e Saviani (2021), para se constituir um Ensino Remoto, algumas condições deve-

riam ser obedecidas, dentre elas, acesso à internet de qualidade, ao ambiente virtual com equipamentos adequados, a familiarização com tecnologias por parte dos discentes e docentes. Entretanto, a realidade é extremamente distinta, nem todos os alunos têm acesso à internet e muitos moram em lugares periféricos em que a rede de internet não chega ou é inviável financeiramente.

O ambiente de estudo se alterou invadindo a própria vida privada, em que na maioria das vezes as famílias não sabem ou não conseguem respeitar o espaço e tempo de estudo, prejudicando a atenção e a concentração, ou em alguns casos, o aluno precisa assumir responsabilidades maiores enquanto os pais saem para garantir o sustento da família, afetando o horário de estudo. Nesse sentido, muito se compara com o *Homeschooling*, que é uma modalidade de ensino domiciliar, lecionado por um familiar ou alguém que com ele habite, muito comum no sistema de ensino norte-americano, mas não legalizado no Brasil. As divergências estão na consolidação de um preparo já desenvolvido por este, e em um estado de emergência daquele, o que torna o aluno do ERE obrigado a ser autônomo e autorresponsável, ainda que na faixa etária inadequada.

Sob este aspecto, é importante ressaltar que inúmeros estudantes conciliavam trabalho com estudo e já tinham dificuldades antes da pandemia, mas com o ensino remoto e as atividades em número excessivo – como forma de suprir a ausência do ensino presencial – o aluno muitas vezes teve que escolher entre trabalhar e garantir seu sustento ou estudar, optando na maioria das vezes a primeira opção, visto que além de vivermos em uma sociedade desigual, ficou ressaltado o alto número de desempregos durante a crise epidemiológica.

Esse quadro também atinge diretamente os docentes que, sobrecarregados, adoeceram físico e mentalmente; e os alunos que receberam os excessos de conteúdos para serem tratados numa dinâmica de autonomia de leitura como forma de cumprir a ausência do presencial sofreram com doenças, ansiedade, depressão, síndrome do pânico, TDAH ou TDA entre outras.

É notório ainda, uma tendência, apontada por Galvão e Saviani (2021, p. 39), a se considerar na comparação entre o En-

sino Remoto com o presencial “em função do interesse econômicos privados envolvidos”. Além disso, aprofunda o processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização, visando o lucro com o barateamento da educação, os autores usam o termo “uberização do trabalho” para se referirem a esse processo.

O Ensino Remoto Emergencial não cumpre as condições necessárias para a Educação Infantil, visto que o EAD é considerado ilegal a esta etapa da educação. Além disso, no Ensino Fundamental, a criança ainda precisa ter autonomia ou autodisciplina que a modalidade requer, e esta modalidade é considerada complementar. No Ensino Médio, nas formas de convênio para cumprir as exigências curriculares no ensino, vem sendo usado para completar o grau de ensino e garantir o diploma referente ao mesmo.

Para Saviani (2011, *apud* GALVÃO; SAVIANI 2021, p. 39), “a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea de dois agentes: o professor e seus alunos”. Portanto, deve-se constituir a tríade forma-conteúdo-destinatário, apontada pela autora Martins (2013, p. 297), “a tríade se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino, como tal nenhum desses elementos, esvaziados de conexões que os vincula, pode, orientar o trabalho”. Estes elementos precisam estar preenchidos e em conjunto, entretanto, ao analisar o ERE utilizando o método da tríade, obteve-se o seguinte resultado: “conteúdo esvaziado, forma empobrecida, e destinatário excluído” (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 43).

De acordo com o Parecer homologado publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32 e elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, aponta a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da COVID-19 poderá acarretar inúmeros problemas, como dificuldades para repor de forma presencial a integralidade das aulas suspensas, retrocessos do processo educacional e aprendizagem dos alunos submetidos ao longo período sem atividades regulares (CONSEA, Parecer nº 9/2020, p. 3).

É fundamental ressaltar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário da pandemia em nosso país, às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias, ou de proficiência e alfabetização da população. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar (CONSEA, Parecer nº 9. 2020, p. 3).

Neste contexto, muitas escolas, principalmente da rede privada de ensino, propuseram um Ensino Híbrido e Rotativo, ou seja, m sistema de rodízios, determinar uma data quantidade de alunos para, com protocolos de distanciamento e higiene, atenderem as aulas presencialmente enquanto os demais atenderiam de forma remota. Nesse caso, fica a critério dos pais permitir ou não a ida de seus filhos à escola.

O jornal O GLOBO, noticiou em 2 de fevereiro de 2021, a seguinte manchete “Vinte estados brasileiros preveem retorno às aulas presenciais para fevereiro e março”, apontando prejuízos obtidos no último ano como o atraso na aprendizagem, aumento das desigualdades educacionais e risco de evasão escolar. A matéria aponta ainda que o retorno às aulas de forma híbrida ocorre majoritariamente na rede privada de ensino, sem previsão para ocorrer na rede pública, o que pode aumentar mais as desigualdades educacionais.

Recentemente, o G1 noticiou que a Câmara dos Deputados aprovou no dia 21 de abril de 2021, um projeto que proíbe suspensão de aulas presenciais na pandemia, a educação básica e de ensino superior em formato presencial, nas redes públicas e privadas de ensino, serão consideradas serviços e atividades essenciais mesmo durante enfrentamento de pandemia, emergência e calamidade pública, abrindo exceção para quando “condições sanitárias” doa estados e municípios impedirem retorno às salas de aula. Sob este aspecto, os interesses privados se ressaltam na tentativa de garantir o próprio lucro ao manter uma escola aberta, numa época de pandemia, não optando por reduzir custos de mensalidades e sustentar o número de alunos.

Visto isso, é necessário apontar que em março de 2021, o país sofreu a segunda onda de COVID-19, batendo recorde de casos e mortes 4.249 por dia. A maioria dos estados entrou em colapso na área da saúde, com as UTI's lotadas e o sobrecarga no setor funerário, o planejamento de voltar as aulas está suspenso para a rede pública, que aguarda o término de conclusão do processo de vacinação na população para retornar ao dito "normal", e o retorno das aulas neste momento só irá beneficiar estudantes de instituições privadas, aumentando a desigualdade social em prol da economia.

Diálogo com a realidade educacional

A pandemia de covid-19 teve início no Brasil em fevereiro de 2020, segundo o site SanarMed, o primeiro caso foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020, e poucos dias o número de suspeitas aumentou significativamente para centenas. O país entrou em estado de alerta, pois as mídias sociais noticiavam a situação grave em âmbito internacional. No dia 17 de março de 2020, é notificada a primeira morte por Covid-19 No Estado de Rondônia, no dia 16 de março de 2020, é decretado "Emergência no âmbito da Saúde Pública", segundo o decreto N° 24.871, no qual deliberou a suspensão das aulas na rede de ensino público e privado do Estado de Rondônia, sendo compreendido como recesso/férias escolares do mês de julho, tendo seu início a partir do dia 17 de março de 2020. A partir de 30 de março de 2020, o Estado lança o decreto N° 24.911, como continuação do último decreto e acrescenta o parágrafo 5º por meio da Coordenadoria Regional de Educação (CRE-RO) "as Instituições de Ensino poderão fazer uso de meios e tecnologias de informação e comunicação para a oferta de aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia" (RONDÔNIA, Decreto nº 24.911 de 30 de março de 2020).

Segundo o Portal oficial do Governo de Rondônia, a partir do dia 8 de abril de 2020, foi disponibilizado em plataforma digital, aulas e atividades ofertadas pela Mediação Tecnológica – projeto do governo que consiste em transmissão via satélite de aulas – com todas as disciplinas para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio para os estudantes da rede pública estadual, sendo as aulas online com duração de 40 minutos, postadas segun-

do um cronograma disponibilizado pela SEDUC, consistiu em uma alternativa para auxiliar aos discentes durante o período de aula remota. Além disso, outro recurso foi o projeto “RE-VISA ENEM” que é uma plataforma com aulas e atividades online voltadas aos discentes do 3º ano do ensino médio que realizariam o Exame Nacional do Ensino Médio de 2020 (ENEM).

Nesse contexto, as aulas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Eduardo Lima e Silva, uma escola tradicional localizada na zona sul de Porto Velho, ocorreram por meio da plataforma *Google Classroom*² e para garantir o acesso a esse sistema, a secretaria da escola se responsabilizou por divulgar aos alunos um e-mail institucional e a senha, neste e-mail a SEDUC enviava um convite automático para que o estudante pudesse se inserir na plataforma. Os professores postavam diariamente atividades, conteúdos escritos e didáticos e videoaula do *Youtube* ou autorais relacionados ao conteúdo semestral das respectivas turmas, além disso, alguns docentes criavam salas na plataforma do *Google Meet*³ para tirar dúvidas recorrentes com os alunos ou como forma de revisar todo o assunto da semana.

É importante ressaltar que por se tratar de uma Escola Pública Estadual havia uma parte significativa dos estudantes que não possuíam acesso a plataforma digital. A metodologia escolhida pela gestão da escola foi a de providenciar atividades de cada disciplina e entregar aos alunos. De início, a escola recebeu inúmeras visitas de responsáveis e alunos questionando como ficaria o ano letivo, para evitar aglomerações, a escola por um determinado tempo, preferiu atender essas dúvidas de modo online através de um número de *WhatsApp*.

2. Google Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps para a área de educação e foi lançado o para o público em agosto de 2014. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom.

3. Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do Google Hangouts, o outro é o Google Chat. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet.

O processo de entrega das atividades impressas de 2020 envolvia uma equipe administrativa contento até 8 pessoas, para isso marcava-se dia e horário com as turmas, geralmente era a primeira semana ou segunda semana do mês referente ao início do bloco e o horário era referente ao turno, Ensino Fundamental de manhã e Ensino Médio e EJA à tarde. Cada professor enviava conteúdo e atividades para serem impressas até a penúltima semana do mês final de cada bloco, e a semana posterior era exclusiva para organizar e preparar a entrega.

No dia da entrega, havia uma pessoa recepcionando e auxiliando pais e alunos. De início, devolviam o bloco anterior que após conferido era confirmado nas listas de controle de devolução e ficavam armazenados em caixas por 14 dias. Em seguida, dirigiam-se a fila da respectiva série e assinava a lista de controle. Houve muita ocorrência de alunos que perderam o prazo dos blocos ou que apenas naquele momento havia tomado ciência desse modelo de estudo, nesses casos, a orientação da escola marcava um horário para conversar com o responsável do aluno, que assinava um termo de compromisso antes de pegar seu bloco.

O processo de avaliação de formação da média final de cada aluno foi dividido em 2 etapas: a 1ª etapa avaliou-se as atividades feitas de fevereiro até o final de agosto, totalizando 10,00 pontos. De fevereiro a 16 de março as atividades ocorreram de forma presenciais, e foram contadas como avaliações; Na 2ª Etapa avaliou-se as atividades de setembro até o final do ano letivo somados a avaliação totalizam 10,00 pontos.

No ano de 2021, as atividades virtuais contaram com a participação de um número maior de alunos na plataforma *Google Classroom*, os professores estavam mais ativos e receptivos nas redes sociais para tirar dúvidas, e cada professor ficou responsável por ser “conselheiro” de uma turma em que leciona, sendo assim, atende alunos com algumas dificuldades e procura auxiliá-los antes de encaminhar diretamente à orientação escolar, e a escola adotou um número a mais para atender dúvidas em geral pelo WhatsApp, e para evitar aglomeração frente à secretaria da escola.

O processo de entrega de atividades continuou do mesmo modo, as entregas estão planejadas para ocorrer a cada bimestre, ou seja, 1º bloco foi entregue a partir do dia 24 de março de 2021, mediante dia e horário agendado para determinadas turmas. O 2º bloco por sua vez, foi entregue entre os dias 22 e 23 de abril de 2021, o 3º Bloco do dia 10 a 14 de maio. Desta forma, o processo de entrega consegue obedecer ao distanciamento social e tenta evitar ao máximo as aglomerações. Estabelece filas marcadas com distância de 1 metro dentre as pessoas, proporciona equipamentos de EPI como máscara, avental, toca, luvas e viseira.

Percebe-se que a escola e a comunidade se adaptaram melhor ao Ensino Remoto Emergencial neste ano, sendo o ano de 2020 extremamente conturbado e de novidades e falta de adaptabilidade. Nesse sentido, a CRE-PVH enviou diversos vídeos direcionados a professores, equipes pedagógicas e aos pais de alunos demonstrando como lidar com as plataformas *Google Classroom*, *Google Meet* e outras. Além disso, alguns responsáveis que tomaram ciência desse processo no fim de 2020, neste ano estão ativamente presentes no ensino dos seus filhos. Entretanto, esta modalidade está longe de alcançar um processo de ensino e aprendizagem adequada, refletindo mais ainda a desigualdade social, em que somente tem acesso à educação boa e de qualidade aqueles que detém o básico e, aos que estão em estado de vulnerabilidade, resta sobreviver a esta crise pandêmica e se obrigar a adequar a um ensino repleto de lacunas.

A prática da regência

A prática de regência no estágio ocorreu de forma remota, por meio da interação com o Professor Preceptor na escola, Prof. Me. Aleandro Gonçalves Leite e com seus alunos que participavam de suas aulas através do sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas *Google Classroom* e da plataforma de comunicação por vídeo *Google Meet*. As atividades desenvolvidas pelo orientador deste Estágio Supervisionado V, Prof. Me. Fernando Roque Fernandes ocorreram por meio de encontros síncronos e assíncronos.

Das aulas de Estágio V

A disciplina de Estágio proporcionou uma experiência única. Teve início no primeiro semestre de 2020 ainda presencialmente, contudo com o advento da pandemia, a disciplina ficou em *stand-by* aguardando autorização da UNIR e do Departamento, tendo sua continuidade e recomeço no primeiro semestre de 2021, de forma remota.

Nesta disciplina, foram debatidos alguns aportes teóricos acerca da Educação à Distância, seus fundamentos, metodologias e estruturas já consolidadas. Posteriormente, foi discutido sobre como elaborar um plano de aula, e dentro do prazo, foram apresentados 2 planos de aula. O professor orientador, apresentou diversas plataformas e possibilidades de recursos para tornar a aula mais didática nesse ambiente virtual, dentre eles os sites *WordWall*⁴ e *Google Forms*⁵ para utilizar jogos como forma de fixação.

O primeiro plano de aula, elaborado e explanado no dia 26 de fevereiro de 2021, foi voltado ao ensino presencial, aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com o tema principal a expansão marítima ibérica e a chegada dos portugueses ao Brasil. Inicialmente proposto, ocorreria em uma aula de 50 minutos, pontuando brevemente os motivos que levaram as potências ibéricas a adentrarem às Américas e compreender os principais pontos do Brasil pré-colonial. Como recursos didático, foi optado uma plataforma já demonstrada durante a aula chamada *WordWall* em que transformou em jogo de cartas algumas questões que envolvia a temática. O recurso serviria também como uma avaliação por meio da participação.

O segundo plano de aula, elaborado e explanado no dia 9 de abril de 2021, foi pensado para o 3º ano do Ensino Médio, com o tema “O ‘perigo’ da leitura: tentativas de interdição de

4. Site criado para facilitar a criação de ferramentas online didáticas. Disponível em: <https://wordwall.net/pt>.

5. Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e podem ser usados para questionários e formulários de registro. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Forms.

obras literárias”, baseado na leitura do texto da autora Eliane Ventrini intitulado “Juventude, leituras infames e educação”, em que trabalha a tentativa de interdição de leituras consideradas subversivas e perigosas para a juventude, esta sendo vista pelo conceito de “cera moldável” ou seja, influenciável. A aula aborda algumas interdições como na Segunda Guerra Mundial em que queimavam livros, na Idade Média, nos povos Incas e Astecas e na Ditadura Militar. Como recurso didático, foi usado o *Google Forms*, questionando os alunos acerca de seus gêneros literários favoritos, percebendo aqueles que não estão inseridos como leitura tipicamente escolares, e utilizando essa oportunidade para conhecer aos discentes.

A prática na escola

A Escola Eduardo Lima e Silva teve uma boa receptividade, representada pela Orientadora do período vespertino Ketiâne Silva de Oliveira, que apoiou e proporcionou o máximo de informações, inclusive, enviou o código da turma no *Google Classroom*, apesar disso, a escola não ofereceu acesso ao Projeto Político Pedagógico de 2021 ou anteriores.

O professor preceptor do estágio foi o Me. Aleandro Gonçalves Leite, graduado em História em 2016 pela Fundação Universidade Federal de Rondônia, mestre em História e Estudos Culturais pela mesma instituição. Professor desde 2019, vinculado ao contrato temporário da Secretaria de Educação de Rondônia (SEDUC), leciona História Geral para as turmas do 1º I e J e 3º E, sendo as turmas dos dois 1º anos assumidas recentemente; História de Rondônia para os 3º anos A, B, C, D e E; Sociologia para os 3º anos A, B, C, D e E.

O conteúdo planejado para aplicação nas turmas do 3º ano de acordo com a Base Nacional Curricular, sendo o primeiro bimestre composto por: Industrialização e Imperialismo: a Europa no século XIX; as ondas de inovação tecnológicas; imperialismo; África: dominação e partilha; e A Primeira Guerra Mundial: a Grande Guerra; a política das alianças; a Grã-Bretanha; a Paz Armada; O estopim da Guerra; o Turismo no Brasil; as fases da guerra; os tratados de paz e a revolução russa; Os critérios avaliativos são de 5.0 pontos referentes a exercícios,

testes escritos ou online e devolução do trabalho proposto e mais 5.0 pontos de avaliação bimestral.

As turmas acompanhadas foram 1º I, 1ºJ e 3ºE na matéria de História Geral, em especial o 3º E que contou com aulas ministradas via *Google Meet* nos dias 5 e 19 de abril. No dia 5 de abril, ocorreu a participação na primeira videoconferência com os alunos, de uma turma de 35 alunos, apenas 3 pessoas participaram, e o tema foi a *Ascensão Do Nazifascismo* na Europa, quando questionados se haviam lido algo a respeito, os alunos responderam que não podiam ler, pois havia muito barulho em suas casas.

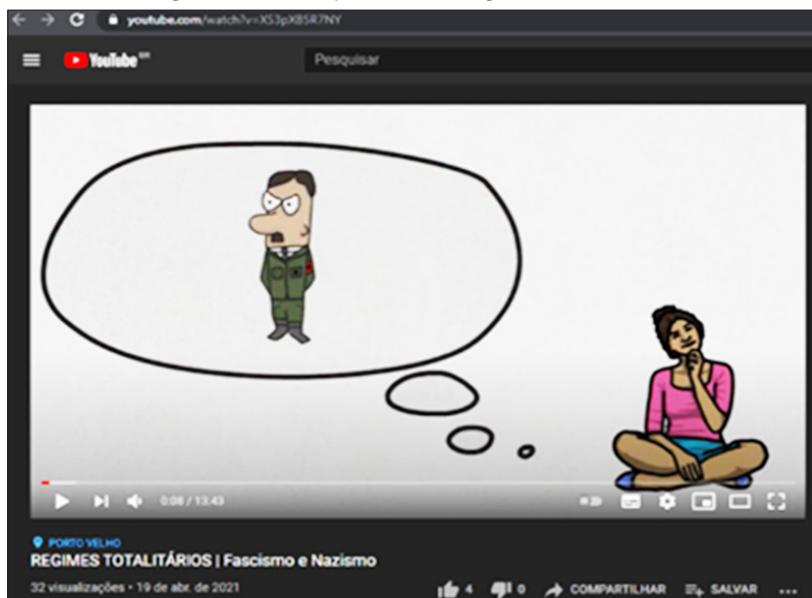
No dia 12 de abril, ocorreu a primeira avaliação bimestral de história geral, elaborada via *Google Forms*, contendo 6 questões para os primeiros anos e 7 questões para o terceiro. Nos primeiros anos, foi trabalhado a Antiguidade, a Babilônia, Fenícios, Povos Mesopotâmios, a importância do Rio Nilo e sua fertilidade e o Egito Antigo. Para os alunos do terceiro ano, trabalharam a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, o Tratado de Versalhes, a Liga das Nações e o Fascismo.

No dia 19 de abril, ocorreu a segunda participação na videoconferência, nesta houve a correção da avaliação realizada via *Google Forms*, do dia 12 de abril. O professor, por meio das estatísticas geradas automaticamente pela plataforma, comentou brevemente sobre cada questão e as respostas que mais fugiram do enunciado. Dentre elas, destaca-se a pergunta “o que é fascismo?”, sendo respondido com “um substantivo” ou com “um comportamento que demonstram uma preocupação obsessiva com a comunidade vista como vítima de humilhação, o que torna necessária a realização de cultos para unir e purificar seus membros. Além disso, as alunas questionaram o objetivo da criação da “Liga das Nações” em 1919. É importante ressaltar, que das 4 alunas presentes, uma delas saiu no meio da aula, ao receber a notícia do falecimento de um parente.

Como forma de participação, o Estagiário Lucas Pereira, da turma do 8º período e eu, elaboramos uma vídeo aula utili-

zando desenhos e imagens, pelo programa *VideoScribe*⁶, acerca dos Regimes Totalitários e suas principais características, como recurso pedagógico à aula do professor preceptor, o vídeo está disponível na plataforma do *Google Classroom* para os alunos assistirem, e também foi disponibilizado no *Youtube* por ambos canais, intitulado *REGIMES TOTALITÁRIOS | Fascismo e Nazismo*, com duração de 13 minutos e 33 segundos.

Figura 01. Vídeo produzido: Regimes Totalitários



Fonte: <https://youtu.be/XS3pXB5R7NY>

Elaborou-se ainda, um questionário pela plataforma do *Google Forms*, com algumas questões voltadas ao vídeo e as aulas do professor preceptor, as questões abordadas são “O que é o totalitarismo e quais são suas características?” “Cite pelo menos 3 regimes totalitários”, “Quais são as características do Fascismo? Comente sobre elas” “Quais são as características do Nazismo? Comente sobre elas”, “Em qual contexto histórico, político e econômico o totalitarismo surgiu?” e uma questão retirada do Enem de 2011. Totalizando 6 questões, 5 delas são dissertativas, pois a intenção é fazer o aluno pré-vestibulando

6. Programa de produção e edição de vídeos em forma de desenhos didáticos. Disponível em: <https://www.videoscribe.co/en>.

refletir e argumentar, preparando-o tanto para a prova quanto colaborando com seu senso crítico.

A partir dessa videoaula, foi elaborado um terceiro plano de aula, sendo este optativo, e apresentado para o professor preceptor, que além de aprová-lo dispôs-se a usá-lo na aula do dia 26 de maio de 2021. O plano de aula, contempla o tema “Regimes Totalitários: a ascensão do nazismo e fascismo no período entre-guerras” com o objetivo de identificar as principais características desses regimes e refletir sobre eles. Os recursos didáticos são a utilização dessa videoaula e um questionário posterior que serve de avaliação.

No dia 26 de abril, o docente acompanhou os alunos com atividades pendentes, estendeu o prazo para o envio delas. No dia 3 de maio, ocorreu uma transmissão do filme “A onda”, acompanhada de uma discussão acerca do Fascismo, através da plataforma *Google Classroom*. No dia 10 de maio, a temática da aula abordava a “Era Vargas”, o professor iniciou suas breves contextualizações, entretanto foi interrompido com a falha na conexão à internet que encerrou sua participação na aula, propôs em seguida que mandaria na semana o slide da aula e um podcast com uma breve explanação do tema. No dia 17 de maio, o último dia de acompanhamento de estágio, houve uma aplicação do simulado pela plataforma Revisa Enem.

Considerações finais

Diante do exposto pode-se concluir que o estágio cumpriu seus objetivos em oportunizar experiência de regência supervisionada para avaliação de suas técnicas profissionais, além de analisar o contato entre professor-aluno e o funcionamento do espaço da sala de aula. Permite ampliar o olhar externo e pensar a realidade escolar a partir de suas peculiaridades. A prática de regência demonstrou-nos a complexidade de relações sociais da escola, além de inserir-nos parcialmente no debate e problematização desta.

O Ensino Remoto Emergencial apesar de ser uma modalidade temporária, acarretou diversas mudanças na vida diária de professores, alunos, pais e profissionais da educação. Sendo

este um molde generalizado do Ensino à Distância, tem cumprido seu papel inicial de finalizar os calendários escolares, Entretanto, este ensino expôs inúmeras problemáticas sociais, destacando-se dentre elas a fundamental: a desigualdade social. Esta, impossibilitou uma realização plena do ensino a todos os alunos inseridos no sistema escolar e contribuiu significativamente para defasagem do processo ensino-aprendizagem.

Visto que é um momento ímpar e atípico, essa experiência de estágio, em modelo remoto, possibilitou uma experiência pessoal e profissional, além de acrescentar na formação de futuros educadores a oportunidade de acompanhar a nova realidade escolar e as constantes reinvenções dos profissionais da educação. Além disso, o relatório é subproduto de uma parcialidade de aporte teórico em conjunto com a prática de regência. Visto que o curto tempo e os objetivos limitam-nos a descobrir e desvendar outras experiências, sendo assim não há aporte teórico que dê conta de abordar realidades e experiências não desveladas.

Referências

COVID-19, GUIA. **Educação e proteção de crianças e adolescentes**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020.

DOMINGUES, Verônica. **Motivos para ser contra o EAD**. 2021.

EDUCAÇÃO. **Proteção de crianças e adolescentes. 8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (Ead) durante a pandemia**, 2020.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Parecer da nº9/2020**. Dispõe sobre Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 6 de abril de 2021.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 6 de abril de 2021.

GALVÃO, Ana C.; SAVIANI, Demerval. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. ANDES-SN, 2021.

SANARMED. **Linha do Tempo do coronavírus no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.sanarmed.com>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2021.

GLOBO, Jornal o. **Vinte estados brasileiros preveem o retorno as aulas presenciais para fevereiro e março**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

RONDÔNIA. **Decreto 24.911 de 30 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2021.

RONDÔNIA. **Decreto 24.887 de 20 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2021.

RONDÔNIA. **Decreto 24.871 de 16 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2021.

SOUZA, Cleber. Alunos da rede pública estadual contam com aulas on-line para manter rotina de estudos em Rondônia. **Portal do Governo do Estado de Rondônia**, 2020. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2021.

UNIR. **Resolução nº 287, de 22 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a continuidade do ensino remoto emergencial, autoriza a retomada do calendário acadêmico e dá outras providências. Universidade Federal de Rondônia/ Conselho Superior Acadêmico. Porto Velho- RO, 2021.

A EROTIZAÇÃO DA MORTE NO BRASIL IMPÉRIO: UM OLHAR A PARTIR DA OBRA LITERÁRIA NOITE NA TAVERNA

Agatha Alice Trajano Paixão¹
Andressa Giovana dos Santos Martins²
Lucas Pereira de Moraes³

Introdução

O presente resumo visa apresentar um trabalho em grupo desenvolvido na disciplina eletiva de História da Morte no Ocidente, ministrada no primeiro semestre de 2021 pela professora Dr^a. Mara Centeno, do Departamento de História da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Neste trabalho, desenvolvemos uma videoaula com o tema *A Erotização da Morte no Brasil Império: um olhar a partir da obra literária Noite na Taverna*, no qual abordamos aspectos de morte erotizada no Período Imperial brasileiro, com base no capítulo *Nascer, crescer e morrer no Império Brasileiro* do livro *Histórias da Gente Brasileira – Volume 2*, da historiadora Mary Del Priore, correlacionando com a obra *Noite na Taverna* (1855), do escritor brasileiro ultrarromântico Álvares de Azevedo (1831-1852), que em seus contos narrados neste livro, também, trabalha com elementos referentes ao trato com a morte, num sentido erótico, no Brasil Império.

O trabalho foi proposto com o intuito de discutir aspectos da morte durante o Período Imperial (1822-1889), tem como texto base o capítulo supracitado, no qual, a partir da leitura, o

1. Acadêmica do 6º Período do curso de Licenciatura em História pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

2. Acadêmica do 8º Período do curso de Licenciatura em História pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

3. Acadêmico do 8º Período do curso de Licenciatura em História pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

grupo deveria desenvolver uma pesquisa relacionada ao tema e, com base nisso, uma videoaula direcionada para ser aplicada a uma turma específica do ensino básico. Além disso, também desenvolver uma atividade avaliativa com base na aula desenvolvida.

A ideia de se trabalhar o tema da morte erotizada partiu de um diálogo realizado entre o grupo após o debate de algumas propostas iniciais feito a partir da leitura do capítulo de referência. O tema também foi discutido em aula com a professora regente.

Com isso, pretendemos aqui trazer uma reflexão sobre o trabalho que desenvolvemos, debatendo a morte erotizada no período em questão, abordando conjuntamente os desafios e resultados alcançados com essa atividade.

Objetivos

Apresentar uma discussão a respeito da morte tratada com aspectos eróticos durante o período histórico denominado Brasil Império e como se faz presente nos escritos da época, exemplificado por meio da obra *Noite na Taverna*. Além do tema em si, relatar o processo de elaboração de uma videoaula sobre o tema refletindo resultados finais deste trabalho e sua utilidade como um material de apoio pedagógico para alunos da educação básica.

Metodologia

A metodologia utilizada para alcançarmos o objetivo proposto foi um estudo bibliográfico a respeito da morte no Brasil Império, entendendo como ela ganha um sentido erótico. Fizemos isso por meio de duas obras: *História da Morte no Ocidente*, de Philippe Ariès e *Histórias da Gente Brasileira – Volume 2*, de Mary Del Priore (2016). Além disso, para trazermos um exemplo prático dos aspectos de uma morte erotizada presente nas artes e nos escritos da época, fizemos uma análise do livro *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo, publicado postumamente em 1855, que, em seus contos narrados, torna possível constatar características do sentido erótico atribuído à morte.

A partir de uma síntese desse conteúdo estudado, desenvolvemos uma videoaula, com 28 minutos de duração, destinada a turmas do 3º ano do Ensino Médio. A edição foi realizada por meio do programa da edição de vídeos *ShotCut*, disponibilizado na plataforma de vídeos *Youtube*.

Em aula, na disciplina eletiva de História da Morte no Ocidente, apresentamos a professora e colegas a videoaula com os resultados da pesquisa desenvolvida. Além do vídeo aula, apresentamos uma atividade complementar sobre o conteúdo exposto, em que fizemos por meio de um Quiz, contendo questões optativas relativas ao conteúdo exposto na videoaula.

Resultados alcançados

Para compreendermos como a morte ganha um sentido erótico, cabe citar o historiador medievalista Philippe Ariès, que em sua obra *História da Morte no Ocidente* (2012), que nos mostra que no final do século XV e no século XVI, é possível ver o tema morte carregando um sentido erótico em várias obras tanto na literatura, quanto na arte daquela época. Do século XVI ao XVIII associa-se a morte ao amor. Acreditava-se, também, que, assim como o ato sexual, a morte era uma transgressão que tiraria o homem da sua vida cotidiana, lançando-o a um mundo irracional, violento e cruel. Nas artes percebe-se

[...] temas erótico-macabros ou temas simplesmente mórbidos, que testemunham uma extrema complacência para com os espetáculos da morte, do sofrimento, dos suplícios. Carrascos atléticos e nus arrancam a pele de São Bartolomeu. Quando Bernini representa a união mística de Santa Teresa e Deus, inconscientemente aproxima as imagens da agonia e as do transe amoroso. O teatro barroco instala em túmulos seus enamorados, como os dos Capuleto. A literatura macabra do século XVIII une o jovem monge à bela morte por ele velada. (ARIÈS, 2012, p. 67)

Para Mary Del Priore, em seu livro *Histórias da gente brasileira*, nos conta que no Brasil Império, a sexualidade e a morte se aproximam. Esse aspecto da morte erótica passa a ser adota-

do também em diversas obras. Alguns exemplos dessa aproximação com a morte encontramos em pinturas que tematizam

[...] a morte arrebatando donzelas com carinhos sexuais; nas esculturas, belíssimos corpos femininos convidavam aqueles que iam morrer a dormir para sempre... com elas. O teatro multiplicou cenas em cemitérios e túmulos. Contavam-se histórias sobre monges que copulavam com belas jovens mortas. [...] O corpo morto e nu se tornou objeto de curiosidade científica e de prazer mórbido. [...] Nos túmulos, belas mulheres nuas com vestes transparentes substituíram a tradicional imagem da caveira comida de vermes ou de anjos com os olhos virados para o céu. Agora, não se viam mais esqueletos, mas sim seios e nádegas levemente cobertos. (DEL PRIORE, 2016, p. 426-427)

Nessa conjuntura, Del Priore relata que intelectuais e estudantes da época passam a se interessar pelo tema da morte erótica. Um desses intelectuais que menciona é o então escritor Álvares de Azevedo, que junto a outros estudantes, promoviam orgias de inspiração byroniana.

Manuel Antônio Álvares de Azevedo (1831- 1852) foi um poeta, escritor e contista, da Segunda Geração Romântica brasileira, suas poesias retratam o seu mundo interior. Faz parte dos poetas que deixaram em segundo plano, os temas nacionalistas e indianistas, e mergulha fundo no macabro influenciado por escritores europeus e ingleses, trazendo em sua literatura os traços góticos, pessimistas e relacionados com o eu. É tido como o maior representante da literatura macabra ou da ideia de morte entre os intelectuais e estudantes de sua época.

“Noite na taverna” é uma antologia de contos, publicada em 1855, 3 anos após a morte do autor. Embora sejam contos diferentes, ambos possuem um mesmo plano de fundo, a taverna. Os contos são na verdade histórias contadas por 5 homens que já embriagados relatam momentos trágicos de suas vidas, justificando seus atos, sejam por clamarem misericórdia, se vangloriarem de seus crimes ou apenas um desabafo de consciência moral no bar. O livro conta também com um prólogo e um epílogo, totalizando assim sete capítulos narrados por esses cinco rapazes se abrindo em uma taverna. É um dos mais

populares e influentes trabalhos da ficção gótica na literatura brasileira.

Considerações finais

O entendimento a respeito da morte tal como conhecemos já teve várias faces. Dentro desse entendimento, ao fazer um recorte temporal, no caso, o Brasil Império, vemos como essa morte foi tratada e como ela foi apresentada dentro da literatura. O livro *Noite na Taverna* de Álvares de Azevedo aborda a morte com um teor erótico e passional, onde vemos relação com os autores Mary Del Priore e Philippe Ariès, que abordam a mudança dos homens a respeito da morte e do morrer.

Ao utilizar o livro *Noite na Taverna* como recurso paradidático, em que ao ensinar sobre o Brasil Império pelo viés macabro da morte, pode render conhecimentos a respeito do período histórico fora da visão tradicional de ensino e pode, até mesmo, trabalhar a interdisciplinaridade, afinal trata-se de uma literatura como fonte.

Referências

ARIÈS, Phillippe. **História da morte no Ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Tradução Priscila Viana de Siqueira [Ed. especial] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

AZEVEDO, Álvares de. **Noite na taverna**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias da Gente Brasileira**: volume 2: Império. São Paulo: Leya. 2016. Cap. 3. p. 300-458.

FRAZÃO, Dilva. **Álvares de Azevedo Poeta brasileiro**. Ebiografia, 2020. Disponível em: http://www.ebiografia.com/alvares_azevedo. Acesso em: 04 abril. 2021.

QUIZ: a erotização da morte e o livro noite na taverna. **Quizur. crie seu quiz**. Disponível em: <https://pt.quizur.com>. Acesso em: 7 de abr. 2021.

VIRTUALIZAÇÃO E DESCARACTERIZAÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO ATRAVÉS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM PORTO VELHO

Maria Luiza Ferreira do Carmo Souza¹

Resumo: O presente artigo é fruto da experiência possibilitada pela atuação na disciplina Estágio Supervisionado V. Tem-se como principal objetivo discutir como a pandemia afetou o ambiente escolar, quais as problemáticas que surgiram, como os estudantes estão sendo afetados e como a escola está se adaptando a essa nova realidade a qual foram obrigados a viverem. Outro objetivo é relatar a experiência de vivenciar um estágio supervisionado, de docência presencial, em um momento de pandemia. O trabalho também apresentará reflexões quanto a compreensão das diferenças entre os termos Educação a Distância (EAD), Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Ensino Híbrido, que no presente ano foram comumente confundidos e considerados como as mesmas coisas.

Palavras-chave: Estágio; Pandemia; Ensino Remoto Emergencial; Escola Pé de Murici.

Introdução²

O principal objetivo do Estágio Supervisionado V, de acordo com o “Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de História (2015)”, disponibilizado pelo Departamento de História, do Campus José Ribeiro Filho, Porto Velho – RO, consiste em “Oportunizar experiência de regência

1. Licenciada em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

2. O presente trabalho é resultado das experiências vivenciadas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado V, ofertado pelo Curso de Licenciatura em História do Departamento Acadêmico de História (DAH) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Desenvolvido na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, entre janeiro e maio de 2021, contou com a orientação do Professor Fernando Roque Fernandes (DAH-UNIR).

supervisionada para avaliação de suas técnicas profissionais” (2015), ou seja, pretende oferecer aos discentes momentos em que eles possam contato direto com a sala de aula e a escola, uma vez que se tornará um professor que deverá colocar em práticas discussões e vivências oportunizadas pelos seus estágios anteriores.

No entanto, nos encontramos em um momento extremamente atípico, em um contexto de pandemia e distanciamentos sociais resultados da COVID-19, uma doença causada pelo Coronavírus. Sendo assim, a partir desse contexto foi necessário um outro olhar e uma forma diferenciada da nossa atuação no Estágio Supervisionado V, visto que a própria universidade estava em um momento de adaptação e com um ensino exclusivamente virtual. As escolas municipais e estaduais da cidade também estavam atuando apenas de forma online ou com entrega de material impresso. Com esta situação atípica, novos desafios foram enfrentados, desde a escolha da escola de atuação quanto a própria vivência da regência, na qual o discente deveria encontrar meios de auxiliar o professor preceptor e tentar ministrar/organizar suas aulas (caso possível, por todo o momento delicado).

Com a pandemia, iniciada por meados de março de 2020, as escolas se encontraram em um estado de desorganização, vulnerabilização e reformulação. De acordo com Elisa Chagas (2020):

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet. Esses são alguns dos dados de pesquisa do Instituto DataSenado sobre a educação na pandemia... (CHAGAS, 2020)

Tais dados apresentados por Chagas resultaram de um levantamento realizado pelo Flávio Arns (Rede-PR), vice-presidente da Comissão de Educação (CE), em uma *live* nas redes sociais. Esta apresentação contou com a participação de representantes do Ministério da Educação, do Conselho Nacional

de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e dos movimentos Todos pela Educação e Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Chagas ainda relatou que a pesquisa foi realizada entre os dias 24 e 28 de julho de 2020, sendo possível a alteração dos dados no decorrer do ano. Os dados apresentados acima revelam um dos principais pontos críticos que esteve presente na execução do Estágio Supervisionado V, a falta de acesso à internet que muitos estudantes sofrem.

O presente artigo apresenta a experiência de estágio na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pé de Murici (EMEIEF), com a turma do quarto ano “D”, da professora preceptora Lilian Cabral. Diante de toda a situação, esta foi uma vivência diferente de todas as outras experiências ofertadas pelos estágios anteriores, uma vez que são postos novos desafios e novas reflexões. No entanto, o foco principal foi conseguir colaborar o máximo possível, auxiliando a professora preceptora e a escola em geral, que passava por grandes desafios.

Reflexões educacionais norteadoras

Desejo discutir neste tópico como a pandemia afetou o ambiente escolar, quais as problemáticas que surgiram, como os estudantes foram afetados e como a escola adaptou-se a essa nova realidade a qual foram obrigados a viverem. No entanto, discutirei com maior ênfase os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE), levando em consideração a própria experiência nesse estágio e algumas consequências que este ensino proporcionou, seja no ensino superior ou no ensino básico.

Em decorrência da pandemia da COVID-19, em março de 2020 houve a necessidade da suspensão das aulas presenciais, para evitar a propagação do Coronavírus e resguardar a vida de professores e estudantes. As aulas que já haviam sido iniciadas desde fevereiro daquele ano, precisaram ser suspensas e o semestre congelado, como diz o comunicado oficial da reitoria, postado no site oficial da universidade no dia 16 de março de 2020. No entanto, esse comunicado apresentou uma suspensão que aconteceria somente entre os dias 23 de março e 12 de abril

de 2020, o que na realidade não aconteceu, uma vez que a propagação do Coronavírus aumentou em todo o país e agravou a situação da saúde pública do Estado de Rondônia. Nesse contexto, o Ministério da Educação, com a portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, possibilitou a retomada das aulas, não de forma presencial, mas a partir de meios digitais, nessa portaria, em seu Art. 1º diz:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020)

A partir dessa portaria foi possível a retomada das aulas em formato virtual, enquanto durasse o período de pandemia, possibilitando que universidades retomassem com suas atividades acadêmicas, de forma exclusivamente virtual. No caso da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), o seu Conselho Superior Acadêmico (CONSEA) apenas em setembro de 2020 permitiu a adoção do ensino remoto emergencial na instituição, de acordo com a Art. 1º, da resolução nº 254, de 09 de setembro de 2020: “Autorizar a continuidade das disciplinas e turmas de graduação como Atividade Remota Emergencial (ARE)/Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante a suspensão emergencial do calendário acadêmico 2020, para o ensino de graduação”. Com tal resolução, as aulas iniciaram no dia 13 de outubro de 2020, em caráter totalmente virtual e com características únicas, que precisaram ser adotadas por discentes e acadêmicos.

A educação sendo inserida em uma nova realidade educacional, devido a um contexto de pandemia, despertou novos debates e novas experiências. Uma discussão que vale ressaltar no momento é sobre a compreensão das diferenças entre os métodos pedagógicos da Educação a Distância (EAD), do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e do Ensino Híbrido. A professora Kátia Andréa Silva da Costa (2020), técnica em Assuntos Educacionais, no seu texto “*EAD, Ensino Híbrido e Ensino Remoto*

Emergencial: Perspectivas metodológicas” discute a necessidade de se compreender as diferenças entre essas estratégias educacionais, as quais possuem perfil e características próprias. O texto é construído pensando o contexto da pandemia da COVID-19 e suas interferências no mundo educacional. No texto de Costa, tem-se a definição da educação a distância (EAD) “[...] como o processo de ensino, intercedido por computadores, no qual professores e professoras e estudantes estão fisicamente separados, mas interligados por tecnologias (digitais) de comunicação e informação” (COSTA, 2020, p. 5). Sendo um processo de ensino, há toda uma preparação para essa modalidade virtual, com construções que possibilitam o ensino e a aprendizagem serem atingidos e contemplados, e ainda possui uma equipe que possibilite e auxilie nessa preparação, tudo acontecendo em um mundo totalmente tecnológico. Já o ensino híbrido usufrui do “Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para personalizar as metodologias de ensino e de aprendizagem, apresentando aos educadores e educadoras as formas de integrar tecnologias digitais ao currículo escolar” (COSTA, 2020, p. 7), ou seja, essa forma de ensino pretende incluir no ambiente escolar, no módulo de funcionamento presencial, atividades virtuais que possibilitarão um complemento no processo de ensino e aprendizagem. O ensino híbrido pretende juntar o que há nos dois mundos, presencial e virtual. Quanto ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), Costa traz importantes aspectos:

Na literatura educacional não existe escritura sobre o termo “ensino remoto emergencial”, uma vez que, diante do contexto a pandemia do novo coronavírus (Sars—CoVCoV-2), é uma experiência extremamente nova. As atividades pedagógicas não presenciais (APNP) não devem ser, portanto, consideradas como modalidade ensino, uma vez que se constituem como alternativa para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem até pouco tempo realizado na modalidade presencial. Em tempos de pandemia e de medidas sanitárias de restrição ao contato social, o ensino presencial físico precisou ser transposto para os meios digitais. (COSTA, 2020, p. 9)

Compreende-se então que o ERE surgiu como um suporte para o presente momento, não sendo planejado e cons-

truído com muita elaboração e suporte, mas sim de forma emergencial para tentar suprir um problema que está acontecendo no presente momento.

Apesar do ERE estar sendo desenvolvido exclusivamente por meio virtual, não deve ser considerado ou ser chamado como um sinônimo do ensino a distância, uma vez que suas características possuem grandes diferenças do EAD. E, com esta característica emergencial, é necessário reconhecer as dificuldades que o ERE apresenta, trazendo desafios para a gestão escolar e principalmente para professores e alunos, podemos apresentar alguns destes desafios como, a falta de preparo para manusear as ferramentas digitais (tanto de professores quanto de alunos); a necessidade de um suporte para a comunidade escolar, seja um suporte tecnológico ou até mesmo emocional; e principalmente, o acesso a internet e aparelhos eletrônicos para acompanhar as aulas, o que evidencia a grande desigualdade econômica do país e oportuniza um processo desigual de aprendizado. Estes são somente alguns dos desafios enfrentados no momento e no entanto, deve-se entender o local de importância que o ERE possui, que busca atender a necessidade da continuação das atividades escolares, sem que o ensino e o futuro dos estudantes fossem prejudicados.

A pandemia apresentou um diagnóstico importante que atinge a educação e todas as esferas da sociedade: a desigualdade social. A estrutura para que o estudante possa estar na aula e conseguir estudar de forma eficaz e satisfatória, requer muitos custos. Sem contar os impactos do desemprego que aumentaram cada vez mais, desde o início da pandemia. Na reportagem do jornal online “G1 – Globo”, intitulada “Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância” discute e apresenta dados que evidenciam como muitos estudantes ainda não possuem condições mínimas para ter acesso ao ensino remoto emergencial. Apesar do auxílio sucinto do Estado, que distribuiu tablets, celular ou chips de internet, há ainda uma grande parcela de estudantes que sofre com a falta das ferramentas necessárias para que possam estudar. A reportagem apresenta dados alarmantes:

De acordo com um levantamento do Unicef, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) no Brasil. Outros 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa. (G1-Globo, 2021)

O número apresentando é extremamente alto e desesperador, visto que uma enorme parcela de estudantes foi afetada de forma drástica e sofrerá grandes consequências. Percebe-se então que tal situação demonstra a falha do Estado com a sociedade, que não conseguiu garantir o direito mínimo àqueles jovens, o direito a uma educação. A reportagem ainda relata alguns exemplos que demonstram motivos de alguns jovens não estarem tendo acesso ao ensino remoto, sendo o principal deles a falta de renda para comprar as ferramentas necessárias. É uma disputa, entre comprar celular e crédito para assistir as aulas ou comprar comida no final do mês.

O ensino remoto emergencial fora adotado tanto pela UNIR quanto pelas escolas de Porto Velho, para possibilitar a continuidade das atividades dos estudantes. De acordo com uma postagem feita no site oficial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da cidade de Porto Velho, os estudantes desde março de 2020 estão seguindo suas atividades com o uso da plataforma de conteúdo online denominada Programa “Porto Velho Educação Virtual” e que a plataforma obteve quase 17 mil adesões de estudantes, já aqueles que não possuem condições e acesso à internet estão sendo atendidos com conteúdos impressos, disponibilizados pela escola. A matéria ainda ressalta que algumas atividades são desenvolvidas pela plataforma Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA) e que:

Através do Departamento de Políticas Educacionais (DPE), sob a direção de Juliene Rezende, os professores participaram de momentos formativos visando ajudar, colaborar e fortalecer o trabalho neste momento de pandemia como, por exemplo, a 1ª Jornada Pedagógica Virtual. (SEMED, 2020)

No entanto, é necessário avaliar tais informações com mais critério, uma vez que a realidade educacional enfrenta diversos desafios, que não serão resolvidos de forma despreparada e desqualificada. Fez-se necessário que a SEMED acompanhasse de perto o processo do ERE nas escolas, facilitando o desenvolvimento das aulas e evitando problemas maiores durante este período. O suporte devia atender gestores escolares, professores, estudantes e qualquer outro funcionário da educação que estivesse sofrendo com as pressões e complicações deste período tão deliciado e difícil, precisavam de apoio não apenas técnicos, mas também emocional. A situação econômica, emocional e psicológica deve sempre ser levada em consideração, visto que a educação ocorrendo em um período de pandemia, com mortes, isolamento social e tantas outras problemáticas, interferia diretamente no desenvolvimento do aluno e do professor.

No próximo ponto veremos de forma específica como a educação está sendo desenvolvida em uma escola municipal da cidade, e como o estágio supervisionado V teve que se adaptar e se moldar para atender esta nova realidade.

Estágio na E.M.E.I.E.F. Pé de Murici

Como já dito, no contexto de pandemia e das aulas virtuais, as escolas estão passando por problemas e desafios de diferentes tipos e formas, dificultando a participação de estagiários em seus ambientes. Após tentar em quatro escolas distintas (negaram a participação de estagiários por vários motivos) obtive sucesso e acolhimento na escola de bairro Pé de Murici. A EMEIEF Pé de Murici localizada na avenida Calama, número 8354, bairro Planalto, na cidade de Porto Velho, de acordo com o site *Esco.as* a partir dos dados do Censo/2019, a escola possui treze salas de aula, atendem turmas até o 5º ano, no período matutino e vespertino.

O primeiro contato com a diretora Gracilene Pimenta se deu através do aplicativo WhatsApp, onde me apresentei, lhe expliquei meus objetivos e pedi permissão para atuar como estagiária da docente Lilian Cabral, professora da turma 4º ano “D”, período vespertino. Após a confecção e entrega do ofício disponibilizado pelo Professor Supervisor da disciplina

do curso de História da UNIR, pude começar a atuar diretamente com as turmas.

A atuação com a turma foi feita exclusivamente por meio digital, através da plataforma *WhatsApp*, onde foi formado um grupo com os responsáveis pelos alunos, a professora, a diretora e a orientadora da escola. A interação no grupo acontece somente pelo envio das mensagens da professora ou da diretora, contando com a entrega de atividades da semana, avisos da escola e agora, com a minha entrada no grupo, atividades complementares, podendo ser relacionadas a matéria de História ou algum outro conteúdo relevante. Todo o material produzido por mim foi apresentado anteriormente para aprovação da professora preceptora, e somente após, foi divulgado no grupo. O *feedback* dos pais, seja entregando as atividades feitas (por fotos ou vídeos) ou tirando alguma dúvida com a professora, foi feito no *chat* individual com a professora, onde eram trocadas mensagens de texto ou mensagens de voz.

A partir dos dados do site *Esco.as* a partir dos dados do Censo/2019, a escola possui a seguinte infraestrutura: Alimentação escolar para os alunos/Água filtrada/Água de poço artesiano/ Energia da rede pública/ Esgoto da rede pública/ Lixo destinado à coleta periódica/ Acesso à Internet/ Banda larga/. Sendo a seguinte instalação de ensino: 13 salas de aulas/ Sala de diretoria/ Sala de professores/ Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado/ (AEE)/Cozinha/ Biblioteca/ Sala de leitura/ Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida/ Sala de secretaria/ Banheiro com chuveiro/ Refeitório/ Despensa/ Almoxarifado/ Pátio coberto/ Área verde/TV/ DVD/ Impressora. Devido ao atual momento, não consegui verificar presencialmente as condições dessa estrutura escolar.

O primeiro contato presencial com a escola se deu pelo fato da necessidade de buscar os materiais do professor que a escola disponibiliza todo início de ano. Nesse primeiro encontro, me restringi a conhecer a sala de secretária, que estava ativa e com profissionais atendendo, conheci a sala da diretoria, onde estava presente os materiais dos professores e o vice-direitor Noé Cardoso. Nesse momento, me apresentei e de forma

casual, conversamos sobre o funcionamento da escola. Cardoso informou que as aulas estavam sendo trabalhadas exclusivamente de forma virtual, e cada professor tinha autonomia para decidir como seriam realizadas as suas atividades, explicou que a escola possibilitava a entrega de material impresso para aqueles que não possuísem acesso à Internet. Cardoso relatou que a principal dificuldade da escola consiste na falta de acesso à internet que muitos alunos enfrentam.

A professora preceptora Lilian Cabral, em seu segundo ano na escola Pé de Murici, está com a turma do 4º ano “D”, turno vespertino. A professora possui contato com todos os pais de seus alunos, que como já dito, estavam acompanhando através de um grupo de WhatsApp. A turma possui 19 alunos matriculados, com idades entre 9 a 14 anos. A professora realizava o levantamento de dados sobre a participação e auxílio que os pais ofereciam a seus filhos através de atividades que tinham como objetivo reconhecer o nível de conteúdos que a turma adquiria. A partir do dia 26 de março, a escola passou a oferecer livros para alunos e professores, entretanto, não quantidade suficiente para garantir a distribuição plena aos alunos e professores.

A dinâmica de ensino na turma consistia em enviar tarefas semanais, em um só arquivo pelo grupo no WhatsApp, na primeira segunda-feira. No caso, quando há aluno que não possui contato com a internet, as atividades são disponibilizadas em impressões e deixadas na escola para os familiares buscarem. Os alunos possuem o prazo de uma semana para realizar todas as atividades e encaminharem as respostas pelo WhatsApp ou deixá-las na escola. O primeiro bimestre foi um momento de reconhecimento do grau em que os alunos da turma estão, para então planejar o trabalho necessário para explicação dos conteúdos para a turma.

A professora Lilian Cabral se mostrou aberta e animada para trabalharmos juntas, assumindo que não possuía tanto contato com as ferramentas tecnológicas e nem com metodologias ativas que tornassem as aulas mais dinâmicas para seus alunos. Com essa abertura da professora, tive contato com a lista dos alunos matriculados, fui inserida no grupo de WhatsApp da turma e recebi a permissão para elaborar planos

de aulas, atividades, dinâmicas e toda as ferramentas que pudessem tornar as aulas de História mais dinâmicas, acessíveis e interessantes. No entanto, tudo foi previamente aprovado pela direção e pela a professora, seguindo os conteúdos que a escola ordena. Com o intuito de me aproximar mais dos alunos e ter alguma relação, me apresentei no grupo e pedi para que os pais, aqueles que pudessem, enviassem um vídeo ou uma foto da sua família, se apresentando com nome e o que mais gosta de fazer. O *feedback* desse pedido foi quase mínimo, tendo somente quatro conversas dos pais que mandaram vídeos, porém o sentimento foi de emoção e animação, vendo os alunos me chamando de “Professora Maria Luiza” ou “Tia Malu”.

Planos de aulas elaborados

A disciplina do Estágio Supervisionado V tem como um dos seus requisitos a elaboração de dois planos de aulas, sendo eles pensados no formato online ou presencial. No entanto, deviam seguir critérios básicos para sua elaboração. Sendo assim, o primeiro plano de aula foi pensado em formato online, tendo como público alvo a turma do 4º ano “D”. Já o segundo plano de aula teve como base as discussões apresentadas no texto *“A formação docente na área de História: reflexões a partir da análise das diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica”*., com autoria de Berenice Corsetti e Silvia Regina Canan.

Como não foi possível ter um primeiro contato direto com os estudantes e ainda não há um plano de aula bimestral, o Primeiro Plano de Aula foi criado a partir de uma temática escolhida a partir do momento em que os alunos se encontravam, de aulas online, e pensado em atingir todos os alunos da turma.

O tema “Meios de Comunicação” é uma temática abrangente e que pode ser relacionado com o cotidiano dos alunos, instigando os a reconhecerem mudanças históricas a partir das mudanças dos meios de comunicação, podendo ainda ser utilizado num contexto de história regional e local. O plano foi construído com algumas dinâmicas e atividades que estimularam a participação e o senso crítico dos alunos, de uma forma lúdica e independente, mas sempre com o auxílio do professor. O plano de aula teve como objetivo geral fazer com que os estudantes

aprendessem a analisar os processos de mudança dos meios de comunicação ao longo do tempo, associando as mudanças históricas com as mudanças das necessidades do cotidiano.

Após apresentar *“A formação docente na área de História: reflexões a partir da análise das diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica”* para o professor supervisor e para a turma do estágio V, foi requisitado que o próximo plano de aula tivesse como base as discussões do texto apresentado. Essa atividade serviu para treinar minhas habilidades em transformar qualquer conteúdo em uma aula.

Antes de iniciar a discussão do plano de aula, deve-se primeiro compreender o que o texto base tem a oferecer. O texto é apresentado na coletânea *“Ensino de História: desafios contemporâneos”*, lançado no ano 2010, e que conta com uma série de outros textos que discutem diversas temáticas relacionadas ao ensino de História na contemporaneidade. A estrutura do texto se divide em 5 tópicos, sendo eles: *“Introdução”*/ *“O curso de licenciatura em História no contexto das reformas educacionais”*/ *“As marcas das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica”*/ *“O campo empírico e o curso de licenciatura em História pensado à luz das Diretrizes”*/ *“Considerações finais”*. A metodologia do trabalho é referente a um estudo de campo, tendo como campo empírico a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões – URI, no Estado do Rio Grande do Sul. Destaca-se como objetivo das autoras, o de discutir, através do campo das políticas educacionais destinadas à formação de professores, considerando a questão da organização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura a organização política educacional a respeito da formação daqueles que irão formar outras pessoas. Vale ressaltar também as reflexões que o texto apresenta: Políticas públicas destinadas à formação de professores de História; Existência de um campo mais amplo para atuação do profissional em História; Inserção dos professores historiadores nos espaços de disputa política; Não existência de uma dicotomia entre professor e pesquisador; Necessidade de uma relação entre saber teórico e saber prático.

Sendo assim, após análise detalha do texto e com dicas do professor supervisor, criei um plano de aula, com o tema

Trabalho e com o título da aula sendo “O estudante, o trabalho e o futuro”, o objetivo principal da aula seria estimular a reflexão sobre a relação entre indivíduo, trabalho e sociedade, na atualidade, de forma consciente e crítica. O público alvo seriam alunos do 3º do ensino médio, uma vez que nesse momento de estarem com “o pé na porta da saída da escola”, seria propício para dialogar sobre o mercado de trabalho, a universidade e sobre o futuro em si. Foram criadas dinâmicas que estimulassem o contato dos estudantes com várias áreas de estudos e profissões, mas sempre tentando estabelecer uma conversa madura e sábia, valorizando suas opiniões e vontades. O plano foi montado com uma duração de quatro aulas, com o tempo de cinquenta minutos cada uma.

Considerações finais

No contexto de pandemia, essa foi a única experiência que o estágio supervisionado V possibilitou, e isso se deve pela forma que está sendo desenvolvido (totalmente online), ou pela maneira que as aulas na disciplina estão sendo abordadas (com discussões teóricas extremamente relevantes e com um importante suporte, do professor supervisor e da própria turma). No início a sensação era de medo e aflição, uma vez que o cenário em que nos encontrávamos, de ensino remoto emergencial, e com a suspensão das atividades presenciais, era bastante aterrorizante. Porém, com o passar dos meses, com as instruções da disciplina e com o diálogo com a turma e com a professora preceptora, as sensações foram mudando e a esperança aumentando. Esperança de que, apesar das dificuldades, há uma turma que conta com o ensino, que tem vontade de aprender e não podem ser deixados de mão.

A elaboração dos planos de aula e a apresentação dos mesmos para turma, foi de importante ajuda pois contribui para reflexões e ideias de atividades que gostaria de utilizar quando estiver atuando em sala de aula. O contato com a turma foi mínimo, mas em compensação o contato com a professora preceptora e com a escola foi grandioso e importante, apesar da distância, nos dois momentos em que precisei ir à escola, me senti acolhida e estimulada para seguir o caminho da docência. O atual contexto, de pandemia e ensino remoto emergencial,

fez com que mudasse muitas noções que eu tinha a respeito da educação, e agora sinto estar com um olhar diferente e um preparo único para atuar na escola.

Apesar dos desafios, é preciso determinação e força de vontade para poder estar sempre buscando novas alternativas, novas dinâmicas, novas formas de apresentar o conteúdo para o aluno, para conseguir dar um bom suporte para professora preceptora e para participar das discussões que a própria disciplina oferece. Um dia de cada vez, uma atividade por vez, sempre pensando em dias melhores, sempre pensando em como quero me tornar uma professora com competência e sabedoria.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Retorno: Maioria das universidades federais retoma aulas remotas após suspensão.** Publicado em 04 de out. de 2020. Disponível em: <https://rondoniaoovivo.com>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BALLA, Helaine Giraldele. O letramento literário em contexto escolar: discursos e práticas em conflito. Cariri/CE: **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 3, n. 1, p. 73-86, jan.-abr. 2014.

CHAGAS, Elisa. **DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante a pandemia.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 04 mar. 2021

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Revista das Revistas**. Estudos Avançados 11(5), 1991.

CORSETTI, Berenice; CANAN, Silvia Regina. A formação docente na área de História: reflexões a partir da análise das diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel [et al.]. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p. 41-55.

COSSON, Rildo. A Prática da Leitura Literária na Escola: Mediação ou Ensino? **Revista Nuances – Estudos sobre educação**, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

COSTA, Kátia Andréa Silva da. **EAD, ensino híbrido e ensino remoto emergencial: perspectivas metodológicas.** Apre-

sentação de slide do IFPR. 21 de julho de 2020. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br>.

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

PAIVA, S. C. F.; OLIVEIRA, A. A. Literatura e Escola: o leitor em formação literária. In: **X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**, Curitiba, 2011.

PORTO VELHO. **Conselho Municipal de Educação**. Disponível em: <https://cme.portovelho.ro.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2021.

RONDÔNIA. **Ano letivo segue com aulas on-line para garantir a segurança da comunidade escolar em Rondônia**, 2020. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2021.

RONDÔNIA. **Escolas estaduais iniciam ano letivo com aulas remotas em Rondônia**, 2021. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2021.

RONDÔNIA. **Conselho de Educação discute desafios e perspectivas do setor pós pandemia**, 2020. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SEMED. **Pais e alunos aprovam aulas remotas neste período de pandemia**, 2020. Disponível em: <https://semed.portovelho.ro.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2021

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Des-caminhos. **Revista Pátio – Revista Pedagógica**, fevereiro de 2004.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista**. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

UFRGS. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**. Publicado em: 6 de July de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br>. Acesso em: 22 abr. 2021.

UNIR. **Comunicado da Reitoria sobre suspensão das aulas em razão do novo Coronavírus**. Publicado em: 16/03/2020. Disponível em: <https://www.unir.br>. Acesso em: 23 abr. 2021.

EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO IFRO: RELATO DE ESTÁGIO NO ENSINO TÉCNICO PORTOVELHENSE DURANTE A PANDEMIA

Glendha Pereira¹

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar o impacto social de atividades educacionais no ano de 2021 durante a pandemia como um exercício de manter as atividades das aulas e de fazer estágio no curso técnico em edificações do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Apresentarei as bases legais que proporcionaram a retomada das aulas no IFRO e quais ações o reitor desenvolveu para que os alunos em vulnerabilidade econômica pudessem retornar aos seus cursos em ambientes virtuais de ensino, evitando dessa forma a evasão dos alunos. Apresentarei também as diferenças entre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Ensino a Distância (EaD). Por fim, relatarei como se deu minha participação enquanto estagiária nas aulas, quais os laços que foram construídos durante, como a figura do professor transcende o campo educacional e pode criar um laço de amizade para alguns alunos que estão sofrendo economicamente e psicologicamente com a pandemia.

Palavras-chave: Estágio; IFRO; Pandemia; Porto Velho.

Introdução

A realização deste trabalho foi incentivado Departamento de História para com a formação do acadêmico no caráter da licenciatura. Como expresso nos objetivos específicos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, o curso também visa proporcionar atividades de compreensão dos métodos que constroem o conhecimento e dessa forma fortalecer a autonomia. “Com uma carga horária teórica aliada à prática profissional que permita a oportunidade de desenvolver projetos e outras atividades acadêmicas, na busca do desenvolvimento de um espírito crítico frente à realidade” (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Rondônia: Porto Velho, 2015, p. 14). Desse modo, o ensino teórico e práti-

1. Acadêmica de História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

co visa estimular habilidades nos alunos para tornarem-se professores-pesquisadores, estabelecendo “vínculos entre o debate historiográfico atual, seus temas, teorias, métodos e o saber histórico escola” (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Rondônia: Porto Velho, 2015, p. 15-16), bem como

[...] desenvolver métodos que favoreçam o processo de aprendizado das práticas de pesquisa, no trabalho com as diferentes tipologias de fontes: escritas, orais, iconográficas e eletrônicas entre outras. Como organizar e apresentar o conhecimento escolar produzido, para estimular o aluno do ensino fundamental e médio a refletir sobre os processos pelos quais se constrói o conhecimento em História”. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Rondônia: Porto Velho, 2015, p. 15-16)

O Estágio Supervisionado V, tem por objetivo “oportunizar experiência de regência supervisionada para avaliação de suas técnicas profissionais” (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Rondônia: Porto Velho, 2015, p. 93) no exercício do desenvolvimento do conhecimento prático na área de licenciatura. Dentro desse objetivo, encontram-se alguns pontos específicos para que o estagiário possa ter uma experiência mais próxima da realidade da regência, sendo esses pontos: 1) Contato e acordo com o regente da turma; 2) Construção dos planos de aulas; 3) Regência. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Rondônia: Porto Velho, 2015, p. 116-117). Sendo proposta uma metodologia de nove passos para que o estagiário consiga cumprir a carga horária de 100 horas e apreender de forma clara e objetiva sua função no ato da educação. Os pontos são,

Realizar encontros onde o professor supervisor apresentará as ferramentas para a preparação da regência; A regência será feita em dupla, no total de 6 aulas. Ambos deverão estar presentes na regência sendo que a titulação da aula deve ficar dividida entre a dupla; Efetivar contato com o professor preceptor para determinar o tema das aulas; Planejar as aulas; Apresentar o planejamento ao professor supervisor e ao preceptor; Efetivar a regência; Recolher as avaliações dos professores supervisores e preceptor; Organizar o relatório individual de atividades; Realizar um encontro para reflexão da expe-

riência. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Rondônia: Porto Velho, 2015, p. 121-122)

Devido à pandemia, alguns pontos da metodologia normalmente proposta para o estágio precisaram ser alterados, como a regência de forma presencial que passou a ser realizada de forma remota e individualmente. A quantidade de horas do estágio foi mantida. O projeto pedagógico do curso de História pontua como habilidade do professor-pesquisador “compreender a escola e a educação como fenômenos históricos, percebendo o papel social da escola, da educação e da pluralidade das experiências e práticas cognitivas” (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Rondônia: Porto Velho, 2015, p. 16). Partindo deste ponto, percebemos que para além das competências técnicas de um profissional da educação, a experiência do estágio é essencial também no que se diz respeito ao saber histórico, considerando que o historiador, além de um observador, é um investigador.

Como citado anteriormente, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História afirma que as experiências e as práticas cognitivas são plurais. No decorrer da leitura do projeto pedagógico de História, não foi encontrada nenhuma referência sobre a possibilidade de uma educação EAD ou remota, assim como o regulamento dos estágios supervisionados. Posteriormente, a discussão sobre a ausência de previsões legais para ocorrerem aulas de forma remota ou EAD impactou os universitários de forma geral, mas principalmente aqueles que precisam completar sua carga horária de estágios como fator avaliativo para a obtenção de notas, créditos acadêmicos e experiências para conseguir colar grau. O ensino remoto foi uma medida emergencial para tentar continuar a educação dos brasileiros durante um período atípico que aconteceu em 2020 e ainda está ocorrendo em 2021. O ensino emergencial está amparado pelo código civil Lei n.º14.040, de 18 de agosto de 2020, que adiciona normas para serem adotadas durante o estado de calamidade pública (BRASIL, 2020). A lei ofereceu e incentivou o uso de uma estratégia didática de ensino e um instrumento de assessoramento, sendo um provocador das discussões sobre a educação e a ausência de estruturas básicas nas escolas e nas casas dos alunos, principalmente no que diz respeito ao acesso

às tecnologias, mesmo vivendo em um mundo com o barateamento de grande parte dos equipamentos eletrônicos e com um suposto domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Ensino Remoto Emergencial e Ensino à Distância

Considero que seja importante apresentar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Ensino à Distância (EaD), pois os dois modelos de ensino são diferentes. Essa discussão sobre “o que é EaD” foi o tema da segunda aula teórica de estágio. Onde o professor Fernando Roque, responsável pela disciplina de Estágio V, apresentou o texto “A modalidade EaD: limites e possibilidades” do professor Everton Fagner Costa de Almeida (2020), o mesmo é bacharel em Ciência da Computação. No referido texto o autor apresenta o processo evolutivo das Tecnologias da Informação e Comunicação, mas popularmente conhecidas como “TIC” e suas características; além de apresentar o conceito de EaD e suas principais características.

O autor apresenta o processo de comunicação desde os tempos antigos, onde a oralidade era a principal forma de comunicação entre as pessoas. Apresentando a importância da escrita, como essa forma de comunicação que permite que as gerações seguintes conheçam os pensamentos e ações de seus antepassados. Dando um salto no tempo, no século XX várias invenções facilitaram a comunicação em massa, como o caso do rádio e da televisão, e depois com o computador e a internet. Almeida entende os TIC como um conjunto de recursos de tecnologias integradas, podendo ser formados por telefone, celular, computador, internet, teleconferências, redes sociais e outros.

A sociedade, devido às mudanças nessas dimensões, vem alterando profundamente as suas formas de interação, o que implica novos comportamentos e a modificação ou criação de novos valores, que se configuram, pouco a pouco, como padrões próprios de um tipo de sociedade profundamente marcada pela cultura tecnológica. (ALMEIDA, 2020, p. 14)

Para Almeida, a EaD cada vez mais ganha espaço na educação. Pois, a mesma funciona de forma sistemática e organiza-

da, mesmo considerando a separação entre professor e alunos. Mesmo com o distanciamento físico, os dois sujeitos conseguem interagir e construir uma educação bidirecional. Para o autor, essa modalidade de ensino está crescendo muito por possibilitar o estudo em qualquer lugar e com qualquer aparelho eletrônico, pois o mesmo considera o sistema tradicional (presencial) ineficiente.

Dessa forma, a educação EaD é apresentada como a “fórmula mágica” para acabar com as deficiências no acesso à educação. No período dos anos 1960, começou a se construir no mundo de forma institucionalizada a educação secundária e superior por meio da EaD, começando no continente europeu e se espalhando nos demais continentes. Já no Brasil, Almeida mostra que as primeiras investidas nesse modelo de educação começaram em 1930, com cursos sendo ofertados através de rádio. Durante os anos 1960 no Brasil a Igreja Católica tinha um projeto de alfabetização de jovens e adultos, esses jovens se destacam por serem moradores de zona rural e muitas vezes excluídos do ensino presencial. Mesmo o Brasil tendo investido nesse modelo de educação, grande parte sucumbiu.

Com relação às características do EaD, a mesma é formada por ações sistemáticas, vários recursos, têm tutores. Almeida afirma que “uma comunicação bidirecional, por recursos didáticos e tecnológicos que compensariam as prováveis dificuldades causadas pela distância geográfica” (ALMEIDA, 2020, p. 22). Nesse sentido, podemos pensar no texto que Saviani escreveu em 2018, falando sobre as “Políticas Educacionais no Brasil Após a Ditadura Militar”, onde ele apresenta que a deficiência no ensino público e presencial não está nos agentes (profissionais da educação), mas sim nas políticas educacionais construídas pelo Estado que de todas as formas tenta sucatear a educação para atender aos interesses do grupo dominante,

nesse novo contexto as medidas de política educacional vão ser marcadas por uma espécie de neoconservadorismo. Diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a chamada “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também no âmbito da

educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (SAVIANI, 2018, p. 293)

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) tem a mesma premissa do Ensino à Distância (EaD), onde os dois se caracterizam por terem um distanciamento geográfico entre o professor e o aluno, mas é fundamental ressaltar que não foi uma escolha das duas partes. Contudo, foi um percurso escolhido pelo Governo (MEC) para tentar resolver de forma temporária o problema educacional do país durante a pandemia. A decisão do MEC impactou todos os níveis de ensino. Sendo necessária uma adaptação para muitas instituições de ensino, principalmente as escolas públicas que atendem alunos de todas as classes sociais. Sendo necessário oferecer alternativas às famílias que não tinham/não têm condições de acompanhar o ensino dos filhos por meio da plataforma digital, por falta de conhecimento, ou simplesmente por falta de aparato tecnológico.

No ERE, os alunos podem ter aulas ao vivo com os professores através de videoaula, videoconferência, apresentando slides e outros recursos, atividades para serem feitas em casa durante a semana, que podem ser deixadas disponíveis no Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA). No caso de Rondônia, algumas das escolas disponibilizam matérias impressas para os alunos que não têm acesso ao AVA para então conseguirem acompanhar o conteúdo. Observando as diferenças de estrutura entre EaD e ERE, no que diz respeito à construção do recurso didático, ao acesso a elementos básicos como Internet e a aparelhos eletrônicos, além do conhecimento básico para sua utilização. Afirmamos que não é possível comparar as duas. O ERE, em comparação com a EaD, não tem suporte material e humano para conseguir cuidar de toda a rede que depende desse modelo, principalmente a rede pública e os alunos em vulnerabilidade socioeconômica.

Situação do Ensino Remoto no IFRO

A situação do ensino remoto não é uma exclusividade do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). O ensino superior da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), também está pas-

sando por esse processo de apresentar aulas de forma remota. O Conselho Superior Acadêmico da UNIR, em suas atribuições legais, permitiu que as atividades do calendário acadêmico voltassem ao “normal”, com as providências que assegurem a vida dos alunos, professores e técnicos. Além disso, também buscou dar garantias aos processos de ensino dos alunos e às produções acadêmicas que estavam em curso antes da suspensão do calendário devido à pandemia de COVID e o desconhecimento de seu poder de mortalidade e mutação do vírus.

Para que essa possibilidade de retorno fosse possível, a UNIR considerou a Lei 13.976, de 06 de fevereiro de 2020, Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020, Portaria 1030/MEC, de 01 de dezembro de 2020, Portaria 1038/MEC, de 07 de dezembro de 2020, Resolução 002/CNE/CP, de 10 de dezembro de 2020, e Ata do GT Unir para enfrentamento no novo Coronavírus, de 25/11/2020; as minutas aprovadas na Câmara de Graduação²; Parecer nº60/2020 do Conselheiro Elder Gomes Ramos³; 190ª sessão da Câmara de Graduação; Deliberação na 110ª sessão da CONSEA⁴; e o Decreto Presidencial 10.139 de 28 de novembro de 2019, Art.4º, parágrafo único.

A UNIR decidiu por autorizar a retomada das aulas de forma opcional e em caráter especial. Dessa forma, os alunos que quisessem fazer as disciplinas poderiam e os alunos que por alguma razão não conseguissem continuar o estudo emergencial poderiam retornar às aulas presenciais com o direito de reintegração ao seu curso assegurado. No Art.1º§ 5º da resolução nº287 de 22 de dezembro de 2020, fica disponível para os alunos que não tivessem estrutura, equipamentos e internet para acompanharem as aulas, o uso dos campi e núcleos, obedecendo todas as medidas para evitar o contágio e transmissão do vírus.

Já no Art.2º da resolução nº287 de 22 de dezembro de 2020, ficam autorizadas as atividades sob os seguintes critérios,

2. Documentos das minutas aprovadas: 0554604 e 0554636.

3. Parecer nº 60/2020/CAMGR/CONSEA/CONSUN/SECONS/REI/UNIR-Documento 0549468.

4. Sessão em 17/12/2020 e 21/12/2020, documento 0559035.

1) todas as atividades devem respeitar as regras sanitárias de segurança que resguarde a vida; 2) as atividades e avaliações devem ser remotas; 3) os departamentos ficarão responsáveis de detalhar a oferta, recursos e critérios para a avaliação dos alunos, “devendo ser divulgadas para a comunidade acadêmica, inclusive nos sítios eletrônicos das respectivas unidades, e apensando-as ao Projeto Pedagógico do Curso – PPCs” (RONDÔNIA, 2020, p. 02).

Como visto no parágrafo anterior, a resolução altera os PPCs dos cursos. Inclusive o do curso de licenciatura em História, resguardando o departamento e os alunos para futuros problemas de calamidade pública que a sociedade possa voltar a passar. Algo que até o ano de 2020 nunca foi pensado e aplicado na UNIR. Mesmo que a Instituição tenha cursos em EaD, o ERE é diferente em sua estrutura, e por conta disso, foi necessário estabelecer critérios para essa modalidade de ensino e para as atividades que estão sendo desenvolvidas de forma síncrona ou assíncrona.

Por fim, o Art. 3º da resolução nº287 de 22 de dezembro de 2020, possibilita a prática do estágio, sob as seguintes características:

§ 1º Os departamentos poderão ofertar disciplinas de qualquer período, nos termos dos Art. 135 e 136 do Regimento Geral, por decisão do Conselho de Departamento ou *ad referendum*. § 2º Os departamentos poderão optar pela quebra de pré-requisito, por decisão do Conselho de Departamento ou *ad referendum*. § 3º Os departamentos estão autorizados a definir horários e turnos especiais, ou seja, distintos dos registrados no PPC, no que se refere às atividades previstas nesta Resolução.

Devido essa possibilidade de retorno das aulas remotas, o departamento de História em Porto Velho decidiu pelo retorno dos estágios. O departamento concorda com o retorno das aulas após reunião que avaliou os objetivos, características, especificidades e a possibilidade ou não de aproveitar o ensino remoto das escolas e da UNIR para prosseguir com o estágio. Dessa forma, foi sugerido que o estágio fosse ofertado e a carga horária teórica fosse “abatida”, deixando para quando hou-

vesse a possibilidade de que as atividades de campo fossem realizadas. Sempre resguardando a vida dos alunos e demais envolvidos.

Com isso, o Prof. Dr. Valdir Aparecido de Souza sugeriu a possibilidade dos alunos adquirissem experiência do ensino remoto, juntamente com os professores da educação básica. Compartilhando com os professores os anseios e alegrias das atividades remotas, além de conhecer como estava se dando processo de ensino-aprendizagem dos alunos e a relação do professor com esse novo modelo de ensino. Além dessa proposta ser uma forma de respaldar os alunos que estariam em condições de colocar grau no primeiro semestre de 2021. Sendo aprovada a seguinte forma de estágio para os alunos do 8º período de História, “Reabrir a disciplina de Estágio Supervisionado V e, aos sábados, ofertar a disciplina de estágio VI”. Por fim, ficou de acordo que não era obrigatório aos alunos participarem dos estágios no modelo sugerido pelo professor Valdir, podendo ser trancada a matéria de estágio na DIRCA.

Deste modo, podemos acompanhar todos os aparatos legais que a UNIR ofereceu para haver a possibilidade do departamento se movimentar e propor atividades de forma remota. Da mesma forma, o IFRO, a partir de portarias do MEC, notas e decretos do Governo do Estado de Rondônia, conseguiu se movimentar para que os trabalhos pedagógicos e administrativos em 2020 fossem suspensos, e que o trabalho da unidade fosse exclusivamente de forma remota. Salvaguardado, a possibilidade de trabalho presencial aos trabalhadores que não conseguissem executar as suas atividades em casa, mas tal atividade deveria ser realizada em sistema de revezamento, para que aglomerações não fossem provocadas em ambientes fechados.

As atividades dos cursos regulares e da pós-graduação ficaram suspensas de forma presencial como é posto no Art.1, §1º e §2º da Portaria Nº 519/REIT – CGAB/IFRO, DE 16 de mar-

5. Ata de reunião extraordinária de 15 de dezembro de 2020. SEI/UNIR – 0567129. Disponível em: <http://www.historia.unir.br>. Acessado em: abril de 2021.

ção de 2020 (IFRO, 2020, p. 01)⁶. Com relação ao registro das atividades executadas pelos professores do ensino básico e técnico, os mesmos deveriam registrar seus planos de ensino no sistema eletrônico da Instituição, além do registro de classe. No portal da Instituição Federal⁷, foi compartilhado um guia de orientações normativas para as atividades remotas emergenciais. O guia apresenta os procedimentos que foram adotados, as instruções para utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), as procedências para as gravações das aulas e por fim, outros recursos e matérias que podem ser utilizados.

Segundo a Portaria nº 2083/REIT – CGAB/IFRO, de 30 de dezembro de 2020, as atividades de forma presencial no Instituto Federal de Rondônia se mantiveram suspensas no que diz respeito ao ensino, pesquisa, extensão e trabalhos administrativos. Tais atividades permaneceram de forma remota até que, as recomendações e/ou determinações dos órgãos de saúde nas esferas mundiais, nacionais, estaduais e municipais, fossem alteradas e o retorno seja seguro. No Art.3º da referida portaria, fica a critério de cada *campus* acompanhar e avaliar a possibilidade ou não as atividades remotas. Em conclusão, o enfrentamento da realidade mostrou-se flexível com os reajustes que os *campi* poderiam fazer, como demonstra o “§3º Os calendários acadêmicos poderão ser reajustados, observando as adequações e estratégias adotadas pelos *Campi*, de acordo com suas particularidades” (IFRO, 2020, p. 01).

Como uma das medidas para retomar as aulas em 2021, o IFRO *campus* Calama, publicou⁸ no dia 22 de abril de 2021 edital para a concessão de auxílio estudantil. Para garantir que os alunos pudessem comprar equipamentos de informática, ajudando na permanência na sala de aula virtual. Para ter di-

6. Referência: Processo nº 23243.005201/2020-06. Disponível em: <http://www.ifro.edu.br>. SEI nº 0871771. Acessado em: abril de 2021. Nota: Portaria nº 532/REIT – CGAB/IFRO, DE 17 de Março de 2020. Informe que regulariza as atividades do professor do ensino básico e técnico.

7. Orientação Normativa para aulas no ensino remoto. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br>. Acessado em: abril de 2021.

8. Notícia no portal do IFRO, informado sobre a concessão de auxílio eletrônico. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br>. Acessado em: abril de 2021.

reito a concorrer ao auxílio o aluno precisaria estar matriculado em qualquer das modalidades de ensino e que esteja em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Segundo o portal, o auxílio está amparado no Decreto de nº7234/2010, que visa a permanência e os bons resultados dos estudantes. O valor do auxílio é de R\$1.350,00, sendo pago diretamente para o aluno em uma parcela única. Para os alunos que no ano de 2020 solicitaram o auxílio, nos anos seguintes não seria permitido pleitear novamente.

Apresentado todo o aparato burocrático que possibilitou a UNIR e o IFRO retornarem às aulas, a apresentação agora é sobre o professor preceptor que aceitou nos preceptorar durante o estágio no ensino remoto emergencial. No caso dos três professores de História que o IFRO Calama possui, quem aceitou o convite de ter uma estagiária lhe acompanhando nas atividades foi o professor Uilian Nogueira Lima⁹. O mesmo já foi aluno do curso de licenciatura em História da UNIR, mestre em História e Estudos Culturais. Professor Uilian trabalha com História Afro-brasileira, com foco nos temas de História Africana, etnicidade, comunidades quilombolas e cultura popular. Além de ser Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e Secretário do Conselho Estadual da Igualdade Racial (2019-2021).

Começar esse capítulo com a citação de Hannah Arendt é mostrar a importância da educação para o mundo, e como o desejo e a responsabilidade por educar as crianças é uma tarefa difícil. Pensar em métodos, metodologias, aplicações de uma educação de qualidade que consiga chegar a todos os alunos. Principalmente para os alunos da rede pública de educação e em situações de vulnerabilidades. Segundo a pesquisa de Vinícius Lisboa, da Agência Brasil publicada em 28 de janeiro de 2021, a pandemia de COVID-19 piorou a desigualdade dos alunos e se refletiu dentro do espaço escolar, com reprovações e abandono das aulas. Pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), mostrou que no Brasil o núme-

9. Currículo Lattes do professor Uilian Nogueira Lima. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1710018906341483>. Acessado em: abril de 2021.

ro de crianças e jovens afastadas do espaço escolar chegou a 5,5 milhões.

Lisboa apresenta as características dos alunos que mais foram impactados com a pandemia, “meninos, negros, indígenas, estudantes com deficiência e moradores de áreas rurais ou do Norte e Nordeste do país são as principais vítimas” (LISBOA, 2021). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), apresenta uma estatística de que mais de um (1) milhão de crianças e jovens com idade entre seis (6) e dezessete (17) anos, não tiveram aula no modelo remoto e nem presencial até outubro de 2020. Dos alunos que foram entrevistados e disseram que tiveram acesso às aulas remotas, mais de quatro (4) milhões afirmaram que não tiveram atividades escolares.

Analisado os números apresentados pelas pesquisas de Lisboa, IBGE, Pnad sobre o número de crianças e adolescentes que tiveram aula, é possível questionar primeiramente se o amor pela educação tem cor, gênero, e classe; segundo, se o amor pelo mundo¹⁰, pelas crianças e pelo seu desenvolvimento é uma prioridade para as políticas nacionais de educação. É necessário enfatizar que os problemas educacionais no Brasil não são exclusivos da pandemia, mas foi agravada por conta desse processo de afastamento dos alunos da sala de aula e de todo o espaço educacional. Na reportagem de Lisboa, o mesmo apresenta que o percentual de alunos que não participaram das aulas de forma presencial ou remotas em 2019 (pré-pandemia) foi de 2%. Durante os estágios I ao IV, conhecemos os problemas de estrutura precária nas escolas públicas, questões alimentares, qualificação e valorização dos professores da rede pública¹¹.

Por essa razão, quando Arendt coloca em pauta a questão se estamos prontos ou não para assumirmos a educação das

10. Mundo, nessa colocação, faz uma referência ao Estado (nação) brasileira.

11. Nota: Essas discussões estão nos relatórios anteriores de estágio, entregue para o departamento de História. O I estágio foi no Conselho Municipal de Educação; II estágio na E.E.E.F.M Castelo Branco; III estágio na E.E.E.F.M Murilo Braga; e o IV estágio novamente na E.E.E.F.M Castelo Branco.

crianças inseridas no mundo, considera-se que aceitar o desafio de ensinar durante a pandemia é uma afirmativa de que mesmo com todos os problemas estruturais, nós estagiários, professores e todo o corpo educacional, amaram as crianças e aceitamos a tarefa de prepará-las para o mundo mesmo com vários problemas que são relatados antes e agora durante a pandemia. No site *Correio Braziliense*, Lorena Fraga fez uma matéria em julho de 2020, falando sobre a situação dos educadores que estão cansados do descaso com a educação pública. Fraga (2020), apresenta alguns cenários em que os professores estão enfrentando, como o “baixo índice de participação de alunos e famílias nas atividades a distância, atraso no calendário letivo, falta de apoio da rede e saúde mental comprometida”.

Durante a pandemia, pensar para além dos problemas imediatos é difícil. Por essa razão trazemos outros pontos prejudiciais do ensino remoto emergencial, esse prejuízo diz respeito ao patrimônio e à memória. A escola para a maioria da sociedade é um local que traz memórias, já que passamos muitos anos dentro desse espaço. Renato Russo na música “geração coca-cola” sinaliza para essa temporalidade, falando que passamos vinte anos na escola, não é difícil aprender¹². Sendo um dos espaços que contribui para a formação da identidade, dos saberes históricos, linguísticos e das relações sociais. Machado e Monteiro (2010, p. 25) discutem a questão patrimonial na formação de identidade, memória e cidadania a partir do ambiente escolar, afirmando que esse espaço escolar “tem por função trabalhar com o conhecimento socialmente produzido, não como transmissão pura e simples, mas na perspectiva da sua reconstrução e ressignificação”.

“Um trabalho sistemático com o patrimônio permite a leitura crítica dos bens culturais e da dinâmica cultural dos diferentes grupos sociais” (MONTEIRO; MACHADO, 2010, p. 30). O mesmo processo ocorre dentro da escola, pois a escola é um espaço que acolhe diversos grupos sociais, principalmente a escola pública. A Educação e a Cultura podem e devem ser vista associadas, pois a partir dessa memória e da identida-

12. Letra da música “Geração Coca-Cola”, disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/45051>. Acesso em: 27 de março de 2021.

de construída dentro desse espaço e com as diversas culturas e saberes que elas apresentam, que será possível: a) discutir a valorização das escolas, b) a qualidade do ensino, c) a responsabilidade pela educação da comunidade, d) e a construção do respeito pelo diferente. Por fim, um dos pontos tão importante quanto à construção da memória, é se reconhecer nesse espaço, principalmente na cidade em que se mora. Pensar a construção de um currículo que apresente a História da sua cidade desde o ensino fundamental e não apenas a partir do ensino médio, também contribui para a valorização da educação e das mudanças que esse aluno-cidadão pode provocar.

As autoras Monteiro e Machado, discutem como os patrimônios que são escolhidos influenciam na nossa identidade. Mesmo que as diversas culturas sejam apresentadas, tal absorção não será de forma imediata. Pois o processo de conhecer, se reconhecer e se sentir representado ou não por esses patrimônios, é um processo que para cada pessoa leva um tempo. Mas quando os projetos para escolher, quais patrimônios devem ser evidenciados é feito com a sociedade/comunidade o seu valor e identificação pode se dar de forma mais rápida já que a identificação é maior. Enquanto os projetos feitos para a comunidade, podem ser mais demorados para ter uma assimilação do seu valor. Desse modo, quando a comunidade participa da construção de sua memória, da escolha de sua história para com a diversidade dos grupos que a compõe, o conhecimento regional e a apropriação de suas especificidades podem ser introduzidos mais facilmente nas escolas, nos conteúdos que as mesmas transmitem para os alunos.

Pensar em uma educação patrimonial desde o ensino fundamental poderia mudar a relação da comunidade e dos outros espaços que foram escolhidos para representar a população e sua história. A escola é o melhor lugar para discutir esses espaços de disputas que ocorrem de forma “suave” entre o que se deseja que seja a identidade de um lugar e o que realmente representa aquela sociedade. Pois é no espaço escolar, na sala de aula, que muitas discussões podem ser levantadas e questionadas sobre a construção da nossa História no contexto municipal, estadual, nacional e global. Desse modo, os patrimônios que existem de forma material e imaterial são bens da humanidade, e conhecer

e dialogar sobre sua construção é parte da participação social e política. Tal participação faz parte de um dos objetivos posto nos Parâmetros Curriculares Nacional de História e Geografia, [...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997, p. 05)¹³.

Construindo a experiência do estágio

As atividades desenvolvidas para o estágio começaram antes das aulas começarem no calendário escolar do IFRO, uma vez que houve o processo seletivo do IFRO para o ano de 2021, o que interferiu no início das aulas se comparado com as atividades desenvolvidas nas escolas estaduais. Mas antes que as aulas começassem no IFRO, foi necessário entrar em contato com o professor Uilian, para saber da possibilidade de acompanhar suas aulas. Já na no primeiro contato o professor preceptor foi muito atencioso, pude apresentar a proposta de estágio V, como ele seria desenvolvido. Entre as ações, a possibilidade de apresentar uma aula para os alunos, passar atividades, fazer a correção, juntamente com o professor. O mesmo aceitou as ações do estágio, e conversamos sobre a experiência do professor Uilian em 2020 quanto às aulas remotas. Durante a conversa o mesmo relata que nem todos os alunos estão tendo o mesmo rendimento escolar que antes, sendo algumas razões a falta de equipamentos eletrônicos, acesso a internet ou por não ter tempo para se dedicar ao estudo e ter que fazer atividades domésticas.

O professor antes de começar as aulas me passou o plano de aula dele para que eu pudesse conhecer os conteúdos que serão trabalhados com os alunos nos quatro bimestres. A partir dessa partilha, criei uma sugestão de plano de aula sobre os povos originários que já estavam no Pindorama, antes do encontro e dominação portuguesa. Por estarmos no mês de abril, considerando o plano de aula para a discussão sobre os

13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acessado em: 17 de março de 2021.

povos originários, ele aceitou e apresentou o conteúdo que foi criado para os alunos já na primeira aula (13/04/2021). Antes de apresentar o conteúdo o professor perguntou se eu não queria apresentar o plano de aula, mas eu não aceitei por conta de não conhecer a turma, saber como se dava a relação entre o professor e os alunos, os alunos entre si, e como eles iriam reagir à minha presença na sala de aula virtual. Quando falei de minhas ressalvas em ministrar a aula, o professor destacou que ele teria turmas novas, que esse sentimento de medo e ansiedade era normal.

Nos outros estágios, a participação foi em uma sala de aula física. Mesmo não ministrando aulas para os alunos, a relação que se construía com os alunos era mais próxima e as construções de vínculo com eles se davam mais facilmente. Questões sobre a dinâmica de aulas que foram observadas e apreendidas durante os estágios anteriores, agora precisaram ser modificadas. Essa mudança é o que mais provocou estranhamento, já que internamente tinha pensado em atividades e estratégias para ministrar aulas em uma sala de aula física. Nesse momento com o professor Uilian a maior diferença do estágio é não saber como agir, o conhecimento sobre estratégias que podem ser usadas para ajudar o professor e para ajudar em minha regência. Uma vez que o objetivo do estágio é oportunizar a experiência de regência, colocando em prática os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores ao Estágio V. Essa angústia perante o novo acaba gerando dúvidas como: “a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. [...] É preciso aprender a ser coerente” (FREIRE, 1996, p. 11).

A angústia sentida antes de encontrar os alunos foi grande, principalmente em saber como ser coerente entre o rigor e a empatia com os mesmos, uma vez que estamos vivendo um momento de pandemia que mexeu psicologicamente, emocionalmente e economicamente com as famílias. Antes das aulas começarem, os alunos tiveram três dias de acolhimento, sendo divididos da seguinte maneira para os alunos ingressantes (1º ano do ensino técnico integrado ao ensino médio) os dias 08, 09 e 12 abril de 2021 tiveram atividades de integração e foi o

momento de se inscreverem nas disciplinas das suas turmas na plataforma AVA, os alunos veteranos (2º e 3º ano ensino técnico integrado ao ensino médio) participaram do acolhimento e da inscrição nos dias 08 e 09 de abril de 2021. O professor Uilian, ficou responsável pelas turmas de 2º ano e 3º ano dos cursos de edificações e eletrotécnica. Mas a turma que participou das aulas, são os do 3º ano de edificações.

O professor Uilian ministra aula duas vezes por semana para os alunos de edificações, nas terças-feiras e nas sextas-feiras. Na terça-feira, após a aula do professor Uilian, os alunos têm aula de filosofia. A relação com os alunos durante a aula foi muito boa, a grande maioria conseguia entrar na sala de aula virtual, tinham acesso ao AVA para acessar as atividades. Em alguns momentos, um grupo de mais ou menos cinco alunos falavam mais nas aulas, perguntavam com o microfone aberto, os demais conversavam mais pelo chat do Google Meet, a plataforma que era usada para as aulas. Fora da sala de aula alguns alunos conversavam mais comigo para saber sobre os trabalhos, para falar que as aulas remotas estavam sendo horríveis. Além dos assuntos relacionados ao conteúdo e as dificuldades do ensino, os alunos conversavam sobre desistir do curso, as dificuldades familiares que estavam passando em casa. Nesse sentido, o espaço escolar se mostrou também como um local de resistência para muitos alunos continuarem a se motivar e motivar seus pares a continuar, mesmo com as dificuldades. Essa análise é apenas dos dois primeiros meses de aulas. Espero poder apresentar no segundo semestre os dados completos dessa vivência com os alunos do IFRO.

Referências

ALMEIDA, Everton Fagner Costa de. **Fundamentos da EAD e ambientação virtual**. Ebook. Natal : IFRN, 2020.

BARROSO, Véra Lucia Maciel [et al.]. **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST, Exclamação, ANPUH/RS, 2010.

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade Federal do Rio**

Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br>. Acessado em: abril de 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abril de 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo Nº 6, de 2020**. Estado de calamidade pública, disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: 26 de fev. 2021.

CAETANO, Érica. Instituto Federal de Rondônia – IFRO. **Super Vestibular**. Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br>. Acessado em: 26 de fev. 2021.

DAH-UNIR. **Projeto Pedagógico Do Curso De Licenciatura Em História**. Portaria nº 01/2013/PROGRAD/UNIR, de 09 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.historia.unir.br>. Acessado em: 02 de abril de 2021.

DOU de 19 de Agosto De 2020, Edição 159, Seção 1, Página 4. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acessado em: 26 de fev. 2021.

FRAGA, Lorena. Ensino remoto emergencial na rede pública trás muitos desafios. **Correio Brasiliense**. Postado em 02/07/2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br>. Acessado em: abril de 2021.

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

IFRO. **Apresentação do Instituto Federal de Rondônia**. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/sobre-o-ifro>. Acessado em: abril de 2021.

IFRO. **Estrutura Organizacional do IFRO**. Publicado em 06 de setembro de 2019. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br>. Acessado em: 02 de abril de 2021.

IFRO. Modalidades de Ensino IFRO. Disponível em: <http://antigo.ifro.edu.br>. Acessado em: 26 de fev. 2021.

IFRO. **Portaria Nº 115/PVCAL – CGAB/IFRO, de 24 de Março de 2021**. Portaria e retorno das aulas. Referência: Processo nº 23243.015330/2020-02, SEI nº 1210535.

LIMA, Larissa. MEC autoriza Ensino a Distância em cursos presenciais. **Portal MEC**. Postado em: 18 de março de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: abril de 2021.

LISBOA, Vinícius. Unicef: 5,5 milhões estavam sem atividades escolares em outubro. Covid-19 se reflete na reprovação e abandono escolar no Brasil. **Agência Brasil**. Publicado em 28/01/2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acessado em: abril de 2021.

MARTINS, Vicente. Direitos e deveres dos professores. **DireitoNet**. Publicado em 23/out/2001. Disponível em <https://www.direitonet.com.br>. Acessado em: 02 de abril de 2021.

MEC. **Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 26 de fev. 2021.

NÚBIA, Jheniffer. Mães de alunos relatam dificuldades com ensino remoto durante pandemia em RO: 'Não consigo ajudar'. **G1 RO**. Postado em: 26/05/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro>. Acessado em: abril de 2021.

SANTOS, Virginia Laurindo dos. Estar em sala de aula e lutar pela educação é um ato político. **Revista CUT**, Lugar de Fala, 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br>. Acessado em: 27 de março de 2021.

SAVIANI, Dermival. Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, v.18, n.2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018.

PRÁTICAS DE ESTÁGIO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO DA ESCOLA ESTADUAL EDUARDO LIMA E SILVA

Lucas Pereira de Moraes¹

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar o impacto social de atividades educacionais de ensino na sociedade frente a um momento histórico de pandemia de Covid-19. Mais especificamente no que se refere a experiência da prática de ensino obtida por meio do Estágio Supervisionado V do curso de Licenciatura em História. Contudo, neste trabalho trato de realizar reflexões a respeito das consequências da pandemia na educação e relato, em seguida, a experiência prática de regência e atuação na escola estadual Eduardo Lima e Silva, refletindo, também, de que maneira essa escola tem lidado com os desafios educacionais frente a uma pandemia e como tem agido de modo a garantir o acesso de seus alunos a educação.

Palavras-Chave: Pandemia; Covid-19; Estágio Supervisionado; Regência; Ensino Remoto Emergencial.

Introdução²

Este relato é fruto da experiência adquirida com a observação e participação realizadas na Escola de Ensino Fundamental e Médio Prof. Eduardo Lima e Silva e respaldados em subprodutos de reflexões e discussões teóricas, cujo objetivo é mirar a realidade educacional nesse contexto de pandemia causado pela Covid-19, formando assim um estágio que se compromete em discutir os desafios e conquistas da educação básica num contexto tão atípico na história e também num momento novo

1. Graduando no 8º período do curso de Licenciatura em História, pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

2. O presente trabalho é resultado das experiências vivenciadas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado V, ofertado pelo Curso de Licenciatura em História do Departamento Acadêmico de História (DAH) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Desenvolvido na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, entre janeiro e maio de 2021, contando com a orientação do Professor Fernando Roque Fernandes (DAH-UNIR).

para todos nós. Dessa maneira, este estágio se consolida como parte imprescindível do currículo de formação de graduandos em Licenciatura em História pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O Estágio Supervisionado V, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História (PPC, 2015, p. 93), visa oportunizar aos graduandos experiência de regência supervisionada para avaliação de suas técnicas profissionais. Etapa essa imprescindível à formação docente e para a melhor compreensão das práticas e desafios que permeiam as atividades da vida docente na educação básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art. 61, o estágio é visto como um dos fundamentos essenciais na formação dos profissionais da educação.

Parágrafo único: a formação dos profissionais da educação, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: II – Associação entre teorias e práticas, mediante estágio supervisionado e capacitação em serviço. (BRASIL, 1996)

Diante disso, o presente trabalho diz respeito aos resultados obtidos por meio de atividades discentes realizada durante o primeiro semestre de 2021, sendo elas o componente curricular Estágio Supervisionado V.

Em face dessa experiência, cabe enfatizar que o Estágio V aconteceu exclusivamente de forma remota em linha com a Resolução nº 287 de 22 de dezembro de 2020 (RESOLUÇÃO, 2020) do Conselho Superior Acadêmico (CONSEA) que fornece autonomia aos departamentos quanto ao modelo de efetivação dos estágios práticos, em razão da crise sanitária e humanitária decorrente da pandemia de COVID-19, respeitando o isolamento social, como medida preventiva a saúde de docentes, técnicos e alunos.

Essa nova dinâmica da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem também é um ponto que dou destaque neste trabalho. Com isso, o objetivo deste estágio con-

centra-se em perceber as mudanças e os impactos ocorridos na educação pública de Rondônia em face a um contexto atípico tanto para os gestores da escola, como para os professores e alunos. Sendo assim, pretendo interconectar a área acadêmica com a realidade da prática escolar, fornecendo relato das experiências obtidas por meio da prática de regência no campo pedagógico. Nesse sentido, a regência mostra-se extremamente fundamental no treinamento de graduandos em licenciatura, permitindo um contato com experiências que permeiam a vida escolar, além de lidar e se adaptar aos desafios e complexidades da vida docente.

Reflexão a respeito das desigualdades educacionais no Brasil no contexto da pandemia

O mundo hoje passa por uma das maiores crises sanitárias e humanitárias da história da humanidade, desde a Gripe Espanhola, com a pandemia de Covid-19 que já ceifou a vida de mais de 3 milhões de pessoas no mundo. No Brasil, encontra-se ainda um quadro crítico em que, segundo um estudo feito pela revista *Science* (MENDONÇA, 2021), esse cenário caótico foi agravado por uma má gestão de combate e enfrentamento da pandemia pelo então Governo Bolsonaro, como a promoção de remédios ineficazes e pela ausência de um plano nacional de saúde para enfrentamento à pandemia, acarretando, assim, no grande número de mortes. Conforme dados do Ministério da Saúde (PAINEL, 2021), por ocasião da escrita deste artigo, já se somam mais de 15 milhões de casos registrados e mais de 430 mil mortes, em que ainda se vê uma média diária de mais de 2 mil mortes, sendo essa a maior do mundo.

Nessa situação, as desigualdades socioeconômica se acentuaram e se tornam cada vez mais nítidas. A educação foi atingida gravemente e sofre com as consequências de uma ausência de recursos que possibilitem o acesso a uma educação remota de qualidade para todos os estudantes do país. Como aponta a Oxfam Brasil (2020), o relatório recente da Unesco constata que o fechamento de escolas devido às medidas de isolamento social tomadas para evitar a propagação do coronavírus atingiu 91% dos estudantes em todo o mundo. No Brasil, foram 52,8 milhões de alunos afetados, da educação infantil ao ensino superior. Por meio da Portaria Nº 544, de 16 de junho de

2020, foi promulgada a substituição das aulas presenciais por aulas por meios digitais, enquanto durar o cenário da pandemia no Brasil, tendo, também, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovado no mês de abril, a autorização para a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino (DUTRA; FREITAS, 2020, p. 5).

Diante disso, foi promulgado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma solução rápida de modo a não prejudicar a educação de milhares de estudantes da rede pública e privada de ensino. Entretanto, nessa conjuntura de educação emergencial, realizada remotamente, professores e alunos vêm enfrentando inúmeras dificuldades, tanto por não disporem dos meios necessários para viabilizar o acesso adequado a um ensino remoto, como para se adaptarem a essa nova realidade educacional. Nesse cenário, a desigualdade de condições se apresenta como um grande agravante, o que contribui para uma educação precarizada e excludente, como aponta Dutra e Freitas,

O fato de o acesso à internet, que no “novo normal” significa acesso às aulas, ainda não ter sido universalizado aponta para uma questão de classe de quem pode ou não ter acesso. Além disso, a escassez de equipamentos tecnológicos adequados, como celulares ou notebooks, desde a situação precária de muitas moradias que nem sequer apresentam um espaço adequado as condições de ensino aprendizagem para que os (as) alunos (as) desenvolvam essas atividades, retrata um deslocamento da função social da escola nesse modelo de ensino que em essência é excludente. (DUTRA; FREITAS, 2021, p. 14-15)

Como aponta também os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação de 2018 (PNAD Contínua TIC), divulgados pelo IBGE no ano de 2020,

[...] uma em 4 pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Desse modo, 25,3% ainda não possuem esse acesso. Em zona urbana, é de 20,6% e em zona rural é de 53,5%. Metade dos que não têm acesso (41,6%) diz que a razão de não acessar é o não saber usar. Os celulares

são o principal meio de acesso (97%) e 56,6% possuem computador. (CURY, 2020, p. 9)

Muitos professores, por sua vez, tiveram de lidar com uma nova metodologia de ensino sem sequer receberem treinamentos para dar aula remotamente. Como mostra uma matéria do Estadão (CAFARDO, 2021) que, de acordo com uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Península, 83% dos professores não se consideram preparados para dar aula online.

Quase 90% dos docentes informaram na pesquisa que nunca tinham tido qualquer experiência com um ensino a distância e 55% que não receberam, até agora, suporte ou treinamento para atuar de maneira não presencial. Sem orientação clara, os profissionais têm criado as próprias atividades. Não é à toa que 83% afirmaram se comunicar pelo *WhatsApp* com as famílias, em vez de usar ferramentas pedagógicas das escolas ou redes. (CAFARDO, 2020)

Esses dados refletem, portanto, o como a precariedade da educação brasileira se intensificou com a pandemia de Covid-19, no qual não foram ofertadas condições mínimas para a garantia de um acesso adequado a esses novos meios e que respeite o direito à educação conforme previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Dentro dessa discussão, cabe fazer uma diferenciação entre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para o Ensino a Distância (EaD), em que o ERE diz respeito a ações de improviso impostas as instituições de ensino como uma solução rápida de maneira a atenuar os impactos da pandemia na educação, sem considerar o planejamento de uma estrutura apropriada, ou mesmo garantir o acesso e treinamento de alunos e professores a essa modalidade, com ferramentas adequadas. Já o EaD faz uso de uma estrutura e metodologia planejada para garantir o ensino e educação à distância, com todo o aparato técnico e tecnológico necessário com professores qualificados para essa modalidade de ensino, além de ser regulamentada por lei (Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017).

Com base nisso, pergunto se é possível considerar essas opções de ensino online viável para substituir a educação pre-

sencial mantendo a mesma qualidade e eficiência? A resposta é não, uma vez que, como argumenta Dutra e Freitas (2021), a aprendizagem demanda a interação presencial do professor com seus alunos sem a qual não é possível estabelecer ajudas específicas e tempo adicional. Além disso, salienta que “o uso de tecnologias requer um maior tempo dos estudantes em frente às telas. Se esse tempo for ultrapassado pode acarretar danos no desenvolvimento psicológico e postural dos estudantes” (DUTRA; FREITAS, 2021, p. 9).

Ortega e Rocha (2020) tecem considerações no mesmo sentido. Argumentam que é de fundamental importância o contato presencial com o(a) professor(a) e com outras crianças. Isso, por si só, desempenha um papel importante no processo de socialização e amadurecimento cognitivo.

[...] as crianças, principalmente, dependem do apoio e da mediação de terceiros para efetivarem significativamente suas aprendizagens e para, autonomamente, a partir das diferentes fontes de informação, extraírem conhecimentos, analisá-los, processá-los e aplicá-los em suas experiências e práticas cotidianas. (ORTEGA; ROCHA, 2020, p. 305)

Saviani e Galvão (2021), discutem de forma mais aprofundada essas implicações pedagógicas do ERE como um pressuposto para a promoção do EaD. Para esses, o que o futuro da educação pós pandemia reserva é uma pressão do setor empresarial pela implementação generalizada do EaD, sendo essa equiparada ao ensino presencial, mas que resulta também por uma falta de comprometimento de uma educação pública de qualidade pelo governo. “Aprofunda-se, assim, a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Tais autores (2021, p. 39) argumentam que esse ensino virtual, que se pretende inovador, não passa de uma falácia, uma vez que não se pode haver uma educação não presencial, entendendo, desse modo, que a educação está indissociável de uma relação interpessoal, dependendo necessariamente da presença simultânea do aluno com o professor presencialmente.

Nesse sentido, discutem, também, que essa interação pode ser feita via aula remota. No entanto, como colocado, faz-se necessário o ensino presencial de modo a respeitar a tríade forma-conteúdo-destinatário. No tocante a forma, só se faz plena no ensino presencial. Esta se torna enrijecida com o ensino virtual, no sentido de que o professor possui pouca ou nenhuma alternativa quanto aos métodos e procedimentos de ensino que deseja empregar nas suas aulas, o que limita o seu trabalho docente e o torna incapaz de encontrar soluções diversas para solucionar defasagens de ensino numa dada turma (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41). Portanto, pode-se chegar a um consenso de que o ensino remoto possui uma estrutura empobrecida e minimiza o trabalho docente que se expressa na impossibilidade de o professor encontrar e aplicar soluções diferentes, por meio de novas abordagens de ensino que só é possível no formato presencial.

Isso significa que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. (SAVIANE; GALVÃO, 2021, p. 42)

Inclusive, devido a isso, muitos professores têm lidado com uma pressão por produtividade feita pela gestão da escola e das famílias, o que tem ocasionado uma “(...) intensificação do seu trabalho devido ao aumento de carga horária destinada ao preparo de aulas, correção de atividades, produção de relatórios e, principalmente em instituições privadas, as quais têm agido com maior vigilância e cobrança” (DUTRA; FREITAS, 2021, p. 3), além de ocasionar problemas de saúde, físico e psicológico.

Portanto, como alternativas para reduzir esses impactos nas educações brasileira ocasionadas por um ensino remoto incapaz de suprir as necessidades de ensino aprendizagem, ações mais amplas e efetivas se fazem necessárias. Ações essas que devem focar na formação e valorização do trabalho docente para esse tipo de prática de ensino virtual. Também é preciso definir bem, para que fique claro, o que se almeja com essa educação

remota (de modo afastar medidas neoliberais de sucateamento da educação pública) e o que é prioritário, uma vez que, como foi tratado anteriormente, a educação remota, por si só, já implica em inúmeras defasagens na educação de crianças, adolescentes e até mesmo de jovens e adultos. Outra questão fundamental seria o fortalecimento pelo poder público de medidas que assegurem a assistência necessária aos alunos, com políticas que lhes deem acesso as condições mínimas para uma aula remota. Também se faz necessário fornecer suporte aos docentes para exercerem seu ofício da forma menos prejudicial possível.

Sendo assim, é de fundamental importância oferecer condições primárias que viabilize uma educação remota, como coloca Saviani e Galvão,

[...] tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANE; GALVÃO, 2021, p. 38)

É necessário, também, o poder público garantir as condições mínimas de sobrevivência, seja por meio de auxílios emergências, medidas fáceis de se adotar como a manutenção da merenda escolar, a distribuição das tarefas escolares impressas para alunos sem acesso à internet ou aparelho adequado, auxílios estudantis, dentre outras medidas básicas à vida humana, como a garantia de saneamento básico, água potável, descontos em tarifas públicas, etc. Porém, cabe salientar novamente, que essas medidas servem para atenuar os problemas educacionais, ainda mais nesse contexto de pandemia, mas não serve como meio de substituir uma educação presencial de qualidade.

Diálogo com a realidade educacional da escola Eduardo Lima e Silva

Segundo pesquisa realizada pelo DataSenado,

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Co-

vid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 37, *apud* AGÊNCIA SENADO, 2020)

Em Rondônia, as aulas presenciais encontram-se suspensas desde março de 2020, quando foi decretado Estado de Calamidade Pública (Decreto Nº 25.049, de 14 de maio de 2020), momento em que a pandemia já se alastrava no Brasil. Este decreto institui a adoção do ERE em todo o Estado, no qual as aulas passaram a acontecer online, obedecendo as normas sanitárias de distanciamento social. Com isso, muitos desafios novos surgiram para os gestores das escolas, professores e alunos, que tiveram uma abrupta mudança de rotina, tiveram de se adequar.

Com tais mudanças, conseqüentemente vieram os problemas. Na escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Eduardo Lima e Silva, os professores tiveram que se adaptar a um novo sistema de ensino, sendo suas aulas ministradas através da plataforma *Classroom*³, no qual o professor lança seus conteúdos e atividades periodicamente para que seus alunos acessem – por meio de um e-mail institucional disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) – e submetam as atividades no sistema. Porém percebe-se uma perda muito grande de eficiência de ensino, uma vez que a exposição do conteúdo não é feita por meio de videoaulas ou lives, e sim por conteúdos, muitas vezes escritos, não havendo, dessa maneira, uma interação direta entre alunos e professor e, conseqüentemente, impossibilitando que os alunos esclareçam suas dúvidas de forma prática.

Devido à falta de acessibilidade de muitos alunos a internet ou mesmo um aparelho em que possa estar acessando a plataforma, a escola também possibilita que os alunos, ou seus pais, possam estar buscando os conteúdos e tarefas impressas, presencialmente na escola, para devolverem respondidas, com

3. Google Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps para a área de educação e foi lançado o para o público em agosto de 2014.

os devidos cuidados, sem que haja uma violação das medidas de distanciamento. Além disso, há um esforço mútuo, numa tentativa de minimizar uma defasagem de ensino por parte da secretaria da escola permitindo um apoio pedagógico via *WhatsApp*, em que pais e alunos possam estar entrando em contato com a secretaria afim de esclarecer dúvidas e resolver questões relacionadas ao ensino de seus filhos.

Ademais, cabe salientar que não foi possível consultar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Tentei contato com a secretaria e a direção da escola, mas não obtive retorno. Devido a isso, o presente trabalho não pôde contar com uma análise mais aprofundada da realidade da escola com dados oficiais do PPP. Porém, trago alguns dados coletados do Relatório de Estágio V desenvolvido pela acadêmica de História Gabriele Maia Bezerra (2021) que, na ocasião, fez esse mesmo estágio e também trabalhou na escola Eduardo Lima e Silva e obteve acesso a algumas informações relevantes que a seguir destaco.

No tocante a entrega das atividades impressas, tem sido feita por uma equipe administrativa de oito pessoas, por meio de agendamento de horário com as turmas pelo período matutino e vespertino, sendo entregue às turmas do Ensino Fundamental pela manhã e às turmas do Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), pelo tarde. Optou-se por distribuir o material do EJA a tarde por uma questão de segurança dos alunos, porém, ocorrem que muitos alunos trabalham em período integral e não conseguem pegar as atividades a tempo.

Com relação as notas dos alunos no ano de 2020, Maia (2021, p. 13) aponta que o processo de avaliação se dividiu em duas etapas, na qual a primeira foi avaliada as atividades realizadas de fevereiro a agosto, totalizando 10 pontos. Nesse ano ocorreram aulas presenciais somente de fevereiro à 16 de março, antes de ser decretada a suspensão das aulas em decorrência do Coronavírus. Essas aulas foram contadas também como parte da avaliação. Já na segunda etapa, ocorreu de setembro até o fim do ano letivo, em que a soma das avaliações também totalizou 10 pontos.

Já nesse ano de 2021, conforme Maia (2021, p. 14), houve uma aumento na participação dos alunos no ensino remoto, pela plataforma *Classroom*, no qual a presença dos professores se fez mais ativa, ficando cada um responsável por ser “conselheiro” de uma turma, dessa forma, prestando auxílio a turma, intermediando o contato do alunos com a direção e também sanando dificuldades referentes às aulas.

Maia constata, em sua análise, que de 2020 a 2021, houve uma melhor adaptação ao ERE que se deu pelo apoio dado aos professores e pais dos alunos através da Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho (CRE-PVH), resultando numa melhor compreensão e contribuição dos pais e alunos com a escola. Porém não se pode aferir ao ERE uma equivalência ao presencial, em termos de eficácia. Como Maia destaca,

[...] esta modalidade está longe de alcançar um processo de ensino e aprendizagem adequada, refletindo mais ainda a desigualdade social, em que somente tem acesso à educação boa e de qualidade aqueles que detém o básico, e aos que estão em estado de vulnerabilidade, resta sobreviver a esta crise pandêmica e se obrigar a adequar a um ensino repleto de lacunas. (MAIA, 2021, p. 15)

Em questionário realizado com o professor de História da escola, Me. Aleandro Gonçalves Leite, ele relatou uma ampla dificuldade de lidar com a educação escolar nesse contexto de pandemia, ocasionando um baixo entusiasmo em lecionar. Perguntado sobre suas maiores dificuldades de adaptação ao ERE, respondeu que se ocasionou na “quebra na convivência, a baixa adesão dos alunos e a instabilidade da [sua] própria conexão à internet ao longo do período pandêmico”. Além disso, ele afirma que o ERE prejudicou significativamente sua prática docente deixando-o menos eficiente e, também, menos paciente, o que resultou, conseqüentemente, num menor potencial de aprendizado dos alunos. Por fim, o professor observa que o ERE não se mostra eficaz em substituir o ensino presencial, mas contribui para um projeto de precarização do ensino.

Portanto, percebe-se que a escola busca adaptar-se ao que está ao seu alcance, tal como os professores, com muitas dificuldades, vem tentando adequar-se da melhor maneira pos-

sível a esse novo formato, que como se percebe, cumpre uma função emergencial, como solução rápida para a educação na pandemia, mas que ainda se mostra de baixa qualidade, devido à falta de estrutura adequada e treinamento de alunos e professores, que se deve à falta apoio e investimentos das camadas governamentais. Diante disso, cabe ressaltar que o ERE não consegue sanar as defasagens de ensino decorrentes de um sistema de educação online que, tendo, ainda, muito a ser aprimorado, para como solução emergencial.

Sobre a prática da regência e das aulas de estágio Supervisionado V

A despeito da prática de regência no estágio, esta ocorreu da forma exclusivamente remota, por meio da interação com o Professor Preceptor da escola, Me. Aleandro Gonçalves Leite, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, e também com os alunos da escola a quem ele ministra suas aulas, por meio do sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas *Google Classroom* e da plataforma de comunicação por vídeo *Google Meet*. Mas antes de adentrar em minha experiência na escola, cabe destacar as atividades desenvolvidas pelo coordenar deste estágio supervisionado V, Prof. Me. Fernando Roque Fernandes, por meio de encontros síncronos e assíncronos em que discutimos as atividades a serem desenvolvidas neste estágio.

Fazendo uma breve contextualização, a disciplina de Estágio V teve início no primeiro semestre de 2020, sendo interrompida com a suspensão do calendário acadêmico por intermédio da resolução nº 187, de 20 de março de 2020, pelo Conselho Superior Acadêmico (CONSEA), da UNIR. Neste interím, a disciplina ficou suspensa até ser retomada no primeiro semestre de 2021, de forma exclusivamente remota em que se implantou o ERE.

A partir desse período, tivemos encontros quinzenais, por meio da plataforma *Google Meet*, e também encontros assíncronos, em que nos foi apresentado os debates com aportes teóricos acerca da docência e principalmente a respeito do ERE e do EaD, além de desenvolvermos seminários e planos de aulas com a finalidade de adentrarmos nos estágios mais preparados

e engajados na discussão a respeito do trabalho docente e do ensino em tempos de pandemia.

Em relação aos planos de aulas, foi proposto pelo professor que fizéssemos estes tanto voltados para a educação presencial como para a educação remota, de modo que nos permitisse colocar em prática nossa capacidade produtiva numa situação de ensino presencial e remota, como dois cenários possível.

Nesse sentido, pensei no primeiro, o qual optei por fazer um plano de aula voltado para o ensino presencial, numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como tema a Guerra Fria, em que o objetivo geral estaria em apresentar aos alunos as características e consequências do conflito conhecido como Guerra Fria (1945-1991).

Mais tarde, em uma das aulas de estágio, tive a oportunidade de apresentar o artigo *Ensino de história: a relação pedagógica presente em nossas práticas* de Carla Beatriz Meiners, que se propõe a tecer algumas considerações quanto a educação escolar nos tempos atuais, principalmente no que diz respeito ao ensino de História, em conjunto com práticas pedagógicas, no qual enfatiza o conhecimento histórico que não depende somente da produção historiográfica ou da história ensinada, mas também das representações sociais, do imaginário coletivo sobre o presente e o passado. Feito essa apresentação, nos foi solicitado a produzir um segundo plano de aula relacionado com este artigo apresentado.

Com isso, optei por desenvolver um plano de ensino com o tema *A educação libertadora de Paulo Freire e as relações pedagógicas nas práticas educacionais*, que procuraria discutir criticamente com os alunos as práticas pedagógicas convencionais da educação brasileira a partir do artigo *Ensino de história: a relação pedagógica presente em nossas práticas* da Carla Beatriz Meiners e da obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire com propósito de refletir com alunos uma nova visão sobre a educação, de modo a perceberem o respeito que deve haver por sua autonomia no processo educacional e a entenderem a relação de opressor e oprimido que se estabelece em várias camadas da sociedade, inclusive na educação.

Após apresentado esse plano de ensino, com as considerações feitas pelo Professor Supervisor Fernandes me deparei com críticas construtivas sobre erros cometidos. Críticas essas úteis para o meu desenvolvimento como graduando e futuro docente, sendo a principal crítica relacionada a um erro cometido quanto ao fato de ter abordado apenas uma corrente pedagógica, a saber, a escola libertadora, ou a pedagogia de Paulo Freire, tirando a possibilidade de escolha dos alunos em apoiarem as demais correntes de ensino ao não abordá-las de igual forma, buscando o respeito aos alunos como parte integrante e participativa no processo de ensino-aprendizagem.

Foram também temas de debates nesses encontros virtuais, questões como as estratégias de aprendizagem no ensino fundamental e médio, teorias pedagógicas de ensino-aprendizagem, o ensino de História, o uso de jogos no ensino de História, a educação escolar no campo e para povos indígenas e quilombolas, os limites da modalidade EaD, reflexões sobre ser professor e ser educador, dentre outros temas de grande relevância para uma formação docente que considero adequada. Além disso, houveram aulas de acompanhamento e orientação dos estágios nas escolas, em que o professor pode estar contribuindo para obtermos um melhor êxito em nossa prática, tal como também na produção dos relatórios.

No tocante à prática de estágio, pude realizá-la na mesma escola em conjunto com a discente Gabriele Maia, já mencionada, na escola Eduardo Lima e Silva, onde a mesma estava fazendo seu estágio com o professor de História Aleandro Gonçalves, que já era um professor conhecido meu, o qual já havia me dado aula no Projeto Pré-Enem da SEDUC em 2016. De fato, ele foi bem acolhedor quanto a minha proposta, ficando contente com minha escolha e logo me coloquei a disposição do professor para quaisquer tipos de auxílio referentes a disciplina de História, no qual ele agradeceu e se prontificou em contribuir com esse processo.

O professor Aleandro é graduado em História desde 2016 pela UNIR, também possui mestrado em História e Estudos Culturais pela mesma instituição desde 2018, pela mesma instituição. Exerce docência desde 2019, por meio de contra-

to temporário com a SEDUC. Atualmente leciona pro Ensino Médio a matéria de História Geral, para turmas do 1º I, 1º J e 3º E; História de Rondônia para os 3º anos A, B, C, D e E; e Sociologia para os 3º anos A, B, C, D e E. Além disso, o professor mantém um projeto em que, por meio da plataforma de streaming *Twitch*, transmitem filmes com temáticas histórica aos alunos.

Na mesma semana em que iniciei o estágio com o professor, ele nos notificou de que havia começado a realizar videoconferências com os alunos do terceiro ano E, do Ensino Médio, toda segunda-feira, das 17h até às 18h, com o intuito de revisar o conteúdo e sanar dúvidas dos alunos, além de manter uma interação direta com os mesmos.

Num desses encontros, no qual pude participar, ocorrida em 5 de abril, apenas 3 alunas compareceram. Nesse encontro, o professor fez uma revisão do conteúdo que estavam estudando durante o primeiro bimestre para que pudessem realizar a prova com êxito. O conteúdo era *Ascensão do Nazifascismo na Europa*, ministrado com o auxílio de um slide em que expôs o conteúdo da aula. Durante a exposição ele pedia para que as alunas lessem, porém algumas não conseguiram ler em função de barulhos e situações adversas em suas casas.

Tal situação é um dos problemas recorrentes que professores e alunos enfrentam nesse contexto de aulas remotas, como já debatido acima, em que os alunos encontram-se em espaços heterotópicos, ou seja, ao mesmo tempo em que estão num espaço virtual com o professor, estão também em seus espaços privados, fato pelo qual muitos tem que dividir a atenção entre esses dois espaços, virtual e físico. Sem contar outros problemas, como de conexão com a internet, situação a qual até mesmo o professor enfrentou em um dos encontros, tendo de suspendê-lo e fazer uma gravação, disponibilizando posteriormente para a turma no *Classroom*, junto ao slide da aula. Percebeu-se, também, uma baixa frequência dos alunos nesses encontros, em que numa turma de 35 alunos, não muito mais que 10 alunos.

Com o propósito de colaborar com o professor e auxiliar os alunos do 3º ano E, juntamente com a Gabriele Maia, pensa-

mos conjuntamente em produzir um conteúdo de revisão para a prova de História Geral. Sendo assim, elaboramos uma videoaula sobre *Regimes Totalitários: Fascismo e Nazismo*, tendo como objetivo fazer os alunos identificarem as principais características do Totalitarismo e o período que levou a sua ascensão; os principais aspectos do totalitarismo dentro do Fascismo e do Nazismo e; refletir acerca das consequências desses regimes.

Fazer esse vídeo foi um grande desafio tendo em vista que não possuo experiência com edição e não disponho de um notebook com a qualidade que o programa exigia, porém, nada impediu na criação desse material, que levou 3 dias para ser produzido. Após realizado a produção desse material de apoio, encaminhamos ao professor junto a uma avaliação sobre a videoaula, que logo enviou para os alunos por meio da plataforma *Classroom*.

No mais, tivemos também de participar em mais encontros virtuais com os alunos do 3º ano E, que nos permitiu uma melhor interação e reflexão sobre a realidade educacional que se passa nesse contexto de pandemia onde professores e alunos, apesar das dificuldades, ainda permanecem resistindo.

Considerações finais

Diante do que foi exposto neste relatório, cabe fazer algumas reflexões finais. Primeiramente, há de se perceber que a pandemia de Covid-19 no Brasil afetou e ainda afeta, no momento em que se insere esse trabalho, a vida de milhões de brasileiros nos diversos setores da sociedade e principalmente os mais pobres. Na educação esse impacto também foi sentido, prejudicando a vida de milhares de alunos e professores que tiveram de se adaptar ao ERE, que por si só, gerou grandes dificuldades de adaptação, tanto pela falta de oferta de treinamento para alunos e professores, tanto pela falta de acesso à Internet ou aparelho quanto pela falta de políticas públicas efetivas que possibilitassem ao aluno a manter-se na escola. Diante disso, a educação brasileira encontra-se profundamente debilitada pela falta de uma infraestrutura que permita os alunos continuarem estudando, com o mínimo de qualidade possível.

Com base nas reflexões teóricas realizadas neste trabalho e com os debates realizados em sala de aula sobre a educação e a profissão docente, foi possível, de minha parte, desenvolver consciência e senso crítico a respeito do papel da educação brasileira e como esta deve ser ofertado de modo a cumprir com seu objetivo democrático, de ser acessível a todos e de qualidade. Além disso, pude compreender de forma mais esclarecida, a importância do papel desempenhado pelo professor na educação, como docente e como um educador, que também necessita de recursos que o possibilite exercer seu ofício de forma justa.

Com as experiências obtidas durante minha prática de Estágio Supervisionado V, também foi possível entrar em contato com a realidade educacional frente a um momento atípico de pandemia global, em que pude perceber, na prática, os desafios de se manter uma educação pública e de qualidade, além das dificuldades enfrentadas pelo professor orientador na escola com o ERE, em buscar manter seu ânimo e o melhor desempenho em alcançar o aprendizado de suas turmas, visto as limitações imposta pela nova realidade educacional online.

Percebeu-se também um esforço mútuo da escola em atenuar os impactos da pandemia na educação de seus alunos através de auxílios prestados via *WhatsApp* e na entrega de tarefas de forma presencial.

À vista disso, saliento que apesar dos desafios que permearam a construção desse trabalho pela impossibilidade de efetuar estágio e os encontros com os professores de forma presencial, esta experiência me proporcionou uma aprendizagem nova ante os estágios anteriores realizados de forma presencial durante minha graduação. Posso concluir que este estágio desempenhou um importante papel na minha formação como futuro docente, no qual as experiências obtidas levarei comigo e me auxiliarão a atuar da melhor forma no planejamento de aulas, no trato com os alunos, nas adaptações necessárias a cada turma, além de saber lidar com situações adversas a um ensino de qualidade, buscando as melhores soluções possível para manter um bom nível de educação aos alunos que, por sua vez, também enfrentam seus problemas na educação remota e suas relações interpessoais decorrentes do Coronavírus.

No mais, cabe enfatizar que ainda que fossem realizadas melhorias nesse sistema de ensino, não há possibilidades de se equiparar o ERE ao ensino presencial, uma vez que não consegue sanar as defasagens de ensino decorrentes de um sistema onde a interação interpessoal não se faz fisicamente, se configurando apenas como uma solução rápida para educação na pandemia, que precisa ser aprimorada e que está longe de ser comparado ao EaD. Portanto, ainda há muito a que ser feito para alcançarmos um nível considerável de qualidade educacional e, com os problemas decorrentes da pandemia, como os muitos aqui apresentados, apresentam-se como um campo aberto para muitas investigações e reflexões educacionais futuras.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394-96** – Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CAFARDO, Renata. 8 em cada 10 professores não se sentem aptos a aulas online. **Estadão**. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CHAGAS, Elisa. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. **Agência Senado**. Publicado em: 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020.

DUTRA, Maria de Fátima da Conceição; FREITAS, Renan Moura de. Os interesses do empresariado no ensino remoto e a desigualdade educacional no Brasil no contexto da pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-17, 2021.

ESPÍNDOLA, Marina. Tecnologia é aliada de professores de Rondônia em tempos de pandemia do novo coronavírus. **Secretaria de Estado da Educação de Rondônia**. Acesso em: <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acesso em: 05 de mar. 2021.

LINHA do Tempo do coronavírus no Brasil. **SanarMed**, 2021. Disponível em <https://www.sanarmed.com>. Acesso em: 05 de mar. 2021.

MAIA, Gabriele B. **Relatório de Atividades de Estágio Supervisionado** – Campo da Escola: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Eduardo Lima e Silva. Fundação Universidade Federal de Rondônia. 2021. p. 9-15.

MENDONÇA, Ana. Estudo responsabiliza má gestão do governo por mortes no Brasil. **Estado de Minas – Nacional**. 2021. Disponível em: <https://www.em.com.br>. Acesso em: 18 de mai. 2021.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; ROCHA, Vitor Fiuza. O dia depois de amanhã – na realidade e nas mentes – o que esperar da escola pós-pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 302-14, 2020.

OXFAM – Como o coronavírus afeta a educação no Brasil?. **Oxfam Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br>. Acesso em: 16 de abr. 2021.

PAINEL Coronavírus. **Coronavírus Brasil**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 6 de Mai. 2021.

REGIMES TOTALITÁRIOS. Fascismo e Nazismo. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em: 18 de mai. 2021.

RONDÔNIA. **Decreto 24.887 de 20 de março de 2020**. Disponível em <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acessado em: 15 de mai. 2021.

RONDÔNIA. **Decreto 24.871 de 16 de março de 2020**. Disponível em <http://www.rondonia.ro.gov.br>. Acessado em: 21 de abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade. Ed. 67. ANDES-SN. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 10, p. 103-117, 1988.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
DE HISTÓRIA

UMA BREVE ANÁLISE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Luan Casarin¹

Resumo: Este trabalho pretende abordar de maneira breve o movimento Escola Sem Partido (ESP) em sua ascensão enquanto pauta ideológica conservadora, até o abandono pelo seu principal líder: Miguel Nagib. Para tanto, se utilizará das contribuições filosóficas gramscianas em relação ao Estado Ampliado e seus intelectuais orgânicos, utilizando o sítio oficial da ESP como fonte.

Palavras-chave: Doutrinação; Escola Sem Partido; Educação.

Introdução²

Este breve trabalho pretende abordar o movimento Escola Sem Partido (Doravante ESP) e suas implicações no Brasil, desde sua criação, até seu abandono por seu principal defensor, o advogado Miguel Nagib. Fundado em 2004, o movimento ganhou amplas proporções midiáticas e políticas no Brasil após o ano de 2014. O ESP, como apontado por Macedo (2017, p. 509) “se trata de um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem populares”. A escola pública e os professores passaram a ser o enfoque de ataques e difamações, sendo até responsabilizados pela péssima situação educacional brasileira. Conforme o próprio Nagib, “a Escola Sem Partido é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” (ESP, 2014)³. Como forma de cerceamento ideológico em relação aos professores, o

1. Licenciado em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

2. A produção deste artigo foi realizada sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Ribeiro de Souza.

3. As citações relacionadas ao ESP referem-se à sua página oficial: <https://www.escolasempartido.org>.

movimento tinha como uma das principais pautas, a afixação de cartazes com os deveres do professor⁴ “para informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados e manipulados por seus professores” (ESP, 2014), além de estimular a filmagem e denúncia dos professores “doutrinadores” por partes dos estudantes.

O movimento através da liderança de Nagib, conseguiu se capilarizar por todo território brasileiro, influenciando na perseguição de professores e na proposta de elaboração de leis que efetivassem o programa gestado na já referenciada sociedade civil. A proposta de alteração da LBD 9394/96 pelo PL 867 de 2015, causou inúmeras polêmicas, em especial, devido a este artigo:

Art. 3º São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (PL 867/2015; grifos nossos)

O projeto de Lei colocaria os valores familiares, morais e religiosos acima do próprio saber científico. O professor seria considerado um doutrinador conforme as opiniões dos responsáveis pelos estudantes.

A mobilização de determinada sociedade civil, enxergava os problemas educacionais brasileiros não como o abandono do poder público em relação aos professores, estudantes e da infraestrutura escolar, mas sim, como problemas de ordem política e ideológica. Os “professores militantes” são responsáveis pelos péssimos índices educacionais, são considerados agentes partidários infiltrados que buscam exercer o domínio mental dos jovens.

Para compreendermos as proporções midiáticas e políticas que o movimento Escola Sem Partido alcançou, partiremos das contribuições filosóficas gramscianas no que se refere aos intelectuais orgânicos do projeto, sua articulação com a socie-

4. Deveres já estabelecidos pela LDB 9394/96.

dade civil e política, bem como nas relações sociais de disputas hegemônicas que permeiam o Estado.

A compreensão Gramsciana de Estado

Antes de abordarmos especificamente as elaborações teóricas de Antônio Gramsci, partiremos do ponto a qual a filosofia marxista buscou superar enquanto interpretação da realidade, sendo esta, uma das mais tradicionais matrizes conceituais a respeito do Estado: o jusnaturalismo. Possuindo suas bases ainda no século XVII e XVIII, em um momento de embate entre a crescente burguesia e a decadente Igreja Católica, as interpretações baseadas no contrato social tornaram-se hegemônicas na sociedade contemporânea. Por mais que exista divergências teóricas entre os autores do período citado, Spinoza, Hobbes, Locke e Rousseau, possuem algo em comum: a noção de Direito Natural.

A interpretação jusnaturalista, sendo hegemônica, abstrai em sua argumentação política e filosófica, os grupos sociais que compõem o Estado. O Estado aparece como uma entidade dotada de vontade própria e destinada à promoção do bem comum. Para este trabalho, determinada interpretação não se apresenta satisfatória, pois não é capaz de explicar a complexidade que permeia as relações históricas que estão por trás deste ente que aparentemente paira no ar.

Foi somente no século XIX, com a filosofia marxista, que o jusnaturalismo passou a ser entendido enquanto fruto ideológico das relações sociais burguesas de produção. Apesar de Marx estabelecer o Estado como social e histórico⁵, operando a separação entre sociedade política e sociedade civil, o autor não desenvolveu noções mais aprofundadas sobre a temática.

Com a passagem do séc. XIX para o XX, ocorreram profundas transformações no capitalismo e na sociedade em geral, que desafiaram os filósofos a repensarem e questionarem

5. As obras: *a luta de classes na França* e o clássico *18 Brumário de Luís Bonaparte*, expressam o avanço teórico marxiano, superando e muito, as interpretações a-históricas dos jusnaturalistas.

estruturas teóricas bem assentadas. No campo do pensamento marxista não foi diferente.

Diversos intelectuais marxistas se esforçaram por compreender a ascensão do totalitarismo na Europa, principalmente com o apoio das classes sociais que, se esperava, apoiariam o socialismo. Foi neste contexto que o filósofo sardo Antonio Gramsci desenvolveu seu pensamento e propôs um aprofundamento teórico das concepções de Estado dentro da teoria marxista, propondo então o conceito de Estado Ampliado em oposição tanto às interpretações jusnaturalistas, como às interpretações marxistas esquemáticas.

Permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa de uma reapresentação da forma corporativa-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção). (GRAMSCI, 1968, p. 149)

Para Gramsci, o Estado não é sujeito, nem meramente objeto, mas sim, a resultante de um conjunto de relações sociais, sendo a divisão da sociedade em sociedade política e sociedade civil de ordem meramente didática, pois na prática ambos estão interligados. Esta interligação é realizada pelos intelectuais orgânicos de diferentes segmentos das classes sociais, na busca pela efetivação de seus projetos de poder, e por consequência, na luta pelo direcionamento da sociedade. Antonio Gramsci afirma em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, que os intelectuais orgânicos podem ser interpretados da seguinte forma:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. (GRAMSCI, 1982, p. 3)

A noção de intelectual orgânico em Gramsci merece atenção especial devido a amplitude que o conceito carrega. O intelectual não é meramente um literato, filósofo ou um sociólogo, mas sim, aquele que desempenha a função social de representar determinados grupos sociais.

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. (GRAMSCI, 1982, p. 7)

Para Gramsci não existe não-intelectuais, mas sim, pessoas que não desempenham a função específica de intelectual. Em sua interpretação, os intelectuais são “comissários do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 1982, p. 11). A hegemonia, sendo entendida enquanto direção imposta por grupos dirigentes à grupos dirigidos, é um dos aspectos centrais na teoria gramsciana, pois em sua visão:

A supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente]. (GRAMSCI, 2002, p. 62-63)

O Estado é o palco de disputas dentre múltiplos projetos e intelectuais dirigentes e/ou dirigidos. Nestas disputas, os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) desempenham papel fundamental na propagação de ideias, técnicas e projetos políticos alçados ao Estado Estrito. Os APHs, conforme Gramsci, referem-se, por exemplo, aos sindicatos, igrejas, escolas, jornais e afins. São aparelhos destinados a produzir e disputar cul-

turalmente visões de mundo e suas conseqüentes interferências na realidade prática.

Dentre os APHs, a escola possui papel fundamental na produção de intelectuais orgânicos em diversos níveis. Nessa perspectiva:

A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes: mas na realidade, no fim predominam uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. (GRAMSCI, 1982, p. 145)

As discussões em torno dos APHs propostas por Gramsci, já nos direciona ao que o ESP está proposto a fazer: se alçar na disputa da hegemonia dos espaços educacionais ao mesmo tempo em que aponta o professor enquanto inimigo dos estudantes e de suas famílias. Falando em termos gramscianos sem ao menos saber, Nagib dirá que os estudantes são:

Vítimas do assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com *pretensões claramente hegemônicas*, essas escolas se transformaram em meras *caixas de ressonância* das doutrinas e das agendas desses grupos e dessas correntes. (ESP, 2014; grifos nossos)

No próprio site oficial do ESP, o movimento se argumenta da seguinte maneira sobre seu posicionamento político:

O ESP não defende e não promove nenhum tópico da agenda liberal, conservadora ou tradicionalista. Logo, *não é de direita*. Mas isso não impede que professores e estudantes de esquerda nos apliquem esse rótulo, com o objetivo de desqualificar o nosso trabalho. Fazem isso porque reconhecem que *é a esquerda a única responsável pela instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos*; e, como nos opomos a essa prática, somos vistos como adversários ideológicos. (ESP, 2014; grifos nossos)

O pensamento de Nagib, e de certa forma, do movimento político conservador em que está atrelado, é dotado de inter-

pretações conspiratórias e completamente desconexas com a realidade. Porém, por fazer parte de um movimento político conservador que ganhava corpo e força como um todo, pouco importava se as argumentações são verdadeiras ou falsas, o que vale, é o alcance de suas interpretação de mundo e de como ela impactaria e influenciaria na sociedade.

Feita essa breve discussão teórica, partiremos agora para a articulação entre sociedade política e civil desempenhada por Nagib até sua saída oficial movimento.

As articulações do movimento Escola Sem Partido

O ESP ganhou holofotes nacionais no ano de 2014 quando o

deputado estadual Flávio Bolsonaro pediu ao coordenador do movimento Escola Sem Partido, Miguel Nagib, que formulasse um projeto com base nas suas propostas. O Projeto de Lei nº 2974/2014 (...) foi apresentado por Bolsonaro à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro. O vereador do município do Rio de Janeiro, Carlos Bolsonaro, apresentou o mesmo projeto no dia de junho de 2014 (PL 867/2014). (PENNA, 2016, p. 44)

A partir do projeto construído por Nagib, e apresentado pela família Bolsonaro, o anteprojeto da ESP foi disponibilizado em suas redes sociais para servir de modelo para outras iniciativas de PL em níveis municipais e estaduais, sendo aprovado no ano de 2016 nas cidades de Santa Cruz do Monte Castelo (PR), Campo Grande (MS) e Picuí (PB), fora as cidades que tentaram aprovar os projetos. A nível nacional, o PL foi levado à cabo pelo então deputado federal Izalci (PSDB-DF) através do PL 867/2015, se baseando inteiramente no projeto gestado pela ESP. Analisemos o Art. 2º do projeto:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I – *neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado*; II – *pluralismo de ideias no ambiente acadêmico*; III – liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV – liberdade de crença; V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de

aprendizado; VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (PL 867/2015; grifos nossos)

O PL da Escola Sem Partido estabelece como leis aquilo que já está presente no Art. 206 da Constituição Federal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (Constituição Federativa do Brasil de 1988; grifos nossos)

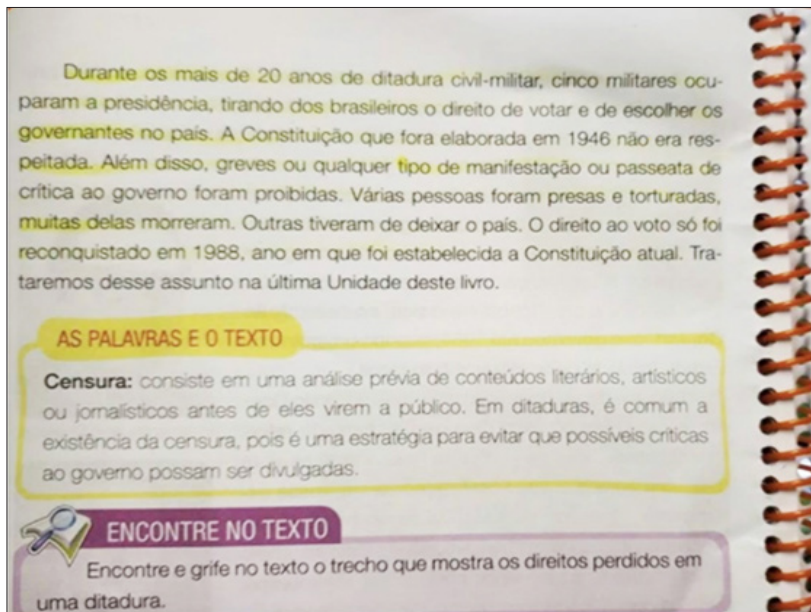
A diferença primordial entre a CF e a PL 867/2015 é versar sobre a proibição de “doutrinação política e ideológica” sem ao menos exemplificar do que se trata tal prática doutrinária. Dentre as justificativas do projeto:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (PL 867/2015)

Vejamos uma breve análise (Figura 01) da “doutrinação” realizada por professores e livros didáticos “denunciados” pela matéria em site oficial do ESP⁶ com o título de: *Eles estão ensinando o jeito porco da esquerda de contar a história* (NAGIB, 2020).

6. Disponível em: <http://escolasempartido.org>. Acesso em: 19/05/2021.

Figura 01. Exemplo de “doutrinação conforme a ESP



Fonte: ESP

Conforme o relato da mãe, a escola tenta doutrinar seu filho ao simplesmente constatar que existiu uma ditadura civil-militar no Brasil. Foram os historiadores e professores que deram um golpe de Estado? Que torturaram? Que mataram? A abordagem de um simples fato inegável é o suficiente para que se aponte os professores como esquerdistas e doutrinadores.

O movimento Escola Sem Partido, apoiado por setores conservadores, se portava como se estivesse em uma “cruzada” contra à esquerda, enxergando na educação, as “categorias de base” dos futuros militantes subversivos, doutrinados pelos livros do MEC.

Com a chegada de Jair Bolsonaro à presidência da República, o movimento previra que finalmente suas pautas seriam levadas à aprovação pelo Congresso Nacional, uma vez que a família Bolsonaro se mostrava um dos maiores defensores do projeto. Mas não foi o que exatamente ocorreu, segundo o próprio Nagib:

Sentimos falta de apoio. *Não temos recursos. Não esperávamos um suporte do governo, mas um apoio político do presidente Bolsonaro (...) quem banca tudo sou eu. Gostaríamos de colaborar com a sociedade, achamos que o projeto é importante... Há várias iniciativas que têm apoio de empresários e achamos que a nossa é uma causa de interesse público. É importante para a luta pela democracia, o desparalhamento do sistema educacional. Achamos que isso merece apoio da classe empresarial.* (O GLOBO, 2019)⁷

As consecutivas derrotas judiciais dos projetos municipais/estaduais baseados no texto do ESP, foram um dos motivos para que no ano de 2020, Nagib se desligasse oficialmente do movimento. “Anuncio com tristeza o fim da minha participação no Movimento Escola sem Partido. Cessa, a partir de hoje, a atividade dos canais do ESP sob minha responsabilidade” (ESP, 2020). Em sua rede social, sobrou ataques ao próprio presidente e ao Supremo Tribunal Federal,

Bolsonaro deve estar satisfeito. Afinal, esse tribunal espúrio, vergonha da nação, inimigo das famílias, acabou dando a ele a desculpa perfeita para *abandonar de vez a promessa de combater a doutrinação e a ideologia de gênero nas escolas.* (NAGIB, 2020; grifos nossos)⁸

Conclusão

O movimento ESP, enraizado em perspectivas conservadoras e conspiratórias, propunham leis que buscassem cercar professores, tipificando-os enquanto doutrinadores da esquerda. Se posicionavam contrariamente a qualquer forma de pensamento crítico, e até mesmo factual, os categorizando enquanto ideologia esquerdista hegemônica, que se encontra nos livros didáticos e até na Organização das Nações Unidas (ONU).

A ascensão conservadora no Brasil, sobretudo após o ano de 2014, trouxe como estratégia política e ideológica a defesa

7. Disponível em: <https://oglobo.globo.com>. Acesso em: 19/05/2021.

8. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br>. Acesso em: 15/05/2021.

da Escola Sem Partido como forma de combate ao Partido dos Trabalhadores (PT) e sua suposta “hegemonia” nos ambientes educacionais. A família Bolsonaro destacou-se enquanto propagandeara do projeto aos quatros cantos do Brasil. Ao chegarem ao poder no ano de 2018, o movimento foi perdendo força, tanto pelas sucessivas derrotas judiciais devido a inconstitucionalidade do projeto, como pela falta de receitas e apoio político por parte da presidência da República.

Engana-se aqueles que acham que o projeto tenha terminado. Mesmo com a derrota em levar o projeto da sociedade civil para a sociedade política em sua incorporação na LDB 9394/96, o movimento foi amplamente eficaz em construir ideologicamente a imagem de professores enquanto doutrinadores, principalmente em relação às universidades públicas. O ataque ainda continua, só que agora, de outras formas, uma vez que a imagem negativa dos professores tenha alcançado certa relevância no corpo social brasileiro.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15/05/2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 867/2015**.

FERREIRA, Paulo. **Escola sem Partido anuncia suspensão de atividades, e criador do movimento desabafa: ‘Esperávamos apoio de Bolsonaro’**. O GLOBO. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v. 5.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.** vol.38 no.139 Campinas Apr./June 2017.

MARX, K. **As lutas de classes na França de 1848 a 1850**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

UOL. **Após derrota no STF, fundador do Escola Sem Partido diz que deixa o movimento**, São Paulo. 2020.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (Orgs.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA: PROBLEMÁTICAS DE INCLUSÃO

Sérgio Abner Alencar de França¹

Resumo: A educação especial por si só já passa por diversas problemáticas em períodos normais, especialmente no que se diz respeito à inclusão. Durante a pandemia do Covid-19 as escolas voltaram a funcionar, mesmo que de forma remota, trazendo consigo uma nova forma de lidar com o ensino e aprendizagem, abrindo espaço para o questionamento de como os alunos especiais que antes mesmo da pandemia encontravam diversas dificuldades no convívio e desenvolvimento dos saberes, estão lidando com essa nova situação. Sendo assim, o foco da atividade se voltará aos objetivos que a Política Pública de Inclusão Educacional queria alcançar e identificar se estão trabalhando a inclusão em tempos de pandemia. Além disso, como forma de coleta de dados, será utilizado como fonte de dados o uso de fontes orais por meio de entrevistas estruturadas com professores, pais, alunos, ex-alunos, também utilizando fontes documentais como o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Político Pedagógico. A contextualização a respeito da educação especial no Brasil será feita através dos autores Borger, Flores e Tartuci (2015), além de demais autores citados ao longo do texto.

Palavras-chave: Educação especial, inclusão social.

Introdução

A educação especial por si só já passa por diversas problemáticas em períodos normais, especialmente no que se diz respeito à inclusão. Durante a pandemia do Covid-19 as escolas voltaram a funcionar, mesmo que de forma remota, trazendo consigo uma nova forma de lidar com o ensino e aprendizagem, abrindo espaço para o questionamento de como os alunos especiais, que antes mesmo da pandemia encontravam diversas dificuldades no convívio e desenvolvimento dos saberes, estão lidando com essa nova situação.

1. Graduando em História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Esse trabalho fora motivado por conta de minha experiência nos estágios proporcionados pelo curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), o qual me permitiu ter contato com uma grande diversidade de escolas e alunos, viabilizando meu contato, observação e análise da situação desse público em especial. Em meio a essas observações, tornou-se possível comparar atitudes diversas, tanto de professores como de alunos considerados normais para com os alunos especiais, sendo estas geralmente excluídas à esses últimos.

Este artigo irá apresentar duas visões a respeito da educação especial na cidade de Porto Velho, sendo uma advinda do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), e outra de uma escola especializada em educação especial, o qual a pedido de funcionários da mesma não citarei o nome. Essas foram escolhidas por conta de sua posição perante as demais escolas, sendo o IFRO por conta de sua grandeza e potencial e a Escola pesquisada que requisitou não ser citada, por ser sua especialização.

O texto discutirá os métodos de ensino e tratamento para com os alunos especiais, visando alcançar uma resposta a respeito da existência de uma real inclusão social dos mesmos. Para isso levaremos em conta registros documentais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o uso de fontes orais através de entrevistas com professores, alunos, ex-alunos e funcionários, assim como uma discussão teórico-metodológica o qual apresentaremos quais os objetivos que a Política Pública de Inclusão Educacional queria alcançar e identificar se estão trabalhando a inclusão em tempos de Pandemia.

Para tal, será feito uma contextualização a respeito da educação especial no Brasil, para que seja possível compreender os estágios de desenvolvimento de políticas inclusivas, tal como a conquista da garantia de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, através do Art. 4º da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Contextualização sobre educação especial e inclusão social no Brasil

Analisando historicamente a educação especial no Brasil, iremos perpassar desde a implementação de políticas educacionais de caráter assistencial e filantrópico até o momento atual de inclusão.

As primeiras escolas especiais surgiram no Brasil no fim do século XIX, enquanto o Brasil ainda era império através da fundação do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), no Rio de Janeiro. Com o decorrer dos anos até 1909 foram criados assistências médicas às pessoas com deficiências mais diversas, tais como, física, auditiva, mental, sensorial e intelectual.

Até as duas primeiras décadas do séc. XX, as pessoas com deficiências eram retiradas de suas comunidades de origem e segregadas em instituições residenciais ou escolas especiais, mudando apenas após a primeira guerra mundial, o qual a escola e a educação de pessoas com deficiência passou por uma transformação sob influência do movimento Escola-Nova que permitiu a introdução da psicologia na educação, realizando testes de inteligência para alcançar os casos de deficiência intelectual.

No entanto esses ideais ainda não traziam mudanças significativas para a educação especial, pois a adaptação de técnicas de diagnóstico e do nível intelectual acabou por contribuir para a segregação dos alunos especiais no ensino regular, pois estes deveriam receber uma educação mais adequada em uma classe ou escola especial para isso.

Durante o Estado Novo (1937-1945) os serviços ainda não haviam se desenvolvido tão bem, com cerca de trinta novos estabelecimentos criados, enquanto duplicou o número de estabelecimento nas escolas regulares. No entanto, o número de instituições privadas especializadas quintuplicou (BORGES; FLORES; TARTUCI, 2015), demonstrando o descaso do governo para com o atendimento de pessoas com deficiência, e uma má tendência levando algo de cunho social para as mãos da iniciativa privada.

Só houve um *boom* nas escolas e classes especiais após o término da segunda guerra, durante o período da República Populista (1945-1964), sendo sua maioria na rede pública. A primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada em 1954, sendo uma entidade filantrópica nascida da falta de apoio do governo para com as pessoas com necessidades especiais.

As instituições privadas de cunho filantrópico, tais como a APAE e Pestalozzi, despontaram no cenário educacional após a promulgação da Lei Educacional nº 4024 de 1961, o qual demonstrava que:

[...] desde o início da formulação das primeiras leis sobre a educação especial houve um descaso do poder público com a educação das pessoas com deficiência, devendo estas enquadrar-se na situação geral, quando possível, o que não é diferente nos dias atuais quando se coloca a educação da pessoa com deficiência preferencial e não obrigatória na rede regular. Outro ponto a ser comentado é a privatização dos serviços da educação especial financiada por verbas públicas. (BORGES; FLORES; TARTUCI, 2015, p. 4)

No período do golpe militar (1964 – 1985), houve grande desenvolvimento aos serviços de assistência à educação especial. As escolas compunham cerca de um quarto dos serviços voltados aqueles com deficiência intelectual. No entanto ainda se tratavam do ensino privado, o qual abordava uma questão mais terapêutica do que educacional.

Após a redemocratização, houve uma mudança de paradigma, aqueles com deficiências leves eram encaminhados para classes especiais os quais receberiam apoio pedagógico especializado, enquanto os mais graves continuariam segregados em escolas especiais. No entanto desde a constituição de 1988, e com o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, estes sujeitos tiveram diversos direitos assegurados, tal como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Portanto partindo da nova constituição, iniciou-se uma onda de reformas educacionais, carregando consigo lemas de

política de “educação para todos” e “educação inclusiva”, o que seria mais uma complicada tarefa, pois abrangeria uma diversidade independente de raça, gênero, sexo, classe e necessidades especiais.

Diante disso, surgiram duas correntes de pensamento sobre a educação especial, a educação inclusiva: no qual os estudantes deveriam ser colocados na escola regular, recebendo apoio no contraturno através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que a escola especial continuasse atendendo casos mais graves de deficiência; e a da inclusão total: no qual qualquer estudante independente da extensão das suas limitações deveria estar na rede regular participando integralmente de todas as atividades apropriadas a sua idade, inutilizando as escolas especiais.

Com o advento da educação inclusiva e o discurso da educação para todos, preconizando a matrícula na escola regular e na classe comum como garantia de respeito à diversidade, a escola especial tem uma nova mudança de papel, podendo tornar-se um centro de atendimento educacional especializado que ofereceria serviços de atendimento no contra turno da escola regular. (BORGES; FLORES; TARTUCI, 2015, p. 11)

Ainda vale citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 394, de 1996), o qual coloca nos municípios a responsabilidade da universalização do ensino para os cidadãos de 0 a 14 anos. Com o Plano Nacional de Educação de 2001, através do Decreto de nº 3.956, temos o surgimento de políticas que buscam eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência cuja intenção também era a de atingir a sociedade como um todo, firmando a convivência mútua com a diversidade, aceitando e valorizando diferenças individuais, de forma que a inclusão venha se efetivar.

Através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 02, de 2001), no qual observamos que não é o aluno que precisa se adaptar a escola, mas sim o contrário, por conta de esta ser a principal instituição responsável por oferecer aos alunos meios de sentirem pertencentes a um grupo, sem exceção. No entanto ainda encontram-se

dificuldades para incluir alunos com necessidades especiais no ensino regular, por conta de diversos fatores, tais como família, instituições e a visão de um ser humano padrão.

Portanto, a inclusão é um programa instalado de longo prazo, não bastando fazer uma transferência aleatória de alunos de uma escola especial para uma escola regular. Para isso é necessário reorganizar a escola, necessitando rever suas práticas pedagógicas, metas e programas que favoreçam a aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido a educação inclusiva deverá atender a todos os alunos em salas de aula comuns, independente de suas condições de aprendizagem, reconhecendo as diferenças de cada um dos alunos e que envolve uma série de métodos diferenciados. No processo de inclusão escolar exige-se mobilização da sociedade acreditando que cada ser humano possui suas próprias singularidades e história de vida que diferenciam entre si. (CÔRREA, 2010, p. 13)

Educação Especial no Instituto Federal de Rondônia e a pandemia do Covid-19

O Instituto Federal de Rondônia (IFRO) se trata de uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, ao qual foi criado através da lei nº 11.892, no dia 29 de Dezembro de 2008.

O IFRO além de atingir o público de educação básica de nível médio e superior, também é uma instituição especializada em ofertas de educação profissional e tecnológica, alcançando bastante prestígio na cidade de Porto Velho, os quais diversos alunos da rede pública e privada almejam alcançar.

Em seus processos seletivos, buscam reafirmar que se trata de um ensino público e gratuito, com cursos que podem ser voltados tanto para o ensino presencial como para o sistema de ensino a distância – EAD, mostrando uma boa diversidade em sua metodologia de ensino.

Ainda no que se diz respeito ao processo seletivo, seu método classificatório se baseia em análise de desempenho em variadas disciplinas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em conformidade com a lei nº 12.711/2012, o IFRO destina 50% de suas matrículas ao sistema de cotas, sendo voltado apenas 5% das vagas às pessoas com deficiência.

Em seu PPI, afirmam garantir uma gestão pautada na democracia participativa, na perspectiva da inclusão e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as ações do IFRO se norteando por diversos princípios, incluindo a integração, solidariedade e compartilhamento de conhecimentos além de boas práticas na comunidade acadêmica, além de promover políticas inclusivas, favorecendo o acesso, a permanência e o êxito em sua educação. Além disso, o IFRO busca atingir as políticas inclusivas baseadas nos direitos individuais do público destinado.

O IFRO também conta com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), o qual é responsável pela preparação da instituição para receber pessoas com deficiência nos cursos do IFRO. Ele oferece cursos de formação periodicamente aos profissionais do instituto, o qual de acordo com uma professora entrevistada, afirmou que de 2019 para 2021, os docentes receberam capacitações específicas sobre autismo; dois cursos de Libras e uma oficina para manejo pedagógico de comportamentos violentos, junto a palestras e atividades de curta duração.

Portanto, o primeiro passo para adaptação do docente, foi o investimento na formação de professores, com estes recebendo orientações a elaborar uma avaliação dos alunos com necessidades educacionais específicas, com base em entrevistas, observações e informações disponibilizadas pelo NAPNE. Partindo disso que os docentes procederão para a formulação do planejamento pedagógico para cada um desses alunos através do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), em que será registrado as facilidades e interesses dos alunos, tal como os objetivos pedagógicos de cada disciplina. Tal flexibilização pode se encaixar na questão de adaptação não significativa descrita por Côrrea (2010), no qual o professor consegue realizar os

ajustes necessários dentro do planejamento normal em sala de aula, possibilitando a aprendizagem dos conteúdos enquanto respeita as individualidades dos indivíduos, fazendo com que o aluno permaneça na escola.

O NAPNE também é responsável pela adaptação de materiais didáticos para estudantes com baixa visão e cegos; realiza acompanhamento nos processos seletivos através de entrevistas com candidatos com necessidades educacionais especiais, adaptação de provas além de orientação de fiscais e ledores. Além disso, fornece apoio ao estudante para atividades acadêmicas diversas em sala especial quando necessário.

Além desses trabalhos, os alunos com uma deficiência mais severa são acompanhados por uma profissional de apoio escolar, auxiliando-o nas atividades escolares, fazendo intercâmbio entre eles, os pais e os professores. Ainda contam com um colega tutor, que seria um aluno de sua mesma série que recebe uma bolsa de 200 reais mensais para ajudá-lo nas atividades, organização e interação com a turma.

Com a pandemia do COVID-19, o IFRO também precisou se adaptar ao ensino remoto que, de acordo com o relato da professora, receberam diversos cursos e oficinas sobre ensino remoto, ambientes virtuais, plataformas interativas, planejamento pedagógico e etc. A direção lhes deu 30 dias para se planejarem, sendo 15 dias no início da pandemia, para que fossem aplicados cursos de atualização, e outros 15 no meio do ano, para que fosse feita uma avaliação de seu trabalho e que pudesse ser feito ajustes de acordo com os casos.

Em seu relato, a professora afirmou que os resultados das aulas com esses alunos foram satisfatórios, mesmo diante a pandemia, pois com a atenção do suporte pedagógico do profissional de apoio, junto ao acompanhamento dos pais, acabaram por agir como um facilitador do trabalho dos professores, trazendo mais detalhes a respeito das dificuldades desses alunos.

No entanto, foi percebido alguns problemas a respeito do quantitativo de alunos PcD, pois mesmo que apenas 5% das va-

gas destinadas sejam direcionadas à alunos com deficiência, no relato da professora entrevistada, que afirmou ministrar aula em cinco turmas, sendo 4 no ensino médio, e uma no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, abrangendo um total de 5 alunos especiais no ano de 2020. Ou seja, partindo do pressuposto que para cada curso exista um total de mais de 100 vagas, o número se mostra baixo, não abrangendo todas as vagas disponíveis destinadas especificamente para alunos com deficiência.

Tais informações acabam por entrar em conflito com os relatos de ex-estudantes do IFRO de diferentes períodos, os quais afirmavam que a respeito do nível estrutural, o instituto se saía muito bem, proporcionando acessibilidade para todos, tais como rampas, banheiros adaptados, e etc. No entanto sempre houve uma baixo quantitativo de alunos com deficiência frequentando o campi. Em um de seus relatos, afirmavam que sentiam falta de uma política de incentivo à entrada de alunos PcD na instituição, sendo percebido pouquíssimos exemplos de alunos frequentando as salas de aula normalmente.

Mas algo positivo foi a confirmação por parte desses ex-alunos que realmente os que existiam eram totalmente assistidos, seja por parte de profissionais de apoio, libras e que progressivamente esses alunos passavam a se enturmar com os demais.

Outro relato interessante foi o de um atual aluno do curso de eletrotécnica, o qual afirmou existir um aluno surdo em sua sala, o qual recebe atendimento por parte de um profissional de libras para ajudá-lo durante as aulas, com o professor fazendo pausas durante a explicação para ter certeza de que ele está acompanhando. No entanto ele ainda não interage tão bem com a turma, especialmente devido ao estranhamento dos demais alunos de sua turma, pois estes enviavam áudios por puro costume, o que acabava por excluí-lo. O aluno reforça que além desse acompanhamento durante as aulas ainda recebe acompanhamento em um contraturno através do Atendimento Educacional Especializado, de forma que complementasse os conteúdos repassados.

Problemas e soluções, a educação especial na escola especializada

Devido à receios de represálias as pessoas entrevistadas solicitaram que não fosse revelado o nome da instituição e não revelasse seus respectivos nomes. Portanto será utilizado o máximo de informações possíveis que não revelem o nome da instituição, trazendo consigo apenas questões gerais.

Tal escola especial assim como no IFRO, possui professores que recebem treinamentos adequados para lidar com as mais diversas deficiências, desde as mais leves às mais intensas. Entre os cursos e treinamentos disponibilizados para os profissionais, estão o ensino de Libras, Braille, e metodologias diversas, das quais frequentemente recebem formação continuada.

Em cada sala de aula é exigido o mínimo de 5 alunos especiais, limitando-se ao máximo de 15 alunos por turma, sendo estes das mais variadas deficiências, como intelectuais, autismo, síndrome de down, e outros que sequer tem noção do que tem, como por exemplo um aluno cadeirante, que também acabou por ter sua fala afetada. A idade desses alunos varia de 14 à cerca de 50 anos de idade.

Os docentes recebem formações pela SEDUC, o que no entanto não se mostra ser o suficiente, pois é necessário melhorias de estrutura, mais apoio pedagógico e falta investimento para alcançar o necessário para melhor desenvolver seus alunos.

Durante a pandemia do Covid-19, essa escola e seus alunos acabaram por ser extremamente prejudicados, pois estes não possuem condição financeira para custear a internet e equipamentos necessários para o ensino remoto, o que acabou forçando a escola a atuar via método offline, no qual apenas seriam entregues atividades impressas aos pais.

No entanto, mesmo com a escola optando por esse método foi relatado que até mesmo para entrega de atividades impressas havia complicações, por conta de os pais afirmarem não ter tempo o suficiente o que acabou por deixar muitos desses alunos sem estudar. Vale citar que os pais não possuem formação adequada para o ensino de alunos especiais, então

mesmo aqueles que receberam as atividades, dificilmente irão desenvolver-se positivamente.

Mais problemas surgem por conta de alunos que acabarem por ter problemas de adaptação ao conteúdo dessa forma, pois estavam habituados ao convívio com os seus, e ao se depararem numa situação que não encontraria mais seus colegas, ou seus professores, sem a rotina que estavam habituados e sem o contato físico, alguns acabaram por “surtar” em casa, pois na escola havia todo um cuidado para com eles, existindo um direcionamento específico, com hora de estudo, horas de massagem, hora de contato com mídias entre outras atividades rotineiras.

Portanto, por mais que os professores tenham recebido formação, tiveram diversos encontros on-line com psicólogos para tratar dos mais diversos assuntos, não foi o suficiente para que tornasse possível um ensino remoto adequado, impossibilitando qualquer tentativa de inclusão que devido ao não acompanhamento adequado por parte de um profissional específico para os alunos, antes mesmo da pandemia, se tornou ainda mais prejudicado.

Conclusão

Nesta pesquisa apresentada, foi possível analisar dois pontos de vista diferentes, o primeiro partindo de um Instituto Federal já consolidado, e outro de uma escola especializada em educação especial. No entanto foi uma infeliz surpresa a diferença de investimento de uma para a outra.

O IFRO por sua vez se mostrou como uma instituição muito mais madura, o qual apresentou diversos projetos e tentativas de inclusão social por parte do NAPNE, se adaptando e treinando seus professores de forma mais adequada possível, servindo como um verdadeiro ponto de apoio por parte dos docentes da instituição.

Mesmo que de forma imperfeita, há uma possibilidade de inclusão dentro do IFRO, com os alunos recebendo o auxílio e atenção necessária através do Atendimento Educacional Es-

pecializado (AEE) em seu contraturno. Sua dificuldade dá-se na falta de desenvolvimento de políticas que incentivem mais alunos especiais para o instituto, além da falta de uma atenção imediata aos seus calouros, acabando por tornar os alunos PcD excluídos, tornando a inclusão social mais tardia.

Já a escola especialista em educação especial se mostrou muito mais frágil, o qual possui funcionários competentes que recebem diversos treinamentos específicos e outras formações continuadas, tomando devidos cuidados na forma como lidam com os alunos com deficiência, fazendo com que estes permaneçam na rede de ensino.

No entanto, apenas o acesso à matrícula e a permanência desses alunos nos mesmos espaços que alunos considerados normais não é o suficiente para uma real inclusão. Portanto:

Para que se avance nessa direção, é necessário que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação que além do conhecimento da demanda, possibilitem a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (BRANCO; CASTRO; SILVA, 2006, p. 25)

Com isso se torna notório o quão distante ainda está a possibilidade de uma real inclusão social, porém ainda é possível encontrá-lo, sendo o IFRO a opção mais segura para uma real inclusão, pois este oferece mais possibilidades e maior comodidade para o estudante com deficiência.

Referências

BORGES, G. S.; FLORES, M. M.; TARTUCI, D. O papel da escola especial nos vários contextos da educação especial: da segregação a inclusão. In: **EDUCERE XVII Congresso Nacional de Educação**, 2015. p. 16940-16952.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: BRASIL. <http://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Superior: entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

CORRÊA, Maria Helena Calazans. **A inclusão de Alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.** Lagmar, Minas Gerais. 2010.

IFRO. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).** Publicado em: 03 de Maio de 2016. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br>.

IFRO. **Projeto Pedagógico Institucional 2018-2022.** Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br>.

SILVA, Adilson Florentino da; CASTRO, Ana de Lourdes Barbosa de; BRANCO, Maria Cristina Mello. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APAE DE PORTO VELHO

Gabriele Maia Bezerra¹

Resumo: Este artigo analisará o impacto social de atividades educacionais paralelas ao sistema oficial de ensino na sociedade a qual está inserida; será analisada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Porto Velho. O objetivo principal dessa instituição é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla e tem como foco principal o atendimento educacional a estas. Dessa forma, esse artigo também visa analisar o serviço de Educação Especial ofertado pela organização, inserido no processo de Educação Inclusiva como auxiliar da rede pública de ensino. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão da literatura e de comparação de outra experiência social paralela com a finalidade de avaliar o trabalho desenvolvido pela APAE na sociedade rondoniense.

Palavras-chave: APAE; Inclusão; Educação Especial; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado.

Introdução²

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Porto Velho (APAE Porto Velho) foi criada em 1993 para atender as demandas educativas às pessoas com necessidades especiais, que não foram atendidas por outras entidades ou pelo governo. O objetivo do presente trabalho é analisar o serviço de Educação Especial ofertado pela organização da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), inserido no processo de Educação Inclusiva como auxiliar da rede pública de ensino.

1. Graduanda no 8º período do curso de Licenciatura em História pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

2. O presente trabalho é resultado das experiências vivenciadas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado VI, ofertado pelo Curso de Licenciatura em História do Departamento Acadêmico de História (DAH) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Desenvolvido na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, entre janeiro e maio de 2021, contou com a orientação do Professor Rogério Sávio Link.

O presente trabalho provém de uma reflexão fruto do Estágio Supervisionado VI sob supervisão do Prof. Dr. Rogério Sávio Link, que oportunizou o reconhecimento de atividades educacionais paralelas ao sistema oficial de ensino. Essa investigação utiliza a pesquisa documental como o estudo bibliográfico sobre a Educação Especial e Inclusiva, além da APAE e da História do processo e luta legislativa para se garantir a Educação Inclusiva elencando aportes teóricos como: Brasil (1981, 1988 e 2001), Mazzota (2005), Salaberry (2007), De Paula (2007), e Silva (2014), dentre outros, bem como publicações dos sites oficiais das entidades, instituições e acesso ao Projeto Político Pedagógico da APAE. Além disso, realizou-se uma entrevista com um dos gestores da APAE, denominado F.

Em 1950, as pessoas com deficiências eram classificadas como diferente dos demais, por conseguinte excluídos dos processos de ensino e aprendizagem ou colocados em escolas segregadas e afastadas da comunidade. O Movimento Apaeano entretanto se expandiu e, em 1962, surgiram 16 APAEs em todo o Brasil. Entretanto, somente na Constituição de 1988 que se amplia a ideia de uma Educação Inclusiva. A Educação Especial através da Educação Inclusiva visa melhorias no sistema educacional em geral, ao favorecer o acesso e permanência de todos os estudantes, dentre eles, aqueles que possuem algum tipo de deficiência.

Nesta perspectiva, essa pesquisa pretende resgatar a história e a evolução do Movimento Apaeano, contrapondo a reflexão dos desafios e perspectivas das políticas na atenção às pessoas com deficiência no Brasil, considerando a importância da APAE nesse processo. Conforme Maria Eloísa D'Antino (1988, p. 36), referendada por Berger, “as instituições têm sempre uma história da qual são produtos, sendo impossível compreender uma instituição, sem entender o processo histórico no qual ela é produzida”. Justifica-se portanto a necessidade de resgatar a história do Movimento Apaeano.

Revisando a literatura

Na antiguidade primitiva, a sobrevivência dos homens dependia exclusivamente de práticas como a caça, a pesca, a

coleta e a locomoção em que eram necessárias para a constituição da vida nômade. Logo, aqueles que tinham dificuldades ou impossibilidades de mobilidade eram abandonados. As pessoas que nasciam com deficiência ou diferentes, recebiam dois tipos de tratamento: o primeiro é a rejeição e eliminação, não as considerando como humanas, e detinham o direito de sacrificá-las; e o segundo a proteção assistencialista se fossem considerados superdotados.

Em Esparta, adotavam a prática mais conhecida pelo modo de produção escravista em relação às pessoas com deficiência. Através da lei que obrigava o pai a apresentar seu filho a um Conselho de Espartanos que avaliava se o bebê era normal e forte ou se apresentava qualquer característica “disfuncional”. As que indicavam qualquer tipo de limitação física os anciãos, em nome do Estado, levavam-nas para um precipício onde eram jogadas, para conservar os costumes e a idealização de ser humano na época.

Essa mesma distinção que percebemos na diferença do tratamento entre os considerados “normais” e os portadores de deficiência na Grécia Antiga, também pode ser percebida ainda hoje com a estigmatização das doenças, que são frutos de um longo processo social e cultural de segregação por serem diferentes.

Quando se fala de pessoas portadoras de necessidades especiais, necessariamente aborda-se processos de inclusão e exclusão. Na história das relações sociais, na maioria das civilizações, as pessoas buscaram em seus pares a harmonia da igualdade (BURKE, 2001). Dentre essa harmonia, predominavam concepções de gênero, raça, status social e porte físico, os sujeitos que contrariam o acordo harmônico do modelo ideológico sustentado pelo grupo dominante são geralmente excluídos da sociedade (BOURDIEU, 2007).

A escola é a base da organização social, sendo a única instituição capaz de garantir a todos, sem distinção, o acesso ao conhecimento capaz de transformar a sociedade justa e igualitária, no entanto, como um aparelho ideológico institucional, perpetua e reproduz situações de marginalidade, caracteri-

zando-se por uma educação privilegiada contribuindo para o processo de exclusão e segregação social. No processo de democratização da educação, fica evidente o paradoxo exclusão/inclusão, quando os sistemas universalizam o acesso, mas excluem indivíduos e grupos fora dos padrões “normais”.

Ao se pensar sobre a temática da inclusão, é importante ressaltar que existem conceitos diversos, a Educação Especial, a Escola Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado. Os autores Noronha, Pinto e Teixeira (2011) definem a Educação Especial como responsável pelo atendimento e educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. Assim, é organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais.

A Educação Especial, é uma modalidade que desenvolve as habilidades de pessoas com deficiência, que tenham condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de aprendizagem. Nesta, o ensino é totalmente voltado exclusivamente para alunos com deficiência, atendendo de forma individual, passa a se adequar às necessidades de cada aluno, ocorre em grande parte em centros especializados.

Considera-se a Educação Inclusiva como uma nova modalidade: “pós educação especial”, sendo um ensino voltado para pessoas com deficiência em escolas regulares e/ou concomitante com a escola especializada. O objetivo desta, conforme a autora Silva (2014), é garantir que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação “tenham acesso aos sistemas de ensino regulares e que este garanta a participação, aprendizagem e continuidade dos estudos sem qualquer distinção” (SILVA, 2014, p. 31).

No âmbito da educação, a inclusão promove a defesa do direito do aluno de desenvolver suas potencialidades e competências, e tem seu princípio fundamental a valorização da diversidade, abandonando a ideia de normalização das crianças deficientes. O pressuposto da Educação Inclusiva é o de que todos os alunos estão na escola para aprender e assim participar juntos, independente das dificuldades que alguns manifestam.

Como metodologia pedagógica, ocorre dentro da educação especial na educação regular ou em centros especializados, e relaciona noções da educação regular juntamente com a educação especial. O objetivo principal desse sistema educacional é promover a integração entre todos os alunos com e sem deficiência. Na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem têm o direito à escolarização.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008). As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. No AEE, o professor, além de conhecer o aluno, pensa e viabiliza intervenções específicas a cada aluno, respeitando seus limites e potencialidades.

O ensino oferecido no AEE, é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode se caracterizar como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. É organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e por ser um serviço de educação especial, ocorre em salas exclusivas das escolas regulares – denominadas salas de AEE – e nos centros especializados, funcionando no turno contrário às aulas regulares.

O Movimento Apaeano defende um sistema educacional inclusivo – no qual é garantida a coexistência da escola comum inclusiva que assegura a acessibilidade e a participação de todos os alunos – e a escola especial. Esta última é responsável por atender as necessidades individuais de cada aluno, respeitando seus limites e desenvolvendo suas competências.

A Educação Especial no Brasil

No Brasil, a primeira Constituição Brasileira de 1824 previa que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. O

atendimento às pessoas com deficiência se iniciou no Império, ainda no reinado de D. Pedro II, com duas instituições: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e Instituto dos Surdos Mudos, em 1857.

As primeiras escolas do império seguiam o caráter médico-assistencialista. Além disso, esse período é marcado pela institucionalização, pois teve como característica a retirada das pessoas com deficiência das suas comunidades e passaram a ser mantidas em instituições segregadas (BORGES, FLORES, TATURCI, 2015). De acordo com Januzzi (2004, p. 23), até o final do Império, “o ensino para o povo era precário e as pessoas com deficiência, muitas eram abrigadas em instituições de saúde mental ou incorporadas às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada”.

O período da passagem do Império para a República, foi marcada pelos sanatórios psiquiátricos, para aqueles com um “estado inferior de inteligência”, constituindo uma forma maior de segregação do deficiente. Em 1929, sob influência do educador e filósofo Johann Pestalozzi, Helena Antipoff, vêm ao Brasil e funda a Associação Pestalozzi de Belo Horizonte em 1929, especializada no atendimento às pessoas e amigos da pessoa com deficiência mental, além disso, Antipoff era responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. A Sociedade baseava-se nos princípios educacionais utilizados por Pestalozzi, que preconizou a educação como fundamental para o desenvolvimento da maioria excluída. É nessa época que Antipoff introduz no léxico da psicologia o termo ‘excepcional’ para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastaram-se da zona de normalidade (SALABERRY, 2007, p. 28)

A partir da fundação da Sociedade Pestalozzi, outras entidades privado-assistenciais surgiram para atender as crianças com deficiências. Nesse contexto, em 1954, surge no Rio de Janeiro a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE provinda de um movimento pioneiro no Brasil para prestar assistência médico-terapêutica às pessoas com deficiência intelectual. Em 1960 já havia 16 APAES e 16 Pestalozzi. Segundo Borges, Flores e Taturci (2015), o fortalecimento destas instituições se deu pela

omissão do poder público em relação à educação dos deficientes, o que forçou a comunidade a se organizar para preencher o espaço deixado.

Portanto, somente a partir da Constituição de 1988, é que a universalização para todos ganhou destaque e tem como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV), além disso, os artigos 206 e 208 obrigam o Estado a garantir igualdade de condições de acesso e permanência na escola e Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A partir da constituição de 1988, todas as legislações e produções científicas abordaram a questão da viabilização do atendimento ao aluno com deficiência a partir do Atendimento Educacional Especializado (SILVA, 2014, p. 28). O objetivo era buscar uma forma de aproximar a Educação Especial e a Educação Inclusiva, auxiliando os profissionais da educação a se adequarem à inclusão.

A década de 1990, segundo Gaviolli (2008), é marcada pela proliferação de entidades de natureza privada e assistencial, fruto das pressões decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países, dos congressos e convenções acerca da importância da Educação Especial. Até esse momento, o atendimento era constituído, em sua maioria, por ambientes especializados para os excepcionais, isso impulsionou um movimento crescente no início da década de 1990 visando incluir os educandos com deficiência nas escolas de ensino regular.

A Declaração de Salamanca, realizada em 10 de junho de 1994, em prol de apresentar um novo olhar em relação às dificuldades entre aprendizagem e deficiência e garantir a Educação Especial de qualidade e a reforma geral da escola. Esta declaração é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a garantia dos direitos das pessoas com necessidades especiais. Ela refere-se a inclusão da educação a todas as crianças, ou seja, devem aprender juntas, independentemente de qualquer dificuldade que possa ter, além de sustentar que a escola regular com orientação inclusiva era o meio eficaz de combater atitudes discriminatórias. Essa declaração dispôs ain-

da sobre as escolas inclusivas em que devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, adequando-as ao estilo e ritmo diferente de aprendizagem. Os países que participaram da Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, se influenciaram por suas ideias e houve um novo interesse sobre a Educação Especial no mundo, evidenciando a Educação Especial.

Em Rondônia, somente após a Constituição de 1988 e Lei de Bases e Diretrizes nº 9.394/96 que, em seu artigo 4º, III, estabelece “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, art. 4), que a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) precisou se ajustar/adequar para atender aos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular e passou a gerenciar os serviços da Educação Especial, oferecidos pelas instituições assistencialistas, a cedendo professores para as salas especiais nessas instituições.

Atualmente, conforme prevê a Lei 9.394/96, as crianças e jovens na idade escolar que possuem alguma deficiência, no Estado de Rondônia, estão matriculados nas escolas de ensino regular ou possuem concomitância de matrículas, uma na escola regular e outra em escolas especializadas, como é o caso de grande parte dos alunos da APAE Porto Velho, conforme afirma o gestor F. “As crianças que aqui estudam, até 14 anos frequentam em um turno a escola regular e no oposto vem para a instituição” (F. Gestor da APAE Porto Velho).

Desta maneira, através desse breve emaranhado legislativo, ressalta-se a grandiosa e longa trajetória de luta do movimento inclusivo dos portadores de deficiência para obter o mínimo de garantia e respeito por suas limitações. Além disso, perpassam a concepção de normalização e difundem a ideia de inclusão a partir da aceitação da diversidade.

A história da APAE

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é fruto de um movimento pioneiro no Brasil de assistência médico-terapêutica às pessoas com deficiência intelectual. Funda-

do em 11 de dezembro de 1954, o movimento Apaeano surgiu da necessidade de cobrir a ineficiência do Estado em prestar devida assistência às pessoas com Deficiência Intelectual ou Deficiência Múltipla.

Segundo a autora Salaberry (2007) as ideias de Helena Antipoff se alastraram pelo país, surgindo seguidores que formaram organizações e institutos destinados a tratar das diferentes especificidades. Paralela a ação de Antipoff, é criada em 1940 nos Estados Unidos a primeira associação organizada por pais de crianças com paralisia cerebral, visando angariar fundos para centros de tratamento e pesquisa, e em 1950 se organizaram em defesa dos interesses e necessidades de seus filhos, criando a *National Association For Retarded Children* (SALABERRY, 2007, p. 32)

Nesse contexto, Beatrice e George Bemis, casal de diplomatas dos Estados Unidos e membros da NARC, chegaram ao Brasil em 1954 e não encontraram nenhuma entidade de acolhimento para seu filho com Síndrome de Down e lutaram por um organismo que contemplassem o atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Aliaram-se diplomatas, pais, amigos, médicos e técnicos da Embaixada em reuniões preparatórias para iniciar o movimento. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais foi fundada em dezembro de 1954, em sessão realizada na Associação Brasileira de Imprensa, e a denominação sofreu influência da concepção de “excepcional” de Helena Antipoff.

Essa primeira APAE, fundada em 1954, começou a funcionar num prédio cedido pelo diretor do Instituto Lafayette, localizado na Rua Hadock Lobo, na Tijuca, Rio de Janeiro. Nos anos iniciais, a diretoria e o conselho se reuniram para decidir sobre tradução de trabalhos estrangeiros e de livros especializados, que traziam informações sobre deficiência mental e integração dos portadores de deficiência (ALBERTON, 2012, p. 11). Além disso, buscavam-se recursos financeiros e instrucionais para dar suporte ao atendimento que vinha sendo dado na instituição. Segundo a autora Salaberry o grupo orientava outros pais e amigos dos Excepcionais para formarem outras APAEs (SALABERRY, 2007, p. 33).

A aprendizagem escolar nas APAEs iniciou-se em 1960 no porão de um prédio no Rio de Janeiro. Na época, procurava-se oferecer aos alunos noções de atividades práticas diárias e não houve preocupação em ofertar conhecimentos de leitura e escrita (SALABERRY, 2007). A partir desse momento, organizaram-se equipes para elaborar um estatuto comum dentre todas as APAEs, como um diagnóstico inicial de ingresso e procedimentos e estratégias para o processo educacional.

O movimento expandiu-se na década de 1960 surgindo 16 APAEs em todo o Brasil. Diante do crescimento do movimento Apaeano, fez-se necessário a criação de um organismo nacional para articular e intercambiar suas ideias entre as entidades criadas. No dia 10 de novembro de 1962, foi fundada a Federação Nacional das APAEs – FENAPAE, em São Paulo, no consultório do médico Stanislaw Krinski, onde funcionou por vários anos. Tal movimento está estruturado em quatro níveis hierárquicos: Federação Nacional das APAEs (FENAPAES); Federação das APAEs no Estado (FEAPAES); Conselho Regional das APAEs; e APAEs Municipais.

A FENAPAE, tinha como objetivo dialogar entre si e com o governo, além de proporcionar momentos de reflexão e articulação de ideias em conjunto com grupos de famílias que compartilham experiências com o movimento, profissionais da saúde, da educação e da justiça. A FEAPAES – Federação das APAEs do Estado – é uma associação civil, beneficente de assistência social, de assessoramento, de defesa e garantia de direitos com foco no fortalecimento do movimento social da pessoa com deficiência, formação e capacitação de lideranças, defesa, efetivação e construção de novos direitos e promoção da cidadania.

A APAE Educadora conforme afirma Salaberry (2007), é fruto da necessidade de unificar concepções acerca do Excepcional e viabilizar propostas pedagógicas desenvolvidas no interior do movimento, oferecendo os níveis de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação profissional (SALABERRY, 2007, p. 63).

Nesse sentido, a APAE Educadora entende a Educação Especial enquanto modalidade de educação escolar, sendo um conjunto de recursos e serviços educacionais para garantir a educação formal, e suas ações se voltam à Educação Inclusiva (SALABERRY, 2007, p. 68). A instituição objetiva inserir as escolas APAEanas na educação nacional e sua organização escolar abrange três fases, conforme o documento das Orientações de Ações da APAE Educadora, sendo a Fase I a educação infantil de zero a seis anos, a Fase II com a Escolarização Inicial de sete a quinze anos, e a Fase III com a Educação de Jovens e Adultos e Profissionalização (FENAPAES, 2001, p. 32).

O movimento Apaeano é considerado o maior movimento de assistência à deficientes múltiplos e intelectuais, e atualmente congrega a FENAPAES, 24 federações das APAEs nos Estados e mais de 2.200 APAEs distribuídas em todo o país, propiciando atenção integral a mais de 700 mil pessoas com deficiências intelectuais e múltiplas.

Em Rondônia, a Educação Especial organizou-se como Atendimento Educacional Especializado substitutivo ao ensino comum, levando a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, que fundamentam a dicotomia normalidade/anormalidade, determinadas por atendimento clínico terapêutico e testes psicométricos.

Nesse contexto, a APAE de Porto Velho, assim como a maioria, surgiu devido ao grande número de jovens excepcionais que se mantinham totalmente excluídos da sociedade. A partir disso, um grupo de pais associaram-se e começaram a se unir com vistas à implementação da APAE. Em 27 de maio de 1993, os primeiros sócios começaram a criar perspectivas de uma associação e uma escola inspirada nas APAEs já existentes em outras regiões do Brasil. Esses realizaram eventos arrecadatórios e fundaram a escola em 7 de junho de 2003, com o fim de promover o bem-estar e educação integral da pessoa com deficiência intelectual.

A primeira sede foi em um anexo da Igreja São João Bosco e utilizou do mobiliário da igreja nos primeiros dias. Entretanto, conforme doações dos membros, sócios, órgãos e ONGs

a escola foi se estruturando. Nesse momento, havia três salas de aula, uma para estimulação, cozinha e refeitório em um único ambiente, uma sala com divisória para três ambientes, banheiros adaptados, e um chapéu de palha que funcionava como oficina profissionalizante. Contava, além disso, com uma quadra coberta para atividades esportivas.

O corpo docente e técnico pedagógico foi cedido do quadro de servidores estaduais após apresentação do projeto da escola ao Governo do Estado e Município. Alguns provinham de escolas especiais como o Centro de Educação Especial Abnael Machado dos Santos (CENE) e a Associação Pestalozzi. O principal objetivo era compor a oficina profissionalizante e atender as vagas da fila de espera de instituições já existentes. Segundo Projeto Político Pedagógico (2020), os educandos apresentavam diagnósticos de hiperatividade, autismo, deficiência intelectual, paralisia cerebral, e turmas de estimulação para alunos com deficiências múltiplas.

Hodiernamente, a APAE mudou a sede para a rua Cristina, nº 6386, bairro Igarapé, após receber um prédio da Usina Hidrelétrica de Santo Antônio, a qual concedeu 2 pavilhões como forma de compensação pelos danos sociais e ambientais à sociedade portovelhense. A instituição atende 114 alunos diagnosticados com paralisia cerebral, deficiência intelectual ou global e deficiências múltiplas. Possui uma fila de espera de mais de 60. A faixa etária dos alunos varia entre 6 anos (educação infantil) e 63 anos (educação para jovens e adultos). Há uma divisão entre eles, no turno da manhã são alunos com casos mais graves, que possuem maior dependência. Alguns alunos que frequentam o turno da tarde possuem condições de serem inseridos no mercado de trabalho, após formação para diferentes funções, pois muitos deles apresentam entendimento e independência para terem uma vida social.

Os profissionais que atuam na direção, corpo técnico pedagógico e educacional são cedidos pelo Governo do Estado de Rondônia. A equipe técnico-pedagógica é formada por pedagogas especializadas em Educação Especial, que atuam na direção e supervisão escolar, todos com pós-graduação nas suas respectivas áreas. A instituição conta ainda com voluntários e

parcerias com alguns órgãos e faculdades para conseguir atendimento e/ou profissionais. Além disso, há uma auxiliar de limpeza e uma cozinheira que são contratadas pela própria APAE.

A APAE mantém seus recursos financeiros através dos convênios com a SEDUC, para combustível, manutenção de veículos e materiais pedagógicos, cedência de professores, contando 15 professores no quadro atual desde pedagogo, professor de artes e professor de educação física. Além de receber contribuições de associados e doações da sociedade em geral, conta ainda com uma mensalidade simbólica no valor de 50,00 reais para auxiliar no pagamento de energia, água e despesas materiais.

Na APAE Porto Velho, o foco é o letramento, aprender a escrever o nome, ler anúncios diários como placa de trânsito, de perigo, de ônibus, trabalhando a associação e assimilação dos jovens excepcionais. Além disso, são ensinadas ações cotidianas, como aprender a se vestir, a comer, escovar os dentes, arrumar os materiais escolares, limpar a escola, e cortar e separar alimentos, a busca é desenvolver a própria independência. Em entrevista com um dos gestores da APAE, que será denominado de Gestor F., o entrevistado afirma:

A gente trabalha muita coisa com eles, inclusive social, eles aprendem a se vestir, se alimentar, se socializar com o público deles, aqui eles se sentem mais confortáveis, porque não existe o diferente em que há nas outras escolas, e não sofrem bullying entre eles, na escola regular eles são esquecidos, ficam no canto, não tem acompanhamento na escola, o professor não inclui, os alunos os esquecem. É um aprendizado que só tem em uma escola especializada. (Gestor F., entrevista, 16 de abril de 2021)

O gestor aponta a questão da inclusão escolar nas escolas comuns, em que muitas vezes os alunos não se sentem confortáveis sendo diferentes, e sofrem o processo de exclusão por parte dos colegas de sala e dos próprios professores que não tem capacidade para atender às suas necessidades. O processo de inclusão apresenta inúmeras dificuldades em decorrência de um longo processo histórico e cultural de exclusão. A principal dificuldade está na estigmatização das deficiências, que gera

um descaso com o diagnóstico, tomando-o como sendo comum e atribuindo práticas inadequadas, agravando o isolamento do aluno.

A formação das turmas em sala de aula ocorre por uma seleção por níveis de gravidade das deficiências, os casos mais leves ficam em uma sala e os mais severos em outras, em cada sala há de 5 a 10 alunos no máximo. Além disso, os jovens que já têm desenvolvido ou progrediram significativamente no processo de letramento são separados dos demais, estes estudam livros, leituras e reflexões mais complexas.

Não há um ensino contínuo e progressivo como nas escolas comuns. A APAE Porto Velho volta-se apenas para o letramento e o horário é rotativo para que sempre uma turma fique em alguma atividade distinta, como informática, artes, cozinha e educação física e capoeira. A avaliação é realizada diariamente através de atividades de observação comportamental, além do desempenho e desenvolvimento escolar de cada aluno. Há uma sala de artes, equipada com materiais como tintas, pincéis e quadros. Na educação física há diversos materiais, financiados pelo projeto “APAE Esportes”, além de terem recebido recentemente uma mesa de pingue-pongue e uma de pebolim para as horas de lazer. A sala de informática possui 8 computadores com acesso a internet e todas as salas de aulas possuem 15 mesas, 1 lousa digital e 1 projetor.

Para se tornar aluno da APAE, há um cadastro na lista de espera, e no final de cada ano é contabilizado o número de alunos, se houver desistentes, atendem a lista. Há um processo de seleção para testar a capacidade e desenvolvimento de cada aluno. Segundo o gestor F. “Fazemos uma seleção com eles, para ver a capacidade, para ver se realmente precisa de ajuda, algumas doenças degenerativas indicamos uma assistência médica” (Gestor F., entrevista, 16 de abril de 2021).

Há cursos conveniados com empresas particulares e voltados principalmente para pais e alunos, como computação, manutenção de alarmes, manutenção de computadores, mecânica, e as vagas restantes são disponibilizadas à comunidade com um valor simbólico. Ressalta-se, ainda, que a APAE possui

uma sala de fisioterapia, equipada com materiais inovadores. No ano de 2020, conforme afirma o Gestor F., “conseguiu zerar a lista de espera do Centro de Reabilitação de Rondônia”, além de atender aos alunos que dela necessitam, a sala foi construída através de doações de instituições educadoras e políticos.

É importante pontuar que a APAE pretende uma parceria com a CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) para realizar atendimento aos seus alunos e abrir para atender a comunidade. Sobre projetos futuros, a instituição visa construir pelo menos 2 salas de aula este ano, para que atenda mais 20 alunos da fila de espera, e conforme afirma o Gestor F.:

Pretendemos trabalhar na área de saúde, voltado a estimulação precoce, o governo não atende, o convênio permite de 4 a 5 sessões mensais, e o particular é inacessível financeiramente. Pretendemos colocar uma sala de estimulação precoce, nós já estamos trabalhando nesse projeto, com contratação e financiada pelo governo do estado, do SEAS (Assistência Social), mas nosso foco agora será saúde, e escola, pois os dois precisam ser conciliados, trabalhar o corpo e a mente, além de estarmos com projeto de construir uma piscina adaptada, quadra esportiva, na esquina será adaptada para a área de saúde”. (Gestor F., entrevista, 16 de abril de 2021)

Atualmente, durante a pandemia de COVID-19, a APAE tem utilizado recursos digitais como WhatsApp, Google Meet e vídeo aulas gravadas para atender as necessidades educacionais de cada aluno. Cada professor responsabilizou-se por uma sala e toda quarta-feira são distribuídas atividades impressas para os estudantes, que devolvem a tarefa da semana que passou. O professor avalia o desempenho de cada educando individualmente, respeitando suas limitações e buscando melhorar a sua estratégia de abordagem, visando o pleno desenvolvimento de seus estudantes.

A proposta da APAE Educadora de Porto Velho é atuar na Educação Especial inclusiva, na concepção Inclusiva/Transformadora/Individual, em que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo ambiente escolar, sem qualquer discriminação, através do AEE e de recursos, serviços e práticas específicas e individualizadas que contribuam

no processo de escolarização dos excepcionais. Portanto, a partir do que foi dito acima podemos concluir que a APAE Porto Velho não trabalha diretamente com uma escolarização gradual, contínua e progressiva, ela se volta para o processo de socialização e independência de cada aluno, de maneira que atenda suas necessidades individuais, desenvolva sua autonomia a partir de atividades diárias, e o integre na sociedade.

Comparação entre a APAE Porto Velho e a APAE de Jaru

Destaca-se como experiência social de educação a Escola Especial Preciso de Carinho, apoiada e mantida pela rede APAE, é conhecida como “APAE Jaru”, localizada no município de Jaru, interior de Rondônia. Segundo informações colhidas através do site, APAEjaru.org, foi fundada em 10 de agosto de 1986, e teve sua primeira ‘sede’ uma casa alugada. Mantida pela entidade, a escola educadora iniciou seus trabalhos em 1987.

Assim como a APAE Porto Velho, a APAE Jaru baseia-se na Educação Inclusiva/transformadora, e apoia a coexistência da Educação Inclusiva na rede comum e na escola especial. Esta, entretanto, atua e se destaca no atendimento da estimulação precoce de 0 a 3 anos, pré-escolar de 4 e 5 anos e escolarização inicial de 6 a 14 anos, prática de esportes como futsal, bocha adaptada, atletismo, judô e xadrez, além de atender na área clínica, fonoaudiologia, fisioterapia e psicologia, protagoniza suas ações na assistência social, através do acompanhamento das famílias cadastradas.

Em comparação com a APAE Porto Velho, a afiliada de Jaru apresenta um número maior de alunos matriculados, sendo 250 pessoas, e atende além do município de Jaru, o Governador Jorge Texeira, Theobroma e distritos, além de aldeias indígenas como “Amondawa” e “Uru Eu Wau Wau”. Apesar da diferença de 6 anos entre a fundação de ambas as entidades, a Escola Especial Preciso de Carinho tem desenvolvido mais atividades esportivas e abrangendo uma faixa etária a mais que o da capital, de 0 a 3 anos.

É importante ressaltar ainda que o site da APAE Jaru contém informações básicas e atualizadas diariamente, com orga-

nização corporativa, atendendo dúvidas frequentes, como uma página exclusiva para falar da sua história, seus atendimentos, quem são os diretores, endereços de contato, editais e licitações e notícias, ao passo que o site da afiliada da capital transmite uma impressão de aspecto abandonado e não contém informações básicas como contato ou e-mail atual.

Ambas as entidades apresentam uma estrutura pedagógica em consonância com a APAE Educadora e firmam parcerias para executar suas atividades como Convênio de Cedência de Servidores e repasse de valores anuais para reformas, manutenção de veículos e aquisição material, firmado com o Governo do Estado. Entretanto, na Escola Especial de Jarú, a prefeitura se responsabiliza por repasse de valores destinados a pagamentos de energia, telefone, encargos, salários e merenda escolar, enquanto na APAE da capital rondoniense, a prefeitura se faz ausente. Pontua-se ainda, que a entidade interiorana possui convênio financeiro com o governo federal para aquisição de material de consumo, e a portovelhense conseguiu recentemente ser aprovada em processos para adquirir convênios federais.

Dessa forma, é possível concluir que, apesar de ambas as entidades estarem associadas, financiadas e regidas pela mesma concepção da APAE Educadora, elas detêm experiências distintas, seja por decisões e escolhas dos gestores ou por parcerias e convênios com o governo e empresários privados. A ausência do auxílio ou programas da prefeitura do município de Porto Velho, refletiu significativamente nos números de matrículas e projetos. Apesar disso, a APAE Porto Velho, trocou recentemente sua gestão, e a atual detém projetos de expansão.

Considerações finais

Diante do exposto, a realização do Estágio Supervisionado VI proporcionou uma experiência inovadora e exploratória da história de uma entidade extremamente importante na sociedade e que, por muitos, ainda é desconhecida. Essa experiência ampliou o conhecimento sobre a realidade educacional dos educandos especiais e permitiu compreender sua individualidade dentro da sua diversidade, quebrando assim o

paradigma da normatização que por muito tempo sustentou a estigmatização desses indivíduos.

A educação é a chave da organização social, que garante e propicia a construção dos saberes; e ela é a única instituição capaz de garantir a todos, o acesso a tal conhecimento, transformando a sociedade em justa. Nessa perspectiva, ao se resgatar a história e a evolução da luta pela Educação Inclusiva e do Movimento Apaeano, é possível reafirmar que a APAE Porto Velho tem desenvolvido um importante trabalho de inclusão e assistência aos seus alunos e a sociedade, contribuindo significativamente no processo de inclusão daqueles que por muito tempo foram excluídos.

Por fim, ainda que entidades como APAE, Pestalozzi, AACD e outras contribuam para ampliar o processo de inclusão e atender aos alunos com necessidades pessoais, somente essas instituições não comportam a demanda de alunos que precisam de atendimentos educacionais especializados e inclusivo. Visto isso, podemos tomar como conclusão que se faz necessário que as políticas públicas direcionadas para a estruturação das escolas regulares e especializadas se façam valer, principalmente quanto a parcerias governamentais com entidades educacionais especiais. Toma-se como exemplo o caso da APAE Jarú, que recebe auxílio financeiro da Prefeitura Municipal e do Governo Federal e através deste benefício, atende um número maior de municípios e alunos.

Referências

BOURDIEU, p. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BORGES, Gabriela; FLORES, Maria; TARTUCI, Dulcéria. O papel da escola especial nos vários contextos da Educação Especial: da segregação à exclusão. **Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**. PUCPR, 2015.

BURKE, p. (Org). **A Escrita Da História**. Novas eruptivas. Editora: UNESP 3ª Ed.; 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CARVALHO, E. N. S de; CARVALHO, R. E.; COSTA, S. M. **Política de atenção integral e integrada para as pessoas com deficiência intelectual e múltiplas**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2011.

COSTA, Maria A. **Considerações investigativas sobre a função educacional e histórica da APAE-AREIA-PB: um olhar crítico sobre a Educação Inclusiva**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde**. São Paulo: Memnon, 1988.

JANUZZI, Gilberta. **Políticas sociais públicas de Educação Especial**. São José, 1995.

JARU, APAE. **Escola Especial Preciso de Carinho**. Disponível em APAEjaru.org Acesso em: 3 de maio de 2021.

MAZZOTA, Marcos José S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Córtes, 1996.

SALABERRY, Neuza T. **Machado. A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2007.

SILVA, Adriana G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação Educação Especial/trabalho na APAE-SP**. Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, Sonia Carla G. C. da. **Formação docente para os desafios da Educação Inclusiva: um estudo a partir das salas de recursos multifuncionais em Porto Velho/RO /, Porto Velho, 2014.**

REDE DE CURSINHOS POPULARES PODEMOS MAIS: A JUVENTUDE CONSTRUINDO A SUA PRÓPRIA FERRAMENTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Fabírcia da Silva Lopes¹

Resumo: O presente trabalho é uma reflexão fruto do Estágio Supervisionado VI, que oportuniza o reconhecimento de atividades educacionais paralelas ao sistema oficial de ensino. O objeto dessa pesquisa foi o Cursinho Popular Podemos Mais. Criado pelo movimento social Levante Popular da Juventude, uma rede de cursinhos populares presente em diversas cidades do Brasil. Composta e coordenada por educadores voluntários que constroem a ação de caráter político-pedagógica que objetiva a preparação de jovens trabalhadores e das periferias para a admissão no ensino superior. Dessa forma, este trabalho analisa qual o impacto social desta atividade paralela ao sistema oficial de ensino na sociedade. Para isso foi realizada a revisão de literatura a fim de conhecer as experiências sociais de educação e as pesquisas na área. Também descrevemos e analisamos a experiência do Cursinho na cidade de Porto Velho capital de Rondônia. E, por fim, realizamos uma comparação dessa experiência com outras regiões do Brasil.

Palavras-chaves: Educação; Cursinhos; Democratização; Movimentos sociais; Educação popular.

Um breve histórico sobre experiências sociais de educação

A educação sempre está em disputa, seja para orientar os caminhos desta ou para trilhá-los. Ao longo da História do Brasil não foi diferente, desde o encontro de terras brasileiras e a chegada dos jesuítas com a catequização até as grandes transformações na estrutura de ensino com a criação de leis específicas para isso.

As experiências sociais de educação se destacam por serem um espaço construído por indivíduos que protagonizam

1. Licenciada em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

a movimentação da educação para além do ensino oficial. Não necessariamente o desprezando, mas trabalhando de forma diferente e concomitante a ele.

No que tange aos cursinhos pré-vestibulares, essa emergência surge na medida em que o ensino médio “está totalmente desvinculado do ensino fundamental e do ensino superior. No modo como é realizado hoje, serve não para a preparação à vida universitária e acadêmica, mas, sim, para preparar o jovem ao exame vestibular” (D’AVILA et al., 2011, p.). Essa dinâmica implica cada vez mais no estreitamento dos laços educacionais oficiais com os cursinhos.

Trago para dialogar com este trabalho o patrono da educação Brasileira Paulo Freire que destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política. Este tipo de educação tende a levar em consideração que os educandos e educadores não são páginas em branco. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* lançado em 1996, Freire esclarece que ambos precisam ser criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos.

A prática da educação popular estrutura-se na didática, fundamentando-se na crença de que o educando assimila o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade. Diante do exposto, as experiências sociais de educação podem corroborar para um maior desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

O Cursinho Popular Podemos+ em Porto Velho

Selecionei o Cursinho Popular Podemos Mais para realizar o Estágio Supervisionado VI por já ser uma voluntária e, devido a isso, tenho um satisfatório conhecimento sobre sua estrutura de funcionamento. A foto abaixo (Figura 01)

foi tirada durante uma reunião pedagógica. Através de participação nas aulas, tive uma imersão e pude compreender a dinâmica da forma de ensinar utilizada por esta rede. Para tal, utilizei o método da etnografia na educação, que, assim como esclarece a autora Juliana Gomes Jardim (2013, p. 1), “permite que se compreenda ‘de dentro’ os processos educacionais, ao buscar explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos atores sociais envolvidos”. Diante disso procurei analisar as primícias da construção do Cursinho.

Figura 01. Colaboradores do Cursinho Popular Podemos Mais em 2019



Legenda: Disponíveis no Facebook da organização. Acessado em: 20 de Abril de 2021.

Segundo informações da coordenação nacional do cursinho, a rede conta com mais de quarenta e seis cursos distribuídos no país. O cursinho parte da compreensão de que a luta pela educação é elemento fundamental para a construção de uma vida digna para a juventude. Usando a educação popular como instrumento que contribua para a construção de uma nova prática educadora, capaz de estimular o pensamento crítico, o Cursinho promove a organização coletiva e a capacidade de ação e intervenção na realidade.

O cursinho popular vincula a luta econômica com a luta política. A vaga no ensino superior não está deslocada da realidade sociopolítica brasileira, e, por isso, a organização coletiva, a reflexão sobre um novo projeto de nação e o enfrentamento às estruturas de poder que operam pela manutenção das desigualdades fundamentais devem ser questionadas. Desse modo, o cursinho popular se qualifica como uma iniciativa coletiva de luta pela educação; é o meio pelo qual o povo se reconhece, se organiza e intervém na realidade em busca de sua transformação. Os cursinhos são um espaço para o desenvolvimento da educação popular.

O movimento social Levante Popular da Juventude² consolidou-se em Porto Velho por meados de 2014. Já a instauração do curso no município ocorreu em 2019. O desenvolvimento do projeto deu-se pela organicidade do Núcleo Político-pedagógico, da Coordenação pedagógica, dos Núcleos de base dos educadores e das turmas de educandos. Também conta com o apoio de outras organizações como: Central Única dos Trabalhadores, Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil, Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia e Frente Brasil Popular.

Para a presidente do SINTERO, Lionilda Simão, apoiar projetos como este, que irão ajudar a ampliar a educação, principalmente, para os jovens menos favorecidos, sempre será prioridade da entidade. “Não lutamos apenas pelos direitos da categoria, mas também por mais educação para os nossos jovens. Por isso, estamos muito felizes em apoiar o projeto Cursinho Popular PODEMOS+. Esperamos que ele ajude a alavancar as notas dos alunos na prova do Enem, que é a porta de entrada para diversas Instituições de Ensino Superior”. (SINTERO, 2019)

As aulas do cursinho popular Podemos Mais davam-se com a programação de aulas aos sábados, no período ma-

2. O Levante Popular da Juventude é um movimento popular presente em vinte e quatro estados brasileiros. Parte da organização dos jovens no campo e na cidade, em seus locais de moradia e estudo – bairros, comunidades, escolas e universidades. Tem sua luta fundada pelo direito da juventude à educação, cultura e trabalho.

tutino, no auditório cedido pela escola Eduardo Lima e Silva com vínculos voluntários as aulas eram executadas com contribuição de educadores e educadoras populares, estudantes da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A proposta, que inicialmente visava uma turma com cerca de 25 a 30 jovens, atingiu a marca de 98 inscrições e mais de 60 alunos efetivados.

Em 2020, o projeto executa a parceria com a escola Capitão Cláudio Manoel da Costa para o uso do espaço físico e materiais pedagógicos, a dinâmica organizacional permanece a mesma. Com a chegada da pandemia ao Brasil, a educação adotou medidas de segurança através do fechamento de escolas públicas e particulares e a paralisação de aulas presenciais. O Cursinho adotou as mesmas medidas e passou por uma reestruturação, com adoção do ensino remoto. Um grupo em uma plataforma digital (WhatsApp) era neste momento a principal ferramenta de comunicação. Além disso, também utilizamos o Google Meet para aulas online.

Ainda em 2020, o curso aderiu à campanha nacional da União Nacional dos Estudantes e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas #AdiaEnem, pois, no contexto pandêmico em que toda a educação se encontrava, o Ministério da Educação não focou em dar condições para que os estudantes pudessem ter uma estrutura mínima para atenderem o ENEM com segurança. Isso prejudica especialmente os jovens mais pobres das escolas públicas que, no geral, têm dificuldades de acesso à internet devido à condição econômica da maioria.

Durante a pandemia, os educadores e a coordenação do curso executaram atividades de solidariedade, através da distribuição de cestas básicas aos educandos. Ao fim do ano de 2020, foram entregues materiais de leituras e kits de anotações para seus educandos e na oportunidade foi comunicado que, devida a conjuntura, a dinâmica continuaria sendo através de plataforma digital.

Existem dois grupos de WhatsApp para execução das atividades, um com os educadores para compartilhamentos de

metodologia de ensino bem como para formação dos voluntários e o outro com todos os participantes, que tem como objetivo o compartilhamento de links para as vídeos aulas, indicação de leitura, filmes, apostilas, podcast e informações em geral sobre a educação e juventude.

Na figura abaixo (Figura 02), ilustro minha participação na aula de História ministrada pelo Mestrando em Estudos Literários na Universidade Federal de Rondônia, Italo Moura. Também tive a oportunidade de ministrar aula para os educandos e obtive uma excelente experiência, o tema a ser estudado foi a democratização do acesso à educação.

Figura 02. Registro de uma aula de História no Google Meet



Legenda: Registro feito pela autora.

Com a minha participação, constatei, através da interação dos educandos, que dentro da conjuntura pandêmica o curso oportunizou uma ressignificação dos espaços de aprendizagem, pois utilizando estas ferramentas saíram do espaço tradicional de sala de aula e realizaram a realocação do protagonismo estudantil ao destacar a autonomia dos estudantes e considerar este como responsável principal do processo.

Comparação entre o Cursinho Popular Podemos Mais e o Cursinho Popular Carolina de Jesus

Destaca-se como experiências sociais de educação o Cursinho Popular Carolina de Jesus, localizado em São Paulo. Segundo informações colhidas através do site, Cursinhocarolina.org, foi na luta pela democratização da universidade que o cursinho nasceu em 2010, como parte integrante do movimento Rede Emancipa, até 2016, quando se tornou autônomo. Na parte sul do mapa, em Capão Redondo, onde executavam o projeto em uma escola pública cedida.

Assim como o Cursinho Popular Podemos Mais, o Cursinho Popular Carolina de Jesus acredita que através da educação é possível transformar a realidade e propõe um espaço de educação popular que desenvolva a autonomia, promova o pensamento crítico e fortaleça os sujeitos na luta pela superação das opressões sociais.

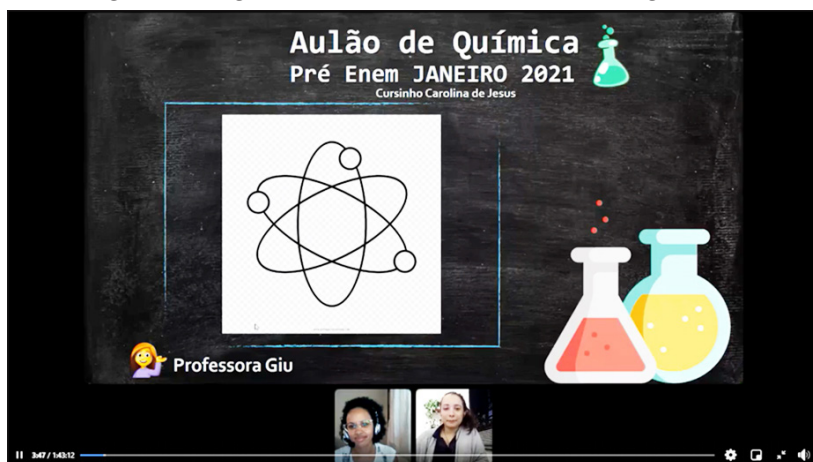
“Nossa força já vem com o nome: Carolina Maria de Jesus. Mulher. Preta. Periférica. Seu nome é sinônimo de luta, e sua vida sempre foi uma verdadeira batalha que nos inspira até hoje” (DE JESUS, 2021) Carolina era retirante mineira, foi para São Paulo na década de 1930, onde morou na favela do Canindé, sustentando seus filhos como catadora de lixo. Ela frequentou a escola por apenas 2 anos e sonhava em ser escritora. Escreveu seus livros nos papéis e sacos de pão que encontrava no lixo, retratando a vida das pessoas pobres e denunciando a exploração e mazelas sociais. Seus livros foram traduzidos para mais de 10 idiomas e vendidos em 40 países.

Em comparação com o Cursinho Popular Podemos Mais ambos apresentam pouca estrutura e firmam parcerias para executar suas atividades. A estrutura pedagógica também é semelhante, ambas as ações contam com voluntários e comportam o mesmo objetivo, a democratização do ensino superior.

Por conta da pandemia e distanciamento social, as aulas estão ocorrendo na modalidade online, através dos aplicativos como o Meet e Whatsapp. A imagem abaixo (Figura 03) é um exemplo de utilização de aplicativos para a execução da aula online.

Experiências de cursinhos pré- vestibulares são comuns por todo o Brasil, “desde a década de 1990” (LOBATO, 2014), o que quantitativamente, certamente impacta no acesso ao ensino superior, possibilitando assim o ingresso de pessoas na universidade. Quantitativamente, no Cursinho Popular Carolina de Jesus já foram quase 4 mil estudantes em 7 anos de história e no Cursinho Popular Podemos Mais de Porto Velho, aproximadamente 200 alunos.

Figura 03. Registro de uma aula de Química no Google Meet



Legenda: Registro feito pela autora.

Conclusão

Com a possibilidade de realização do o Estágio Supervisionado VI, percebi a magnitude das formas de ensino para além das oficiais. Isso me proporcionou a ampliação do conhecimento sobre a realidade educacional de Porto Velho em específico sobre o Cursinho Popular Podemos Mais. Os cursinhos populares propõem-se a ser um espaço de educação que tornem o educando protagonista de sua aprendizagem, com autonomia e pensamento crítico, fortalecendo os sujeitos na luta pela disputa dos espaços sociais. Estes educadores e educadoras lutam pela democratização do acesso ao ensino superior e todo o esse caminho está sinalizado por uma educação libertadora.

Por conta da pandemia, o Cursinho encontra-se no mesmo estado que os meios oficiais de ensino, enfrentando os desafios e limitações do ensino remoto. Porém este também passou por uma reestruturação para continuar suas atividades e se reinventou através de ferramentas tecnológicas emergentes do período.

Por fim, mesmo que o Cursinho Popular Podemos Mais e demais ações do gênero podem contribuir significativamente para reduzir a desigualdade e aumentar a democratização do ensino, esses meios não comportam a demanda bem como não conseguem ter um longo alcance ou estrutura para tal, por isso é fundamental que o poder público também crie iniciativas.

Em Porto Velho, podemos destacar como exemplificação o Projeto Superação que é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que se concretiza no Pré-ENEM Municipal um “curso preparatório gratuito para o ENEM destinado ao público que desejam ingressar em um curso superior” (SEMED, 2021). Que iniciativas como essa possam servir de modelo.

Referências

SINTERO. **Sintero apoia o projeto “Cursinho Popular PODEMOS +”**. Publicado em: 05 de Outubro de 2019. <http://www.sintero.org.br>. Acessado em: 14 de fevereiro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 25º Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JARDIM, Juliana Gomes. O uso da etnografia na pesquisa em educação. In: **XI Congresso Nacional de Educação**, 2013, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 1-10. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

D’AVILA, Geruza Tavares, et al. Acesso ao ensino superior e o projeto de “ ser alguém” para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicologia & Sociedade**, 23.2, p. 350-358, 2011.

SEMED. Curso Pré-ENEM on-line: Projeto Superação. Publicado em: 11/03/2021. Disponível em: <https://semed.portovelho.ro.gov.br>. Acessado em: 23 de abril de 2021.

LOBATO, Bárbara Alves. Cursinhos populares são alternativa para acesso ao ensino superior. **Tô no Rumo**. Sem data. Disponível em: <http://www.tonorumo.org.br>. Acessado em: 23 de abril de 2021.

Cursinho Popular Carolina de Jesus (São Paulo). **Quem somos**, 2021. Disponível em: <https://cursinhocarolina.org>. Acesso em: 28 abr. 2021.

O livro aqui apresentado é o resultado final do evento "Formação de Professores-Pesquisadores: V Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa em História" organizado pelo Departamento Acadêmico de História (DAH) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus Porto Velho. Como resultado de um evento, ele próprio tem a sua história. Inicialmente, é preciso dizer que este evento, que está na sua 5ª edição, foi concebido para propiciar aos acadêmicos do curso de História a oportunidade de treinar suas habilidades como apresentadores em evento e como autores, uma vez que eles organizam os resultados de suas pesquisas, atividades de estágio ou de extensão para apresentarem ao grande público. Os resultados, por vezes, podem ser organizados em livros. Esse é o caso da 4ª edição do Seminário Integrado de Ensino e Pesquisa em História que foi publicado sob o título "Ensino e Pesquisa em História: IV Seminário Integrado" e cujo livro pode ser acessado gratuitamente diretamente no site da Editora Karywa. Naquela ocasião os resultados computaram um livro de 79 páginas. Agora, na 5ª edição, a produção discente atinge a marca de 284 páginas; o que demonstra o compromisso de professores e alunos com uma formação de qualidade que visa não somente formar reprodutores de conhecimento – no sentido mais clássico de entender o ensino –, mas sobretudo pesquisadores, pois o corpo docente do Departamento de História da UNIR entende o ensino como um ato de produção de conhecimento.



ISBN: 978-65-86795-17-2

