



III Seminário de

Política e Gestão Educacional:

Preocupações e incertezas em tempos de pandemia

PPGE/USCS – São Caetano do Sul – de 18 a 20 de novembro de 2020

III SEMINÁRIO DE POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL: PREOCUPAÇÕES E INCERTEZAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

NONATO ASSIS DE MIRANDA
PAULO SÉRGIO GARCIA
RODNEI PEREIRA
SANNY SILVA DA ROSA

Organizadores



III Seminário de

Política e Gestão Educacional:

Preocupações e incertezas em tempos de pandemia

PPGE/USCS – São Caetano do Sul – de 18 a 20 de novembro de 2020

**NONATO ASSIS DE MIRANDA
PAULO SÉRGIO GARCIA
RODNEI PEREIRA
SANNY SILVA DA ROSA**

Organizadores

**Anais do III Seminário Política e Gestão Educacional: preocupações e
incertezas em tempos de pandemia**

São Caetano do Sul (SP)

2020



Copyright © 2020, Universidade Municipal de São Caetano do Sul.
Direitos Reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo, sem
autorização expressa dos organizadores.

Nonato Assis de Miranda, Paulo Sérgio Garcia, Rodnei Pereira e Sanny Silva da Rosa
Organizadores

Ficha Catalográfica

III Seminário de política e gestão educacional: preocupações e incertezas em tempos de pandemia (3.: 2020 : São Caetano do Sul, SP)
Anais do III Seminário de política e gestão educacional: preocupações e incertezas em tempos de pandemia 2020 / Editores Nonato Assis de Miranda, Paulo Sergio Garcia, Rodnei Pereira e Sanny Silva da Rosa - São Caetano do Sul : Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, 2020.
203 p.
Inclui bibliografias
ISBN: 978-65-00-19347-3
Anais do III Seminário de política e gestão educacional: preocupações e incertezas em tempos de pandemia
CDD 370.71

Como citar:

SEMINÁRIO DE POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL: PREOCUPAÇÕES E
INCERTEZAS EM TEMPOS DE PANDEMIA, 3., 2020, São Caetano do Sul. **Anais
Eletrônicos** [...]. São Caetano do Sul: USCS, 2021.



Expediente

**Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS**
www.uscs.edu.br

Coordenação Geral

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)
Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)
Prof. Dr. Rodnei Pereira (USCS)
Prof. Dra. Sanny S. da Rosa (USCS)

Comissão Organizadora

Prof. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo (USCS)
Prof. Dra. Maria do Carmo Romeiro (USCS)
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)
Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)
Prof. Dra. Sanny S. da Rosa (USCS)
Prof. Dr. Rodnei Pereira (USCS)

Comissão Científica

Prof. Dra. Adriana Barroso de Azevedo (UMESP)
Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil (UNITAU)
Prof. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)
Prof. Dra. Ângela Maria Martins (UNICID/FCC)
Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes (UFMA)
Prof. Dr. Alan César Belo Angeluci (USCS)
Prof. Dra. Branca Jurema Ponce (PUCSP)
Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito (USCS)
Prof. Dra. Celia Maria Haas (UNICID)
Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (UNINOVE)
Prof. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)
Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone (UNICID)
Prof. Dr. Estéfano Vizconde Verasztó (UFSCAR/Araras)
Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)
Prof. Dra. Gildene do Ouro Lopes Silva (UNASP)
Prof. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti (UNITAU)
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo (USCS)
Prof. Dra. Lisandra Marisa Príncipe (UNIP – São Paulo)
Prof. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)
Prof. Dra. Maria do Carmo Romeiro (USCS)
Prof. Dr. Marcelo Luiz Dias da Silva Gabriel – UNIB
Prof. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)
Prof. Ms. Marialda de Jesus Almeida (USCS)
Prof. Dra. Mariangela Silveira Bairros (UFRGS)
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)
Prof. Dra. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti (Uninove)
Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas (UFLA)
Prof. Dr. Paulo Sergio Garcia (USCS)
Prof. Dr. Rodnei Pereira (USCS)
Prof. Dra. Viviane Patricia Colloca Araujo (UNIP – Ribeirão Preto)
Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS)
Prof. Dr. Sandro dos Santos (UFVJM)

Prof. Dra. Walkíria de Oliveira Rigolon (UNIP- São Paulo)

Comissão de Apoio

Adriana de Jesus Arroio Agostini – Mestranda pelo PPGE
André dos Anjos Cangueiro Silva – Mestrando PPGE
André Bueno Antonachi – mestrando pelo PPGE
Prof. Ms. Marialda de Jesus Almeida - USCS
Patrícia Bernardo de Souza – mestranda pelo PPGE
Samanta Benincasa Perin – Escola de Educação

PROMOÇÃO

Escola de Educação – Curso de Pedagogia
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional em Educação (PPGE – USCS)
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

Eixos Temáticos

Eixo 1 - Políticas e Práticas de Gestão da Educação Básica
Eixo 2 - Políticas e Práticas de Formação de Professores
Eixo 3 – Políticas e Práticas de Educação Inclusiva
Eixo 4 – Educação e Tecnologias
Eixo 5 – Políticas e Práticas Curriculares da Educação Básica

PROGRAMAÇÃO GERAL

18/11/2020
19:00 horas – Mesa de Abertura
20:00 horas – Conferência de Abertura

Educação em tempos de pandemia: preocupações e incertezas
Prof. Dr. José Carlos Libâneo (PUC-GO)
19/11/2020 – 19h30 – 21h30

MESA REDONDA 1

Desafios das políticas de formação docente
Prof. Dra. Gabriela Moriconi (Fundação Carlos Chagas)
Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes (PUCSP)
Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS)
Mediador: Prof. Dr. Rodnei Pereira (USCS)
20/11/2020

MESA REDONDA 2

Financiamento da Educação Básica: desafios do atual Fundeb

Prof. Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos (UMESP)
Prof. Dr. Luiz de Sousa Júnior (UFPB/CAPES)
Prof. Dr. Paulo Sergio Garcia (USCS)
Mediador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

COMUNICAÇÕES ORAIS E RODAS DE CONVERSA

- 19/11/2020 - Das 15h30 às 17h30
- 20/11/2020 – Das 15h30 às 17h30



APRESENTAÇÃO

O *III Seminário de Políticas e Gestão Educacional*, organizado pela Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), ocorreu, nos dias 18, 19 e 20 de novembro de 2020. Dadas as exigências de distanciamento social impostas pela pandemia de Covid-19, o Seminário foi realizado em ambiente totalmente virtual, o que não impediu – mas até mesmo potencializou – a participação de pesquisadores e pesquisadoras e profissionais da Educação de diferentes regiões do País, consolidando este evento como atividade acadêmica de abrangência nacional.

Em decorrência da maior crise sanitária do Século XXI, o ano de 2020 marcou a História da Educação como aquele em que centenas de milhões de estudantes de todo o mundo tiveram que se afastar das salas de aula abruptamente, alterando a rotina de trabalho das escolas e a vida doméstica das pessoas. O direito à vida mostrou-se soberano e desafiou os sistemas de ensino a repensarem prioridades, estratégias e recursos para dar seguimento às atividades escolares de modo remoto. As dificuldades de contato com alunos e familiares e de acesso e uso de tecnologias digitais, o agravamento da violência doméstica e o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, são alguns dos grandes desafios ainda postos - especialmente, em países como o Brasil – visto que o horizonte do fim da pandemia ainda permanece obscuro.

Nesse contexto, o III Seminário de Políticas e Gestão Educacional do PPGE/USCS teve como temática central a **“Educação em Tempos de Pandemia: preocupações e incertezas”**, com o objetivo de socializar experiências, reflexões e discutir diferentes aspectos da realidade educacional diante desse cenário. Para tanto, contamos com relevantes contribuições de pesquisadores da área da Educação que participaram da programação do Seminário.

A Conferência de Abertura foi proferida pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo (PUC-GO), que discorreu sobre o tema central do evento focalizando a função social da escola. A Mesa Redonda **“Desafios das Políticas de Formação Docente”**, realizada em 19 de novembro, contou com a participação da professora Dra. Gabriela Moriconi



(Fundação Carlos Chagas), do Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes (PUC-SP) e da Prof. Dra. Sanny S. da Rosa (USCS). Encerrando o evento, no dia 20 de novembro, a Mesa Redonda “*Financiamento da Educação Básica: desafios do atual FUNDEB*” foi debatida pela professora Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos (UMESP), pelo professor Dr. Luís de Souza Júnior (UFPB) e pelo professor Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS). Não poderíamos deixar de registrar aqui nosso profundo pesar pelo falecimento do professor Luís de Souza Júnior, em 4 de março de 2021, vítima da Covid-19, a quem dedicamos nosso agradecimento póstumo.

Os trabalhos publicados nestes Anais do *III Seminário de Políticas e Gestão Educacional* do PPGE/USCS constituem importante documentação histórica de educadores e educadoras da educação básica e de pesquisadores e pesquisadoras de graduação e pós-graduação que compartilharam conosco suas experiências e reflexões sobre este momento difícil e desafiador da educação brasileira. Nosso agradecimento a todo(a)s por suas contribuições.

Prof. Nonato Assis de Miranda

Prof. Paulo Sérgio Garcia

Prof. Rodnei Pereira

Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa

(Comissão Organizadora)



SUMÁRIO

O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA: PERFIL DO FUTURO PEDAGOGO	11
ACOLHIMENTO ESCOLAR PÓS-PANDEMIA: COMO RECEBER OS ESTUDANTES PARA AS AULAS PRESENCIAIS	14
ENSINO REMOTO EM SANTO ANDRÉ: UMA PERSPECTIVA DOS FAMILIARES	18
REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E CRECHE EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	22
O PROFESSOR NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICO-INTEGRATIVA	26
ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CONSELHO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO.....	30
SITUAÇÕES DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
O PAPEL MEDIADOR DO PROFESSOR.....	33
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM MODALIDADE REMOTA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	39
O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE (2000 - 2018)	43
O ACOLHIMENTO E A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULOS DO PROFESSOR INICIANTE....	47
A BNCC NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE AS DISCUSSÕES ANTES E DEPOIS DA SUA HOMOLOGAÇÃO.....	51
EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA CRECHE	55
ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA NO GRANDE ABC PAULISTA	58
GESTÃO DEMOCRÁTICA: A ÓTICA DOS PROFESSORES SOBRE A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	62
A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO E DO USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EM SUAS PRÁTICAS INICIAIS	66
O MEMORIAL COMO OBJETO DE REFLEXÃO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTES DE UMA REDE MUNICIPAL NO ABC PAULISTA	70
INVESTIMENTO MÍNIMO PARA O DESENVOLVIMENTO MÁXIMO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ISTO É POSSÍVEL?.....	74
A JUDICIALIZAÇÃO DO ACESSO À CRECHE: DESAFIOS DOS GESTORES PARA UM ATENDIMENTO DE QUALIDADE.....	78
EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA	81
POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE COMBATE À EVASÃO NO ENSINO TÉCNICO: ANÁLISE DE FONTES DOCUMENTAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO	84



A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA CONSTRUÍDA NA JORNADA JUNTO AOS BEBÊS: UMA RELAÇÃO DE CUMPLICIDADE COM AS FAMÍLIAS.....	88
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O CONSELHO MIRIM: UM ESTUDO DE CASO	93
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: REALIDADE OU UTOPIA?.....	97
A DESCENTRALIZAÇÃO DE PODER VIA GERÊNCIA DE RECURSOS FINANCEIROS NA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	101
TREINAMENTO ELABORAÇÃO DE PACOTE TÉCNICO PARA LICITAÇÃO.....	109
DESEMPENHOS DOS JOVENS PAULISTAS NOS CONTEÚDOS RELATIVOS À BIODIVERSIDADE NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO.....	123
ASPECTOS RELEVANTES NA FORMAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES.....	128
A CRIANÇA AUTISTA E O DESAFIO DO ENSINO REMOTO.....	132
ANÁLISE DAS OPORTUNIDADES DE EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS BRASILEIROS COM CARACTERÍSTICAS INDÍGENAS, QUILOMBOLAS, DE FRONTEIRAS E RURAIS.....	135
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS CHINESES: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.....	143
A FALTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A ÁREA RURAL DE DIAMANTINA: DO DISCURSO POLÍTICO À PRÁTICA.....	146
O BRINCAR COM OS ELEMENTOS DA NATUREZA: A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL.....	159
EDUCAÇÃO E PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA.....	163
CUIDADO COMO POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR: RELATO DE UMA.....	169
EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA.....	169
A REAFIRMAÇÃO DO CURRÍCULO CRÍTICO LIBERTADOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO ONLINE.....	173
DESAFIOS DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NOS PROCESSOS DE INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ (2019-2020).....	177
O TRABALHO COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS DESIGUALDADES SOCIAIS DURANTE A PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	181
CURRÍCULO ESCOLAR E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	184
COMPREENDENDO O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR.....	187
CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E ESCOLA: UM DIÁLOGO SOBRE O ENSINO REMOTO.....	192
ENSINO REMOTO E DESIGUALDADES DIGITAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO.....	200



O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA: PERFIL DO FUTURO PEDAGOGO

Alcir Vanderlei Ferreira – UNINOVE

E-mail: alcir.ferreira@uol.com.br

Palavras-chave: Formação de Professores. ENADE. Pedagogo.

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar a formação do educador da infância pelo curso de pedagogia. Nesse recorte discutiremos o perfil do egresso do referido curso. A partir das análises dos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é possível reconhecer o traço do aluno que escolhe esta licenciatura. Utilizamos os dados do exame de 2005, 2014 e 2017, extraídos do Relatório Síntese da área de Pedagogia, Licenciatura, divulgados pelo INEP, e do livro 'Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação', organizado pela Professora Bernadete Gatti. Optamos por esses anos para determinar se houve, ou não, uma transformação no perfil do estudante da primeira para a segunda década do século XXI, e os dados de 2017 por serem relacionados ao último exame realizado pelo curso de Pedagogia. É bom esclarecer que o ENADE tem o objetivo de avaliar a qualidade dos cursos de Ensino Superior e os dados, por nós utilizados, são retirados dos questionários socioeconômicos que os alunos respondem, portanto, a análise é apenas sobre o perfil do estudante, não da qualidade do curso. Com essa análise também será possível entender, em certa medida, se a formação alterou a compreensão sobre a profissão.

Inicialmente construímos tabelas com os dados dos três anos pesquisados para facilitar a comparação, um dos objetivos desse recorte da pesquisa. Em relação a todas as licenciaturas, é interessante destacar que somente o curso de Pedagogia apresentou um aumento de alunos em relação aos dados de 2005.

A maioria dos estudantes que concluem o curso de pedagogia é proveniente do ensino médio de escolas públicas. Os pais, dos formandos, possuem apenas o Ensino Fundamental I completo, sendo que é possível notar que as mães são mais escolarizadas que os pais. Em relação a escolha do curso as opções, que podemos considerar como sinônimos, que mais se destacam são a vocação e a vontade de ser professor. Em relação a faixa etária, houve um "envelhecimento" dos estudantes quando comparamos os dados de 2005 e 2014 e pouca alteração para 2017. A predominância está na faixa de 30 a 39 anos, sendo que nos cursos EAD é ainda mais elevada. É interessante ressaltar que é considerado como ideal que a faixa etária dos formandos do ensino superior seja de 24 anos. A presença esmagadora de estudantes é de mulheres, situação que se mantém praticamente sem nenhuma alteração. Em relação a renda familiar, dos alunos que concluíram a licenciatura em Pedagogia, a maioria é de até 1,5 salário-mínimo. Esse percentual vem crescendo, em 2017 38,1% dos formandos pertenciam a essa faixa de renda com um crescimento de quase dez pontos percentuais em relação a 2014. Em relação a raça os que se declaram pardos é a maioria, situação que cresceu nos últimos anos. É possível observar também que



mais de 50% dos alunos têm seus cursos pagos por eles com ajuda de familiares, sendo que 8% são os únicos responsáveis pelo sustento da família.

Outro dado que chama a atenção é mais de 50% dos estudantes formados no curso de Pedagogia já ingressaram no Ensino Superior exercendo a função de professor na educação infantil e querem, com o curso, buscar um cargo público e ter ascensão social em decorrência da melhoria salarial. Os dados nos apontam que o futuro pedagogo tem como objetivo exercer a função de professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, e terá o curso de Pedagogia como sua única formação,

É importante observar que a escolha pelo curso de Pedagogia está relacionada diretamente com a intenção de exercer a atividade docente, seja pela vocação, ainda presente no imaginário de grande parte da população como fator preponderante para ser professor, seja pela importância da educação. Considerando que estes dois motivos, para exercer o magistério, se completam, podemos perceber que a função docente não é encarada como uma profissão é entendida, pelo senso comum, e compartilhado por parte dos professores, como uma missão, no sentido religioso do termo, uma espécie de herói que resolverá todas as mazelas da sociedade, o que descaracteriza a profissão, despolitizando a função, situação presente no país desde a colonização, com as ações dos jesuítas na educação e a forte presença na atualidade da ideia de 'tia', não de professora, como afirma Freire (1997).

Com esse pequeno recorte é possível observar uma pequena fotografia dos formados pelo curso de Pedagogia. É a licenciatura que manteve tendência de crescimento principalmente após a legislação que determina a necessidade de curso superior para exercer o magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

É interessante observar que mesmo com os problemas enfrentados pelos professores, como massificação do processo de formação, deterioração das condições de trabalho, baixos salários e perda da exclusividade de transmissão de cultura, os estudantes acreditam que podem melhorar sua vida com o diploma superior em Pedagogia, principalmente pela possibilidade de buscar uma melhor colocação e deixar as ocupações com remuneração mais baixa decorrentes da falta da certificação universitária.

Em relação à presença maciça de mulheres, é uma situação que se repete desde a criação do Curso Normal, que formava professores. Vários fatores podem ser atribuídos para esse comportamento. É possível que isso ocorra em decorrência do curso de Pedagogia ser uma das únicas oportunidades oferecidas às mulheres de ingresso na Educação Superior e muito possivelmente porque o imaginário da sociedade, entende, ainda, que é uma ocupação feminina trabalhar com a Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, o que pode induzir, portanto, o caminho das mulheres para essa profissão.

Portanto, a maioria dos formandos de Pedagogia, nos últimos anos, são mulheres pardas, que já trabalhavam na educação, oriundas de famílias de baixa renda e com pais poucos escolarizados, que pretendem exercer o magistério como



forma de melhorar sua condição de vida, que vieram de uma escola pública tradicional e consideram sua profissão muito importante, basicamente uma missão. Entender qual é o perfil dos egressos é necessário para discutir o processo de formação do educador da infância, seja como forma de organizar o curso a partir de sua demanda, seja como uma forma de analisar se a formação superior é capaz de suprir as carências dos estudantes. Entendemos que a análise dos dados será parte importante para entender a formação do educador da infância pelo curso de Pedagogia.

Referências

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

FREIRE, Paulo. Paulo. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. Olho d'água. São Paulo. 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. Revista FAE EBA: Educação e Contemporaneidade. Salvador. V. 12, p. 473-478. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Bernadete Angelina. Licenciaturas, Educação Básica e a pesquisa educacional no Brasil. [Entrevista concedida a] Eduardo Santos e Roberta Stangherlim, Diálogo, São Paulo, n. 16 p. 15-44, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação. UNESCO. Brasília. 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolarsinopse-sinopse>. Acesso em 20 jan. 2020.



ACOLHIMENTO ESCOLAR PÓS-PANDEMIA: COMO RECEBER OS ESTUDANTES PARA AS AULAS PRESENCIAIS

Andréa Clara Freire Batista PMSCS
E-mail: andreabatista@scseduca.com.br

Palavras-chave: Professor, mudança de paradigma educacional, nova educação.
Introdução

As mudanças significativas (re) significam o processo de aprendizagem mais fluido, orgânica, eficiente e para o resto da vida. Este cenário apresenta uma questão polêmica: para onde a educação vai direcionar seus objetivos pós-pandemia? Há uma tendência do ensino híbrido com foco no resultado e observação do comportamento das pessoas no mundo.

O novo paradigma concebe a ideia de uma escola como um espaço de fala e escuta ativa que incentiva o aprender, através das vivências e debates, visando preparar as pessoas para a vida, cheia de incertezas, imprevisibilidades, mudanças e as possíveis formas de lidar e enfrentar os desafios, se reinventando.

Objetivos

O objetivo deste trabalho é discutir para onde a educação vai direcionar seus objetivos pós pandemia, tendo em vista as mudanças significativas que ressignificam o processo de aprendizagem mais fluido, orgânica, eficiente e para o resto da vida. Esse processo deve mudar o foco no resultado para observar o comportamento das pessoas no mundo.

A mudança do paradigma de que o aluno entra na escola para finalizar a Educação Básica - Educação Infantil, Fundamental I e II para ingressar no Ensino superior para um novo foco de ir para escola com objetivo de aprender, através das vivências e debates, se preparar para a vida, cheia de incertezas, imprevisibilidades, mudanças e as possíveis formas de lidar e enfrentar os desafios, se reinventando é o objetivo específico que precisa ser garantido na volta às aulas presenciais.

Percurso Metodológico

Para chegar a esses objetivos, o percurso metodológico envolveu uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. A delimitação dos objetivos foi construída pela observação empírica, coletada na observação participante nos cursos, congressos, seminários, atividades formativas e webnários na área de Educação.

Trata-se de um estudo em que apresentamos sobre como proceder com os estudantes na volta às aulas presenciais para ser utilizado como informações, orientações, projeções e dicas para o futuro da educação. Utilizamos o modelo pedagógico da conscientização fundamentada em Paulo Freire e autores como Edgard Morin e Theodor Adorno.



Referencial Teórico

O sistema educacional foi feito para transformar o indivíduo num sujeito obediente, seguidor de regras, com pensamento de forma linear e controlado pelo professor. As novas tecnologias e o processo de globalização contribuíram para a mudança, mas ainda utilizamos este método educacional. O isolamento social exigiu o ensino remoto e conseqüentemente uma nova educação.

Segundo Paulo Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno, e ensinar a "ler o mundo" para poder transformá-lo. Ele defendia a ideia de que o entendimento da situação de oprimido promoveria o agir em favor da libertação. O pensador pernambucano criticou a ideia de que ensinar é transmitir saber. O papel do professor deveria estimular o protagonismo e a autonomia, possibilitando a criação e produção de conhecimentos.

A chave para o processo de conscientização preconizado por Paulo Freire é a valorização da cultura do aluno e os objetivos a serem alcançados na pós-pandemia são mudar o paradigma de que o aluno entra na escola para fazer lição e cumprir com as etapas da Educação Básica - Educação Infantil, Fundamental I e II para ingressar no Ensino Superior, para a ideia de preparar o estudante para obter uma leitura mais ampliada de mundo e estar mais ajustado para lidar com as incertezas e imprevistos do dia a dia, reconhecendo que o aprendizado é um processo constante e interminável em toda a nossa vida.

O pensamento complexo de Edgar Morin, visa mover, conjugar, articular os variados saberes compartimentados nos campos do conhecimento, sem perder a essência e a particularidade de cada fenômeno. A ideia de complexidade traz o entendimento contra a simplificação e o reducionismo exagerados, sem base científica.

A nova educação precisa estimular e incentivar o aprendizado significativo, através das experiências, formando os estudantes para a vida. Estar minimamente preparado para administrar conflitos e superar as dificuldades trazidas pelas incertezas e estar preparado para se reinventar constantemente.

Os quatro pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser precisam ser trabalhados na perspectiva de entendimento das questões que se apresentam para se preparar para lidar com as exigências impostas da maneira mais delineada com disposição para realizar os ajustes necessários.

Adorno ressalta a importância da educação não ser um instrumento disciplinador do modo de agir em geral. Segundo ele, através das ferramentas de Educação é possível criar formas de inclusão, de opinião crítica capazes de mudar a perspectiva da sociedade.

A missão do professor pós-pandemia será inserir a ideia de cuidar, proteger e montar estratégias para o processo de ensino aprendizagem completamente diferenciadas das anteriormente utilizadas, adequando as aulas ao entendimento das mudanças necessárias para viver o novo normal. Será preciso a conscientização de



novas formas de agir, não só cumprindo os protocolos de segurança, como entender a necessidade de mudar o comportamento para preservar a nossa saúde e a de todos e se reinventar perante os desafios de um novo modo de estar no mundo.

A pandemia é um fenômeno de duração infinita, com consequências indefinidas, cujas ações devem ser gradativas, substituindo medidas gerais por específicas. O compartilhamento de informações de confiança e utilização de recursos que facilitem a compreensão da necessidade de lavar as mãos com mais frequência, evitar passar as mãos nos rostos, boca e nariz, alterar os comportamentos sociais tais como evitar aglomerações, manter distância segura em relação às pessoas, aumentar a rotina de limpeza de todo os ambientes, dentre outras coisas.

É fundamental, no retorno às aulas presenciais, apresentar temas muito pouco explorados em sala com luto, saúde mental e autoconhecimento para um debate que permita a expressão dos sentimentos e emoções para a construção de um direcionamento e mudança de comportamento e aceitação da realidade.

Considerações finais

As consequências indefinidas da pandemia é uma certeza, mas saber as direções mais assertivas e desenhar caminhos possíveis para entender e compreender como agir, diferentemente do que até então estávamos acostumados faz-se imperioso para planejar um retorno que reflita além da utilização dos protocolos de segurança.

A adesão ao ensino híbrido é a alternativa viável, tendo em vista ser uma metodologia que envolve tanto as aulas presenciais quanto remotas. No entanto, ao possibilitar que em determinados momentos o processo de aprendizado ocorra na escola e em outros que o aluno estude sozinho, na sua casa, o problema surge em como fazer a escolha do estudante. Quais critérios devem ser analisados para permissão de alguns em detrimento de outros e como comunicar aos responsáveis.

O isolamento social tem como objetivo ajudar a humanizar e civilizar a vida humana, através da educação, da relevância da escola para toda a sociedade e da mudança e valorização do papel do professor. Os principais responsáveis pela transformação do sistema educacional serão os professores. O acolhimento será muito importante e o professor deve estar preparado para mediar esta interação, minimizar o desgaste emocional e refletir os novos desafios da educação pós-pandemia, como as questões que envolvem as possíveis alterações comportamentais e a adesão ao ensino híbrido.

Tendo em vista a retomada das aulas abranger não só a preocupação com o conteúdo a ser trabalhado para garantir a aprendizagem, faz-se imperioso pensar como no ensino híbrido os estudantes vão caminhar juntos, com suas especificidades na forma de aprender e de que maneira encontrar alternativas para promover o acesso a essa nova metodologia, sem perder de vista o desafio de conviver com este “novo normal” com adequações rápidas e constantes, se reinventando.



Referências

ADORNO, Theodor - Educação e Emancipação. Editora Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. Conscientização. Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire: São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida e SANTOS, Silvana Sidney Costa A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin

MORIN, Edgar. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin.

CARDOSO, Thaís, Pesquisadores analisam saúde mental e prática de atividade física durante a pandemia. 9 de junho de 2020. Disponível em: <https://sites.usp.br/iearp/pesquisadores-analisam-saude-mental-e-pratica-de-atividade-fisica-durante-a-pandemia/>. Acesso em: set. 2020.



ENSINO REMOTO EM SANTO ANDRÉ: UMA PERSPECTIVA DOS FAMILIARES

Camila Elizabete da Silva
camilaelizabete@gmail.com
Cintia Lima Martins Ming
ci.ming@hotmail.com.br
Everton Ucela Alves
evertonucela.ef@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Remoto. Inclusão. Aprendizagem. Família.

Introdução

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é um dos paradigmas da educação. A Declaração de Salamanca (1994), defende que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”.

Pautando-se na premissa apontada pela Declaração de Salamanca (1994), o fenômeno ocasionado pelo COVID19, é um excelente momento para avaliar a evolução social no processo da inclusão, pois os trabalhos outrora desenvolvidos por docentes dentro de suas salas, são expostos para a família, assim como o interesse da família com o desenvolvimento do aluno.

Para tanto, foi enviado os questionários às famílias para compreender se as propostas de ensino remoto estão de acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santo André.

Objetivos

- Verificar a percepção das famílias dos alunos com deficiência sobre o Ensino Remoto;
- Analisar como questões sociais, econômicas, familiares e emocionais influenciam esse percurso.

Percurso de Metodológico

O público-alvo da pesquisa são os familiares dos alunos com deficiência que cursam o Ensino Fundamental I nas escolas municipais de Santo André.

Através de análise bibliográfica foi criado o questionário, utilizando o Google Forms e enviados pelo aplicativo WhatsApp, em dois momentos, junho e outubro de 2020.



Houve o retorno de 20 famílias aproximadamente, obedecendo os critérios éticos estabelecidos na resolução CNS 466/12, de 12/12/2012, que dispõe sobre diretrizes e normas de pesquisas com seres humanos.

Referencial Teórico

Devido a pandemia, em março de 2020, as escolas fecharam suas portas, e tiveram que se organizar para atender os alunos de forma remota. Apoiando-se em dispositivos legais já existentes, como a LDB lei nº9.394/96, que garante em seu artigo 32, a oferta do ensino a distância em situações emergenciais, ou criando normativas e decretos novos.

Assim foram criadas medidas à nível Federal, Estadual e Municipal para direcionar as instituições de ensino nesse momento. À exemplo disso, temos a Medida Provisória nº 934 de 1º de Abril de 2020, em que o Governo Federal suspende a obrigatoriedade do cumprimento dos dias letivos, porém há a obrigatoriedade de cumprimento da carga horária mínima a ser editada pelos sistemas de ensino. Em seguida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reforça a mesma orientação.

A partir dele, surge o decreto do Conselho Estadual de Educação (CEE), que prevê para o Estado de São Paulo através da deliberação 177/20 que:

[..]como a compreensão de que as atividades escolares não se resumem ao espaço de uma sala de aula, deverão reorganizar seus calendários escolares nesta situação emergencial, podendo propor, para além de reposição de aulas de forma presencial, formas de realização de atividades escolares não presenciais. (SÃO PAULO, 2020)

No município tivemos a normativa da Rede Municipal de Ensino de Santo André do dia 30 de Abril, que prevê o início do Ensino Remoto para o quarto dia de Maio, tendo em vista garantias essenciais nesse novo processo de ensino e aprendizagem, como:

[...] minimizar-lhes as perdas em suas aprendizagens e em seu desenvolvimento, tendo como premissa o respeito aos aspectos da integralidade humana, ou seja, os aspectos físico, afetivo, emocional, intelectual, linguístico e social. (SANTO ANDRÉ,2020)

Observa-se a preocupação em garantir condições heterogêneas de acesso ao Ensino Remoto, principalmente quando ele considera “a fundamental necessidade de atingir-se a todas as crianças matriculadas na Unidade Escolar, minimizando o aumento da desigualdade educacional”. (SANTO ANDRÉ, 2020)

Resultados



Em Junho foi constatado que as crianças das famílias entrevistadas tinham alguém para acompanhá-las nas atividades, e que em 80% as mães acompanhavam, tendo a maioria Ensino Superior completo ou incompleto.

No primeiro momento foi constatado que a maioria das famílias tiveram queda na renda e desemprego. Mesmo com questões financeiras acentuadas não se percebe relação com dificuldade no Ensino Remoto. Constata-se que a maior dificuldade nesse processo, é a falta de interesse ou desmotivação do aluno, que pode estar atrelado a questões emocionais como ansiedade e irritabilidade relatadas nas questões abertas.

Nenhuma família pontuou dificuldade em compreender as orientações das atividades propostas, possivelmente por conta do alto nível de escolaridade dos responsáveis.

Ainda sobre o Ensino Remoto, 60% das famílias apontaram que estava tendo prejuízos na aprendizagem, assim como os demais alunos, e 26.7% acreditavam que por ser um aluno com deficiência, o prejuízo seria maior.

Já no segundo momento do questionário, percebe-se alguns pontos similares ao anterior, pois as famílias ainda atrelam como maior desafio, a falta de interesse nas propostas oferecidas.

Outro ponto a se considerar, é que mesmo a maioria relatando ter mediação dos professores nesse momento, acreditam que a mediação presencial faz falta no processo de Ensino e Aprendizagem.

A maioria das famílias dizem que os alunos apresentaram avanços na aprendizagem, mas em relação à transição entre os anos de 2020/2021, 54.5% gostaria que os alunos refizessem o ano letivo de 2020, 36.4% gostaria que seguissem para o ano seguinte com a garantia de reforço escolar.

Considerações finais

Vale ressaltar que, por se tratar de uma pandemia que exige isolamento social, o meio mais prático e seguro de entrevistar as famílias foi através de questionários via WhatsApp. Assim, participaram apenas famílias com acesso à internet e adultos letrados.

Devemos considerar que essa não representa a totalidade da Rede Municipal de Santo André. Não estamos falando de um todo, e sim de um grupo específico de pais, excluindo os analfabetos e os sem acesso à internet.

Mesmo sendo responsáveis com instrução e condição de acompanhar a criança no Ensino Remoto, o que facilita a mediação na hora da atividade, ainda assim, as famílias consideram que esses alunos estão sendo prejudicados no processo. E apesar de não terem ressalvas sobre o trabalho realizado pela escola, grande parte considera que os alunos estão tendo prejuízos em sua aprendizagem.

Garantir o acesso não garante processos de ensino e aprendizagem significativos, o Ensino Remoto se revela excludente uma vez que afasta seus alunos do seu verdadeiro objeto de aprendizagem. Por mais que esse grupo de famílias consiga acompanhar e apoiar os alunos para que tenham o acesso ao Ensino,



ocorrerão prejuízos pela privação de convívio social, rotina escolar e mediação direta do professor.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB. Lei nº1996, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de Abril de 2020. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 de abr. De 2020. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Decreto 5/2020 de 28 de Abril de 2020. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). Deliberação nº177/2020, de 18 de março de 2020. Fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado. São Paulo: 2020.

SANTO ANDRÉ. Orientação Normativa - DEIF/SE - Ensino Remeto, de 30 de abril de 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.



REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E CRECHE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Carla Bertolotti - USCS

carla.bertolotti@uscsonline.com.br

Tatiane Christine Real Lamarca - USCS

tatiane.lamarca@uscs.online.com.br

Rodnei Pereira - USCS

rodnei.pereira@prof.uscs.edu.br

Palavras-chave: Creche. Pandemia. Relação Família e Creche.

Introdução

Estamos vivendo um momento atípico no mundo e, todos da sociedade estão se reinventando para o enfrentamento da pandemia, devido ao COVID-19. O trabalho educativo vem enfrentando novos desafios, pois nem todas as famílias têm recursos tecnológicos para acesso e interação com a escola. Os professores e gestores buscam meios para superar as dificuldades, porém são diversas as realidades e, nem sempre é possível atender a todos, algo bem desafiador, considerando que a educação é direito de todos, de acordo com Constituição Federal de 1988.

O presente relato de experiência pretende explicar as contexturas que estamos vivendo na educação em uma Creche do Município de Santo André- SP, através do olhar de uma Diretora que tem buscado alternativas para garantir o acesso à todas as famílias que têm seus filhos matriculados na escola. Ponderamos ser interessante elucidar que tais famílias estão inseridas em um contexto social pouco favorável e com poucos recursos tecnológicos que poderiam facilitar a interação com a escola. Assim, algumas estratégias dos professores e gestores nem sempre são exitosas, necessitando cada vez mais articulações para minimizar os impactos negativos.

A realidade nesse período pandêmico na creche está complexa, considerando que pandemia se deu quando as crianças estavam se adaptando à rotina escolar. Algo muito delicado quando o foco é o desenvolvimento integral do educando. Nesse sentido, Brasil (1998) enfatiza a equipe escolar pense minuciosamente no acolhimento de modo planejado para que as crianças e bebês se sintam bem. Inclusive pondera a inserção de poucas crianças por dia para que possam receber mais atenção e carinho. Para Brasil (1998) é comum a presença de choro nos primeiros dias na escola e a insegurança dos pais é bem acentuada, portanto, o estreitamento de vínculo entre professores e famílias é fundamental.

No que tange os vínculos com os familiares, se faz necessário em todo o processo de ensino e aprendizagem, portanto, logo no início da pandemia o grupo ponderou ser importante uma reunião para esclarecimentos, contudo o planejamento da ação ocorreu com a presença de tensão e insegurança.



Objetivos

Explicar a realidade, vivências e estratégias para garantir o acesso à educação no contexto de pandemia em uma creche municipal de Santo André- SP;

Refletir sobre a importância da articulação pedagógica, diálogo entre a equipe gestora, professores e funcionários para envolver as famílias e crianças nas propostas pedagógicas no contexto de pandemia.

Percurso de Metodológico

O percurso do presente relato pautou-se na realidade escolar de uma creche municipal de Santo André – SP, que atende 204 crianças.

Para fortalecer a relação com as famílias durante a pandemia, utilizamos o aplicativo Whatsapp. A rotina de trabalho pautou-se nos eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: interação e brincadeiras, inserindo no cotidiano das crianças três vezes por semana com qualidade e significado. Para balizar as ações, o grupo apoiou-se no Documento Curricular da Rede e continuidade do trabalho. Conforme sugere Brasil (2010, p.13), o fazer pedagógico precisa ser fundamentado nas “metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados”.

O passo seguinte foi coletar as devolutivas das famílias que enviaram as imagens e vídeos, e após revisar alguns documentos, foi decidido pela construção de vídeos com histórias, brincadeiras e orientações. As famílias responderam muito bem. Nesse ponto, pode-se considerar ter sido o princípio da avaliação do processo, que serviu para nortear a continuidade das propostas. Brasil (2010) afirma ser fundamental a avaliação do processo e cabe aos professores e gestores “[...]criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças [...]”, contudo, diante do panorama, foi possível analisar parcialmente, pois não havia condições de identificar os avanços das crianças.

O maior desafio tornou-se verificar quais crianças o grupo não atingia e um plano de ação para envolver a todos está em processo, pois ainda há famílias que por motivos diversos não conseguem interagir com os professores. Sabemos ser dever da escola criar estratégias para não deixar nenhum para trás, contudo Brasil (1990) nos lembra também que os pais têm seus deveres nesse sentido. A escola busca incessantemente o contato com algumas famílias, porém ainda é desafiador atender todas as crianças no contexto de pandemia. Há também famílias que desconsideram o trabalho dos professores no formato atual, mas infelizmente ainda não temos previsão de aulas presenciais.

Estamos há sete meses em distanciamento social e nesse íterim o grupo escolar está formulando novas estratégias para conseguir atender as expectativas dos pais, necessidades das crianças, entretanto, o sucesso em relação ao envolvimento dos familiares apresentou discreto declínio.



Referencial Teórico

Com o objetivo de articular as relevâncias teóricas com a prática para produção desse relato de experiência, nos pautamos primeiramente na Constituição Federal de 1988, a qual evidencia que todos têm Direito à Educação e o ECA (BRASIL, 1990), Legislação que trata dos Direitos das Crianças e Adolescente e elucida as responsabilidades dos pais e governo.

No tocante desenvolvimento e necessidades para que ocorra de maneira integral, consultamos duas obras importantes para os profissionais da Educação Infantil que são: Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Na pesquisa documental consultamos: o Projeto Político Pedagógico, Documento Curricular da Rede Municipal de Educação de Santo André e registros dos professores.

Resultados

Podemos citar que o grupo escolar está planejando as propostas pedagógicas para as crianças, buscando fortalecimento nas formações continuadas nas Reuniões Pedagógicas semanais e sinergia para envolver os familiares. Inicialmente houve números mais expressivos de pais que acessavam o Whatsapp e realizavam as propostas com seus filhos. Contudo, nas últimas semanas o grupo observou dificuldades nas interações. Ponderamos ser em decorrência de alguns pais reassumirem seus postos de trabalho e restando pouco tempo para que possam se dedicar às tarefas com as crianças.

Considerações finais

Consideramos importante ressaltar que a escola tem buscado ferramentas para interagir com os familiares em busca garantia do acesso de todos, porém ainda estamos em constantes diálogos para que continuem realizando as propostas, haja vista ter ocorrido discreto declínio na interação.

Referências

BRASIL, Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministérios das Comunicações, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da



Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.



O PROFESSOR NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICO-INTEGRATIVA

Carla Patrícia Ferreira da Conceição (PUC-SP)
E-mail: carlapatriciafc@yahoo.com.br
Mitsuko Aparecida Makino Antunes (PUC-SP)
E-mail: miantunes@pucsp.br
Laurizete Ferragut Passos (PUC-SP)
E-mail: laurizetefer@gmail.com

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Docente

Introdução

A história do processo de escolarização da pessoa com deficiência em nosso país é marcada por luta pela garantia de direitos, tanto socialmente quanto no que concerne ao acesso à educação com qualidade e permanência na escola regular. Ao longo dessa história, ações e políticas públicas foram discutidas e desenvolvidas a fim de garantir esse direito em todas as etapas e modalidades de ensino.

A partir do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 10.172/2001, cujo lema é a construção de uma “escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, a formação docente tornou-se uma das metas a serem desenvolvidas ao longo de 10 anos. Nesse período, surgiram ações como a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de formação de professores, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, este estudo pretende investigar as pesquisas nos últimos 10 anos, tendo o professor como foco principal desta pesquisa a fim de compreender o impacto dessas políticas no processo de escolarização da pessoa com deficiência e de identificar as contribuições para a atuação docente (BRASIL, 2002; 2008; 2011).

Objetivos

Esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo identificar e integrar os dados obtidos pelas investigações recentes sobre o professor no campo da educação especial-inclusiva em dissertações e teses no período de 2009 a 2018, com o objetivo específico de produzir uma caracterização geral dos trabalhos encontrados.

Método

Optou-se, neste estudo, pela realização de uma revisão do tipo sistemática-integrativa, utilizando-se um recorte dos dados da pesquisa realizada pelo grupo de



pesquisa Educação e Psicologia: fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos e implicações para as práticas inclusiva, na qual buscou-se identificar e integrar os dados obtidos pelas investigações recentes em educação especial-inclusiva em dissertações e teses elaboradas no Brasil no período de 2009 a 2018. Como fonte de dados, recorreu-se à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), aplicando como descritores os seguintes termos: i) Educação Especial, tendo um total de 166 pesquisas; ii) Educação Inclusiva, com o total de 205 pesquisas. O levantamento totalizou-se com 371 trabalhos, que tinham no título os descritores cima citados.

Inicialmente, realizou-se a leitura a partir dos títulos das 371 pesquisas, a fim de ter um panorama do universo da pesquisa. Em seguida, executou-se uma nova leitura dos títulos e dos resumos, destacando-se as pesquisas que continham no título: i) professor; ii) educador; iii) docente; vi) pedagogo. Organizou-se, posteriormente, a leitura atenta do título e objetivos das 371 pesquisas ao qual foram categorizadas em 10 focos distintos. Na tabela 1 Sistematização dos dados, é possível observar o número de pesquisas por foco e descritor de busca.

Tabela 1: Sistematização dos dados

Nº Foco	Educação Especial	Educação Inclusiva	Total de Pesquisas	f%
1 Visão de alunos e/ou familiares	3	4	7	1,9
2 Processo de ensino-aprendizagem	7	19	26	7,0
3 Geral sobre inclusão	6	4	10	2,7
4 Aluno	15	13	28	7,5
5 Pesquisa Integrativa	4	6	10	2,7
6 Políticas Públicas e Processo de Educação Inclusiva	55	47	102	27,5
7 Professor	69	101	170	45,8
8 Profissionais da Educação	1	5	6	1,6
9 Saúde e Educação Inclusiva	0	4	4	1,1
10 Currículo	6	2	8	2,2
Total	166	205	371	100%

Fonte: Elaborada pelas autoras

Nessa sistematização é possível observar que o maior índice de pesquisa refere-se ao foco professor, o que corresponde ao foco desta pesquisa em andamento.

Resultados

Conforme a tabela 1: Sistematização dos dados, é possível observar que nos últimos 10 anos as pesquisas com foco no professor apresentaram uma maior ocorrência (45,8%), deste montante, observa-se um aumento significativo entre as



pesquisas do descritor Educação Especial com 69 pesquisas e Educação Inclusiva com 101, o que sugere um reflexo das políticas públicas de fomento a formação de professores

Os estudos realizados entre os anos de 2009 a 2012 apresentaram quantidades muito próximas entre 11 a 14 pesquisas, assim como os anos de 2013 a 2015 com quantidade entre 19 a 22 trabalhos, porém com um aumento significativo de pesquisas. O grande destaque, no entanto, foi o ano de 2017 com 26 estudos. Já os anos de 2016 e 2018 tiveram a mesma frequência de pesquisas, 16 cada.

Referente às instituições que desenvolveram as pesquisas, observa-se que predominantemente são instituições públicas, sendo que a maior concentração está na região Sudeste do país com 76 pesquisas e a região Sul com 41, regiões consideradas economicamente mais fortes, em seguida a Nordeste do país com 29; Centro-Oeste com 20 e Norte do país com quatro pesquisas.

Os programas de pós-graduação em Educação e Ensino produziram 149 pesquisas e os programas de Psicologia com sete. As outras 14 pesquisas foram desenvolvidas em 10 programas diferentes.

Entre os orientadores, destacam-se as professoras doutoras, Rosalba Maria Cardos Garcia da Universidade Federal de Santa Catarina com cinco pesquisas, e Sonia Lopes Victor da Universidade Federal do Espírito Santo, com quatro pesquisas, que incorporam na análise das regiões que mais produziram pesquisas com foco no professor nos últimos 10 anos. Identificou-se também um conjunto de oito orientadores com três pesquisas cada e 14 orientadores com duas pesquisas cada, o que revela a intenção desses pesquisadores e conhecer e aprofundar o conhecimento no objetivo investigado.

Considerações finais

A pesquisa ainda está em andamento e os dados preliminares inspiram a pensar no impacto das políticas públicas no nosso país que impulsionaram a implementação de um sistema de educação inclusivo em todas as etapas e modalidades de ensino. Entre essas políticas, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, cujas orientações aos sistemas de ensino ressaltam a importância da formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº. 7611 de 2011 de 17 novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, nov. 2011. Disponível em:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº. 10.172 de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº. 10.436 de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 948/2007. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF MEC / Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.



ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CONSELHO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO

Carolina de Queiroz Silva Soares - UNICID

E-mail: carolqueiroz@yahoo.com.br

Eduardo Castilho - UNICID

E-mail: professorecastilho@gmail.com

Ângela Maria Martins

E-mail: ange.martins@uol.com.br

Palavras-chave: Conselho Escolar. Gestão Escolar. Gestão Democrática

Introdução

A gestão democrática da educação pública brasileira resultou de mobilizações sociais durante o processo de redemocratização do Brasil, ao longo dos anos de 1980.

Garantias constitucionais favoreceram a construção de espaços coletivos de participação social. Quando se refere à democratização da educação, Martins et al (2018) elucidam:

A democratização da educação básica – processo que vem se consolidando desde a segunda metade do século XX – vem ocorrendo primordialmente por meio da ampliação de acesso e cobertura na escola. Porém são muitos os desafios a serem superados, como: atendimento e cobertura na educação infantil e no ensino médio; superação das taxas de reprovação e evasão; melhoria das condições de infraestrutura das escolas; valorização do magistério e implementação de planos de carreira condizentes com o perfil e os desafios do exercício da profissão. A garantia do direito à educação supõe que ao processo de ampliação da cobertura corresponda um conjunto de práticas, ações e relações que promovam sua qualidade, com permanência de alunos que logrem sucesso escolar (MARTINS, et al, 2018, p. 1040).

Nessa direção, a gestão democrática apoia-se em mecanismos de participação para a garantia de sua efetivação. O conselho escolar - enquanto instância colegiada de grande relevância social -, está estruturado para garantir a participação da comunidade em deliberações sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Além disso, entende-se que este é um espaço de encaminhamento das demandas escolares contribuindo para efetivar a gestão democrática.

Nesse sentido, este texto – desdobramento de investigação maior que analisou a organização e o funcionamento de conselhos escolares no município de Poá – apresenta e discute as fontes normativas dos Conselhos Escolares em interlocução com estudos da área.



Objetivo

O estudo tem como objetivo principal analisar a regulamentação do conselho de escola, conforme a legislação vigente, em interlocução com estudos da área.

Percurso Metodológico

O estudo está inserido no campo da análise de políticas públicas educacionais. Trata-se de pesquisa qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados o estudo bibliográfico, análise documental e questionário semiestruturado a ser aplicado aos gestores escolares. Este texto discutirá, especificamente, as fontes normativas dos Conselhos Escolares em interlocução com estudos da área.

Referencial Teórico

A literatura da área vem apontando que - por conta do trabalho, desinteresse ou outros motivos -, cada vez mais as famílias e/ou responsáveis estão se afastando e deixando de lado a vida escolar das crianças (MARTINS, 2008; PERINI, 2017). Assim, torna-se necessário inseri-los nas escolas, onde possam perceber que, juntamente com outros atores deste contexto, são responsáveis pelo sucesso na aprendizagem dos alunos. Os Órgãos Colegiados (Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho Escolar, Grêmios Estudantis) são fundamentais para garantir a democracia nas Unidades Escolares. Nesse sentido, o Conselho Escolar fortalece a gestão democrática e estimula a participação dos membros da comunidade, propiciando a tomada coletiva de decisões entre todos os envolvidos. Desta forma, faz-se necessário que os Conselhos Escolares cumpram democraticamente e de forma participativa seu papel dentro das escolas.

Atualmente, os Conselhos Escolares (CEs) são amparados pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), que substituiu a “cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã” (BRASIL, 2004a, p. 33). O referido Programa propôs formação presencial e a distância, direcionada a técnicos e dirigentes de secretarias estaduais e municipais que implementam programas, projetos e ações para conselheiros escolares, por meio de atividades articuladas em nível municipal, regional, estadual e nacional.

Resultados

A análise do escopo legal e normativo e, sobretudo do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares indica que, ao realizar o mapeamento de funcionamento dos Conselhos Escolares em âmbito nacional, há uma pluralidade em sua composição no território nacional, pois grande parte não está organizada



propriamente como conselho, porém, como entidade jurídica que dispõe de independência executora.

Considerações

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados relevantes para relações democráticas no âmbito de sistemas, redes e unidades de ensino visando à qualidade da educação, porém, o caminho a ser percorrido ainda é longo para sua efetivação, ainda que o conceito tenha logrado centralidade nas normativas oficiais que orientam as políticas públicas de educação desde a década de 1990 (MARTINS et al 2018).

Nesse sentido, o estudo buscou ampliar o debate sobre as possibilidades e dificuldades na efetivação da gestão democrática por meio dos conselhos escolares. Pretende-se ainda, no âmbito do Mestrado Profissional, elaborar uma proposta de ação formativa que contemple os conselheiros e diretores de unidades escolares pesquisadas, com o propósito de subsidiar o debate acerca do escopo legal e normativo que orienta a organização e o funcionamento dos conselhos escolares na rede municipal de ensino de Poá.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Conselho Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. MEC, SEB, 2004.

MARTINS, Angela Maria. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 195-206, Jun.2008.

MARTINS, Angela Maria et al. Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da prova Brasil. Cadernos de Pesquisa., São Paulo, v. 48, n. 170, p. 1038-1061, Dez. 2018.

PERINI, Cleide Maria Fratantonio. Conselho de escola: limites e possibilidades da gestão democrática. 2007. 245 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.



SITUAÇÕES DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL O PAPEL MEDIADOR DO PROFESSOR

CÍNTIA CARVALHO DE LIMA(PMSBC)

E-mail: cintiacali74@gmail.com

TANIA CRISTINA CALSA VENDITTI (PMSP)

E-mail: tanveditti@gmail.com

Palavras-chave: Conflito. Educação Infantil. Prática Educativa. Mediação.

Introdução

Sabe-se que o homem é um ser social, portanto se desenvolve em contato com outros e com o meio em que vive. Deste contato nascem os conflitos, as divergências.

No Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil é um direito da criança. Como a primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade (Lei nº 11.114/05) nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Outro documento importante, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), baseado nas diretrizes da LDB, orienta que as escolas de educação infantil proporcionem o desenvolvimento das crianças em suas capacidades física, cognitiva, afetiva e ética. O documento possui uma preocupação evidente com o desenvolvimento das relações interpessoais e da interação social dos alunos.

A escola, inserida na sociedade, também é alvo de constantes conflitos o qual interfere de maneira significativa não só na vida do aluno, mas do professor e demais funcionários tanto internamente para a manutenção do aprendizado como também na própria comunidade em que está inserida.

Várias são as opiniões sobre conflitos e sua associação com uma educação informativa e resolutiva destes como citados por Vinha:

A educação exerce um papel importantíssimo em relação á formação dos alunos. Ela poderá influenciar seu comportamento social de forma positiva ou negativa. Será positiva, á medida que orientar e prevenir os conflitos individuais para que os grupos também possam fluir em seu inter-relacionamento. Será negativo, quando ocorrer os desequilíbrios e não se conseguir promover ações criativas. Estas ações minimizam as tendências e influências negativas do contexto social e auxiliam no fortalecimento da personalidade do indivíduo. (VINHA, 2009, p. 14)

Henri Wallon (1879-1962), filósofo, médico, psicólogo e político francês, entende o desenvolvimento psíquico da criança, a base de seus estudos do desenvolvimento humano, considerando as influências do ambiente social, das experiências culturais, esse processo é marcado por contradições e conflitos, apresenta-se de forma descontínua e resulta da maturação orgânica e de fatores ambientais.



Portanto, como descreve Henry Wallon, a criança enfrenta uma nova realidade ao iniciar sua trajetória na Educação Infantil, primeiramente se afastará por algumas horas de sua família, terá de aprender novas regras de convivência e fazer atividades em conjunto. Situações estas que poderão lhe causar sofrimento. Não sabendo lidar com essa nova realidade poderá reagir de diferentes formas, muitas das vezes, chorando, batendo ou mordendo os colegas.

A educação infantil tem atualmente, através da metodologia do brincar, grande papel social na questão da resolução dos conflitos. Por volta dos 3 a 4 anos, em média, a criança passa a entender que existem coisas que devem ser feitas e outras que não se devem fazer (La Taille, 2006). A partir de então, a obediência às normas é tomada como certa, como uma extensão do respeito que a criança nutre pelas autoridades que elas reconhecem como tal (pais, professores e demais adultos significativos para ela).

O professor através de jogos e brincadeiras traz de maneira lúdica os princípios de cidadania plena. É importante que, como pedagogos, possamos conhecer e observar o impacto das posturas de professores ao trabalhar com os conflitos durante a educação infantil.

Portanto, as questões dos conflitos, que ocorrem diariamente nas escolas de educação infantil são de extremo interesse pedagógico e social por isso através de levantamentos bibliográficos objetivamos conhecer a questão: Como os professores tratam os conflitos na Educação Infantil?

Objetivo

O objetivo deste artigo foi identificar as atitudes mediadoras dos professores para os conflitos existentes na educação infantil.

Percurso metodológico

Realizou-se o levantamento bibliográfico sobre os principais conflitos existentes na educação infantil.

Referencial teórico

Segundo Piaget, o egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que é falta de cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis. (PIAGET, 1994, p. 81)



E por ser primeira etapa da educação formal, é onde muitas crianças se deparam pela primeira vez com o fato de que os brinquedos, objetos e materiais não são dela, pertencem à escola e devem ser partilhados pelos alunos.

No curso de pedagogia são abordados vários temas e pensadores da Educação, propostas pedagógicas e teorias diversas. Mas, quando o professor assume uma sala de aula em algumas ocasiões, é surpreendido por situações adversas e vários desafios, um deles é o conflito entre seus alunos.

O americano Robert Selman (1980) apresenta uma teoria explicativa sobre a evolução das estratégias de resolução de conflitos das crianças. Segundo ele, o desenvolvimento do pensamento moral acontece após a adoção da perspectiva do outro, se faz necessário entender a relação entre pensamentos, sentimentos e desejos, para isso, primeiramente terá de desenvolver a capacidade de diferenciar e integrar os próprios pontos de vista e os dos outros. VIVALDI, Flávia (2014)

A criança entre os 5 ou 6 anos de idade, ainda se encontra egocêntrica, tentando satisfazer seus próprios desejos, utilizam as chamadas estratégias de nível zero, que se dividem em dois tipos: não-interação (fugir, afastar, esconder) ou intervenção física direta (lutar, agarrar, gritar, agredir). Desta forma, para as crianças pequenas, o conflito é visto não como uma discordância de opiniões, mas uma situação em que a vontade do outro se torna um impedimento para fazer suas vontades (VIVALDI, 2014).

De 5 a 9 anos de idade, elas já possuem um novo nível de compreensão, percebem o conflito como um sentimento ruim despertado em uma das partes e causado pela outra. Utilizam, então, as estratégias de nível um, que envolvem tentativas de reduzir o sofrimento da vítima, a negação do conflito, reprovando os sentimentos do ofendido, exemplo: usam comandos ou ordens como: “Para de chorar” e “Sai daqui”. No segundo, estão os famosos pedidos de desculpas, dizer que foi sem querer e prometer não fazer de novo, uma ação positiva para devolver à calma. É comum ameaças ou subornos de poder ou afeição: “Eu não serei mais seu amigo”. VIVALDI, Flávia (2014)

É fundamental o conhecimento desses aspectos no desenvolvimento humano para que, o professor possa observar os momentos de interação das crianças, seus níveis de entendimento interpessoal, possibilitando assim, a realização de intervenções mais efetivas.

A vida em sociedade é cercada por conflitos de várias formas, pode ocorrer em casa no trabalho, na rua, escola, ou seja, em qualquer lugar, pois nenhuma pessoa é igual à outra e por isso a divergência de ideias ocasiona conflitos.

RESULTADOS

Jean Piaget (1932-1977) mostra-nos em seus estudos que o sujeito tem um papel ativo na construção dos valores, das normas de conduta. Nas teorias de Piaget, o conflito pode ser tanto pessoal (eu comigo mesmo) como interpessoal (eu e os



outros). Quando interpessoal a melhor maneira para resolver é a cooperativa, ou seja, as próprias partes chegarem a um consenso.

Outro estudioso Henry Wallon (1879 a 1932), também constatou em suas teorias que o desenvolvimento humano tem momentos de crise, ou seja, conflitos:

O desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a exercícios de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores. Isso desorganiza, conturba, as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade na relação com o meio. (WALLON, 1995).

Segundo Vygotsky, “a criança nasce inserida num meio social, que é a família, e nela que estabelece as primeiras relações com os outros...”, portanto, a participação da família, com sua ação mediadora é uma estratégia importante para a mediação dos conflitos no ambiente escolar.

Após a obtenção dos resultados e realizadas as discussões, associando-as com as teorias dos estudiosos em educação como Piaget, Vygotsky, Wallon, Winicott e outros pesquisadores, sobre o desenvolvimento humano e as práticas educativas, observou-se que os conflitos são inerentes ao ser humano e utilizados como um fator preponderante para o convívio social. Quando mediado pelos professores, quando ocorrem na escola, tornam-se um fator positivo para que se alcance o respeito às diferenças e também um motivador para que os professores construam junto aos seus alunos as referências para a cidadania plena destes.

Considerações finais

Conclui-se que, pelas teorias sobre o desenvolvimento humano demonstradas nas referências bibliográficas estudadas, os conflitos sempre estiveram presentes no ser humano e são necessários para a evolução da espécie.

E a melhor resolução de conflitos no ambiente escolar é o diálogo entre alunos, professores, família e comunidade.

Referências

BRASIL – RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (1998). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC.

BRASIL – LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1.



CALADO, Ana Clécia Alves. - O papel da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos <www.educacaopublica.rj.gov.br> - Acesso em 25/09/2020

DIAS E.O. - Winnicott: Agressividade e teoria do amadurecimento - disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302000000100001 – Acesso em 25/09/2020

FARIAS, C. H.B.- As relações interpessoais: um estudo sobre os conflitos e suas implicações nas práticas escolares dos professores dos anos iniciais- UFSM-2009
GALÃO, I. - Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Ed. Vozes, 1995.

GUEDES, A.O. - A Psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon: Desenvolvimento da comunicação humana nos seus primórdios– disponível em http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_escolares/GUEDES_psicogenese.pdf - Acesso em 25/09/2020

GURGEL, T. - Entre tapas e beijos – disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/tapas-beijos-422928.shtml> - Acesso em 15/09/2020

PARRAT – DAYAN, Silvia. Como enfrentar a indisciplina na escola. São Paulo: Contexto, 2011.

PIAGET, J. (1994). O juízo moral na criança. São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932)

PIAGET, J. (1998). Os procedimentos da educação moral. Em S. Parrat-Dayana, & A. Tryphon (Eds.), Sobre pedagogia (pp. 25-58). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1930)

RIBEIRO, M.R.C. - O conceito de agressividade na obra de Winnicott - disponível em <https://psicologado.com/abordagens/psicanalise/o-conceito-de-agressividade-na-obra-de-winnicott> - Acesso em 10/09/2020

SELMAN, R. L. The growth of interpersonal understanding. New York: Academic, 1980.

SILVA, A.T.B.; DEL PRETTE A.- Problemas de comportamento: um panorama da área. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. ABPMC – Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, São Paulo, v.5, n.2, p. 91-103, julho/dez, 2003.



VINHA, Telma P. Valores Morais em Construção. Revista AMAE-Educando, nº 285, agosto, pp.6-12. Belo Horizonte: Fundação Amae para a Educação e Cultura, 1999.

VINHA, T. P., &Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: Os conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. Revista Diálogo Educacional, 9(28), 525-540

VIVALDI, F. - Conflitos: As estratégias típicas das crianças pequenas - disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/blogs/aluno-em-foco/2014/09/15/conflitos-as-estrategias-tipicas-das-criancas-pequenas> - Acesso em 18/09/2020

WARSCHAUER, Cecilia. A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM MODALIDADE REMOTA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Débora de Lourdes da Silva Sousa (USCS)
debora.lourdes@yahoo.com.br
Juliana de Moura Borges(USCS)
ju.m.borges@hotmail.com
Rodnei Pereira(USCS)
rodnei.pereira@prof.uscs.edu.br

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Ensino Remoto

Introdução

Diante da pandemia de COVID 19 em curso, o Governo do Estado de São Paulo determinou que todas as escolas e instituições de ensino tivessem suas aulas presenciais suspensas, a fim de tentar diminuir o contágio do vírus.

No intuito de assegurar o acesso à educação para todos os alunos, incluindo os que frequentam o Atendimento Educacional Especializado, a saída foi oferecer atividades por meio de ensino remoto emergencial (ERE).

Neste relato, pretende-se problematizar o trabalho desenvolvido especificamente no Atendimento Educacional Especializado em uma rede de ensino da Grande São Paulo. As propostas e as atividades, os recursos de acessibilidade e pedagógicos foram organizados para atender a esse novo momento à distância, tendo como foco a eliminação das barreiras nas questões que envolvem o ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Especial nos termos da Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (2008). As adaptações das propostas e os ajustes necessários foram realizados a fim de garantir que os estudantes pudessem continuar exercendo seu direito de igualdade de condições e oportunidades.

Objetivos

Conhecer quais os desafios enfrentados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Percurso de Metodológico

O presente estudo se deu por meio de uma pesquisa qualitativa com questionário aplicado em uma etapa a alguns professores do AEE de um município do Grande ABC, no estado de São Paulo.



O questionário foi enviado a dez professores que atuam no AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno e que planejam junto aos professores da sala regular, na medida do possível, para que de fato o atendimento seja para complementar ou suplementar o desenvolvimento das crianças com deficiência. Foi possível coletar os dados de apenas sete professoras que aceitaram responder o questionário.

Referencial Teórico

Com o fechamento das escolas, surge um novo desafio para a educação brasileira: como dar sequência ao ano letivo? Como atender aos alunos sem que sejam deixados para trás crianças, jovens e adultos que não têm acesso à tecnologia? Pensando no uso de recursos digitais, assim como em famílias que num momento tão precário passam a priorizar outras questões que não são do âmbito da educação, como, por exemplo, garantir o sustento das famílias.

Para garantir que o ensino e a aprendizagem continuassem acontecendo, o CNE autorizou que as escolas organizassem diversas atividades para que fossem computadas as horas como: videoaulas, conteúdo enviado por meio de vídeo, o uso de plataformas digitais, redes sociais, assim como programas em televisão e rádio e a impressão de materiais didáticos a serem entregues aos responsáveis legais dos alunos.

Precisamos esclarecer que todas as propostas pensadas para este período são caracterizadas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) e não devem ser consideradas Educação a Distância (EAD), uma vez que são abordadas estratégias e objetivos diferentes.

Para garantir que a pessoa com deficiência tenha acesso e permanência na escola, em 2008 foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que garante o AEE (Atendimento Educacional Especializado) para os alunos públicos da educação especial que são os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades / superdotação. Os alunos devem ser matriculados nas escolas de ensino regular e ter a oferta do atendimento educacional especializado obrigatório, com o objetivo de promover o acesso e condições para uma educação de qualidade e equidade.

A escola deve contribuir para a valorização e conscientização no respeito às diferenças. É importante destacar a organização pedagógica e administrativa das escolas nos processos educacionais inclusivos para que tenhamos uma escola para todos, ou seja, uma escola inclusiva. Mas, durante a pandemia, como assegurar isso?

Seja do ponto de vista dos recursos físicos, objetivos e materiais, o AEE também pode funcionar como um espaço de criação de metodologias e práticas de intervenção e mediação pedagógica que possam favorecer a participação ativa de todas as crianças e estudantes nas classes regulares.

O cumprimento de tal papel, no contexto da pandemia, vem sendo desafiado pela necessidade de planejar e desenvolver as atividades previstas para o AEE na



modalidade remota. Trata-se de um acontecimento inédito, imprevisível, que impediu as interações presenciais e corporificadas – fundamentais a quaisquer processos educativos, mas essenciais àqueles de caráter compensatório (VYGOTSKY, 1997) -, e que trouxe consigo características como: dificuldades econômicas de muitas pessoas para contratar serviços de internet, de adquirir e manusear ferramentas digitais de informação e comunicação, a desigualdade no capital cultural das famílias, que se viram obrigadas a intermediar a relação de seus filhos com a escola, e dificuldades dos professores e sistemas de ensino de planejarem e desenvolverem atividades pedagógicas remotas (ROSA; PEREIRA, 2020).

No que diz respeito ao AEE, a necessidade de acompanhamento, monitoramento e suporte constante de outras pessoas aos estudantes pode ser maior, a depender do seu grau de autonomia e de suas necessidades específicas, o que produz muitos questionamentos e dúvidas acerca da eficiência das atividades remotas, cabendo perguntar: o que pode o AEE quando realizado de forma remota?

Esse é um dilema que, como tal, não tem uma resposta única. Isso porque quando pensamos que um teleatendimento educacional envolve algumas condições objetivas como: sinal de internet de boa qualidade tanto para o professor quanto para o estudante com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação e sua família, posse e domínio de recursos e ferramentas de tecnologias digitais por esses sujeitos, desenvolvimento de propostas ajustadas às limitações impostas pelo ensino remoto, por parte do professor, níveis básicos de letramento, por parte da família, para compreender as propostas elaboradas pelas professoras do AEE, além de disponibilidade subjetiva (que envolve características como paciência e condições emocionais) e de tempo para oferecer apoio aos estudantes que precisam do AEE.

Resultados

Para os relatos das professoras, chamaremos cada uma por P1, P2, P3, P4, P5 e P7.

Quando perguntadas sobre quais foram os desafios encontrados para o atendimento do AEE, inicialmente, com o fechamento das escolas, as professoras disseram que replanejar as atividades de acordo com os objetivos específicos, pensar nas intervenções pontuais e planejar os recursos e materiais foram alguns dos desafios apontados, além de estabelecer a parceria com as famílias e conseguir acessá-las de maneira que contemplasse a todas respeitando o conhecimento digital que cada uma tinha e estabelecer a parceria com a equipe gestora, criar vínculo com as crianças.

Quando perguntadas sobre o desafio das videochamadas que acontecem quinzenalmente todas as professoras participantes pontuaram como um desafio possível, que o vídeo possibilita a manutenção do vínculo com os alunos, porém manter a atenção das crianças e a interação ainda se torna desafiador. Para algumas crianças, as chamadas têm minimizado algumas barreiras, mas para outras ainda é um obstáculo: lidar com a tecnologia e o ensino virtual. Para a P7 há uma questão a



ser considerada, que é a organização familiar de cada criança assim como a própria para administrar as chamadas junto ao filho de 3 anos. Desde que flexível, é possível ver o lado positivo.

Considerações finais

Como se pode verificar, diante de uma situação atípica, os professores precisaram se adaptar a um novo modelo de ensino em pouco tempo: o ensino remoto emergencial (ERE). De forma repentina e, na maioria dos casos, sem o devido apoio, tiveram de planejar suas aulas, mesmo sem terem domínio de conhecimentos para planejarem e executarem o seu trabalho, em um modelo inédito.

Os depoimentos sugerem, ainda, que não vem sendo possível atender a todos os alunos do AEE, o que indica descumprimento da lei e também que as iniciativas e estratégias da gestão dos sistemas não tem logrado o êxito esperado.

Chama-nos atenção, ainda, o evidente desgaste emocional dos professores, a falta de formação, recursos, condições objetivas e a sobrecarga de trabalho.

E o caso do AEE tem a ver com isso? (Tele) atendimento educacional especializado não pode ser positivo se não atender a todos e todas que precisam dele com qualidade social. Colocamos assim, uma pergunta: o que os formuladores de políticas e gestores de sistema farão com essas informações?

Para este momento nos dispomos de refletir sobre um fenômeno em andamento e ainda não temos as respostas.

Referências

BRASIL. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

ROSA, S. S. da; PEREIRA, R. Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19. Relatório de Pesquisa – PARTE II. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/noticias/ppge-pesquisa-pandemia>. Acesso em 16 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas: fundamentos de defectologia, v. 5. Madrid: Visor, 1997.



O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE (2000 - 2018)

Drielly Assis Muniz (USCS)

driellyassis@hotmail.com

Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

mfrda@uol.com.br

Palavras-chave: Processo de indução. Professor iniciante. Estado do conhecimento.

Introdução

Segundo Marcelo Garcia (1999, p.112), hoje as preocupações que guiam as pesquisas sobre Formação de Professores têm crescido cada vez mais, girando em torno dos cursos de formação inicial e de questões relacionadas aos futuros professores, mas também, temáticas relacionadas aos professores iniciantes e aos professores em exercício.

A formação inicial do professor é o período em que começa, de forma sistematizada, a profissionalidade docente. A formação inicial e a formação contínua não são vistas como momentos estanques, ou seja, tanto um momento quanto o outro estão interligados e fazem parte de um longo processo de aprendizado tanto individual quanto coletivo.

O presente trabalho tem como foco investigar o processo de indução do professor iniciante. Afinal, como ocorre o processo de indução do professor iniciante no contexto escolar? Será que os professores são bem recebidos na formação inicial?

A pesquisa se configura como bibliográfica, um “estado do conhecimento” e não como um “estado da arte”, uma vez que escolhemos apenas dois bancos de pesquisa: CAPES e ANPED.

Objetivos

Temos como objetivo geral:

Sistematizar o conhecimento produzido nas pesquisas que tratam do processo de indução do professor iniciante no contexto escolar.

Em relação aos objetivos específicos, intencionamos:

Identificar no banco de teses da CAPES trabalhos que tratam do processo de indução do professor iniciante, no período de 2000 até 2018;

Identificar, nos anais da ANPED - grupo de trabalho (GT. 08) -, trabalhos que tratam do processo indução do professor iniciante, no período de 2000 até 2018;

Descrever e sistematizar todo o material identificado, considerando os seguintes aspectos: resumo do trabalho, a problemática do trabalho, referencial teórico e principais achados dos estudos.



Percurso de Metodológico

A intenção com essa investigação foi sistematizar o conhecimento produzido de pesquisas que tratam do processo de indução do professor iniciante no contexto escolar, no período entre 2000 até 2018

Para a realização do estudo, seguimos os seguintes passos:

1ª. Etapa: Mapeamento, no banco de teses da CAPES, de pesquisas que tratam do processo de indução do professor iniciante, no período de 2000 até 2018. Para tal, trabalhamos com os seguintes descritores: professor iniciante e processo de indução.

2º. Etapa: Mapeamento, nos anais da ANPED/grupo de trabalho (GT. 08), de artigos que tratam do processo indução do professor iniciante, no período de 2000 até 2018.

3ª. Etapa: Descrição de todo o material identificado, considerando os seguintes aspectos: resumo do trabalho, a problemática do trabalho e os principais achados.

4ª. Etapa: Análise dos dados gerados. Escrita do relatório final.

Na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) realizamos o mapeamento da seguinte maneira:

Inicialmente, para o levantamento, foi utilizado os seguintes termos: “professor iniciante” e “processo de indução”. Com isso, foi encontrado apenas 3 trabalhos, sendo 2 relacionados ao contexto escolar. Na sequência optei em substituir o termo “indução” por “acolhimento”.

Com isso, encontrei 10 trabalhos de mestrado. Lembrando que foi retirado, inicialmente, de cada pesquisa o resumo, palavras-chave e os dados de identificação dos trabalhos expostos em uma tabela.

Já na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) realizamos o mapeamento da seguinte forma:

Foi realizado o levantamento dos artigos publicados nos anais do evento da ANPED no grupo de trabalho (GT 08) “Formação docente”, a partir dos descritores “professor iniciante/principiante” e “processo de indução”. Sendo assim, analisei sete anais (específicos).

Com a palavra “indução”, não foi encontrado nenhum trabalho, com os descritores “professor iniciante” ou “professor principiante”, encontrei 21 trabalhos. Dos 21, selecionei 12 trabalhos. Retirei 9 trabalhos, pois, ao serem lidos verifiquei que o foco não era o professor iniciante.

Referencial Teórico

O presente estudo inclui escritos de autores como Zeichner (2010), Canário (2009, 2010), Marcelo (2009), Schulman (2014, 2016) e Wong (2004) para discutir questões relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, aprendizagem da docência e ao processo de indução.



III Seminário de
Política e Gestão Educacional:
Preocupações e incertezas em tempos de pandemia

PPGE/USCS – São Caetano do Sul – de 18 a 20 de novembro de 2020



Resultados

Grande parte dos trabalhos apontam os grandes dilemas que o professor iniciante enfrenta no começo de sua caminhada profissional. Dentre eles, os professores iniciantes afirmaram:

Ingressam nas escolas consideradas “mais difíceis” e ficam com horários e turmas “sobrantes”;

Dificuldade em relacionar a teoria e a prática;

Falta de acompanhamento e apoio tanto na escola que atuam quanto na da Secretaria da Educação;

Sentimento de solidão; stress; conflito em sala de aula.

Percebe-se que, de um modo geral, o professor iniciante possui o repertório de conhecimento teórico necessário, porém, enfrenta dificuldades na realidade escolar e que a formação continuada é uma saída e que precisa ser efetiva na escola.

Em relação aos professores bacharéis, pode-se perceber que muitos deles, por ausência de formação pedagógica, acabam tornando o ensino transmissivo, mas depois de um tempo conseguem adquirir algumas estratégias didáticas que favoreçam sua prática de ensino. Lembrando que a Instituição de Ensino Superior precisa oferecer qualificação pedagógica aos seus professores, com momentos de compartilhamento de saberes e de conhecimentos acerca da docência.

Considerações finais

Processos de indução que os trabalhos apontaram:

Criação de espaços de trabalho coletivo (recepção repasse de informações sobre o funcionamento da escola, auxílio quanto ao domínio de turma, organização da hora atividade de forma a permitir um planejamento coletivo e formação em serviço);

É preciso dar uma atenção especial para o investimento de políticas públicas que ofereçam apoio ao professor iniciante;

A importância do papel do coordenador pedagógico.

Os programas de indução deveriam ser compreendidos como um: “[...] elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente” (MARCELO, p. 119).

Referências

MARCELO, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal. Editora Porto, 1999.



O ACOLHIMENTO E A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULOS DO PROFESSOR INICIANTE

Érica Cristina de Souza Sena - USCS

ericacssena@gmail.com

Maria de Fátima Ramos de Andrade – USCS

mfrda@uol.com.br

Palavras-chave: Professor iniciante. Indução pedagógica. Acolhimento. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Coordenação pedagógica.

Introdução

O presente estudo realizado na Universidade Municipal de São Caetano do Sul terá por objetivo geral analisar os desafios vivenciados pelos professores iniciantes na carreira, no tocante ao acolhimento, à constituição de vínculos e ao seu desenvolvimento nas ações formativas.

O campo da pesquisa será a Rede Municipal de Santo André. O problema de pesquisa originou-se das experiências vivenciadas ao longo da função de professora e de coordenadora pedagógica, encontrando-se formulado na seguinte questão: Como os professores iniciantes na carreira são acolhidos e acompanhados no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, “aprendendo a ser professor”?

Por acreditar que o vínculo entre professores e formadores constituindo-se numa primícia de qualquer processo formativo, a importância deste tema e sua relevância se justifica pela necessidade de se realizar um trabalho formativo, no qual a escuta e o olhar sejam pioneiros neste caminhar, de forma que seja possível mobilizar o professor a buscar autoria em seu próprio fazer, diante dos complexos desafios educacionais. Os primeiros anos da docência são considerados, por muitos professores, como determinantes para a permanência no magistério.

Nesse contexto, os processos de indução pedagógica podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento profissional docente, pois, o sujeito aprende no exercício da escuta, na cultura do grupo e nos momentos de coletividade.

Buscando fundamentar a pesquisa realizou-se uma varredura de pesquisas correlacionadas ao tema, num recorte temporal dos últimos dez anos. A pesquisa tem como objetivos:

Objetivo geral

Analisar os desafios vivenciados pelos professores iniciantes na carreira, no tocante ao acolhimento, à constituição de vínculos e ao seu desenvolvimento nas ações formativas.



Objetivos específicos:

- Caracterizar um grupo de professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Conhecer como acontece o processo de indução e constituição de vínculos, no contexto escolar;
- Identificar e analisar ações formativas que auxiliem no acompanhamento do professor iniciante, no tocante aos aspectos de indução pedagógica e que colaborem para o aprendizado do conhecimento pedagógico do conteúdo;
- Elaborar um e-book com os dados coletados da pesquisa e diretrizes de políticas públicas de acolhimento ao professor iniciante, a ser encaminhado à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santo André.

Percurso de Metodológico

Trata-se de um estudo descritivo-analítico, de natureza qualitativa. Segundo Godoy apud Zanette (2017, p. 154) “Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento de fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”. O estudo descritivo aborda os fatos, sua observação e análise.

No tocante à abordagem qualitativa André (2010) destaca que seu uso trouxe inúmeras contribuições para as pesquisas em Educação, proporcionando um maior entendimento das ações escolares. Por demandarem um maior envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, os estudos de natureza qualitativa possibilitam o engajamento dos sujeitos, favorecendo o compromisso dos envolvidos nas atuações educativas, possibilitando melhorias educacionais.

Corroborando para a construção desta pesquisa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados questionários, entrevistas e a análise de documentos. A utilização do recurso do questionário permitiu conhecer quem são os sujeitos, suas atuações vividas em seus percursos profissionais.

Buscou-se também, por meio das entrevistas, conhecer os percursos de inserção na carreira profissional destes profissionais, tal como descrito no objetivo geral e nos específicos, anteriormente apresentados. Devido a pandemia de Covid - 19, foi necessário adequar as entrevistas de forma remota, utilizando meios digitais como as plataformas Zoom e Skype. Ressalta-se que todas as entrevistas foram gravadas, e posteriormente, transcritas possibilitando um mergulho na realidade descrita e a análise dos dados está sendo construída conforme os objetivos traçados na pesquisa. Os dados coletados preservam a integridade dos participantes e seus nomes permanecem em sigilo, garantindo a confidencialidade dos dados.

Os sujeitos desta pesquisa configuram-se em 2 professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2 professores que iniciaram na rede exercendo a função de PAF, participando do Projeto de Apoio à Formação, na rede pública municipal de Santo André e uma coordenadora pedagógica.



Em relação aos critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, foram escolhidas duas profissionais que se dispuseram a participar das entrevistas em formato on line, atendendo-se aos critérios: menos de 5 anos de efetivo exercício como professora e atuação no Ensino Fundamental. Para os professores que trabalharam como PAF buscou-se por profissionais que tiveram sua primeira experiência docente atrelada a esse movimento de apoio à formação, e que atualmente, atuam como gestores escolares.

Referencial Teórico

O desenvolvimento profissional docente do professor iniciante – discorreu-se sobre alguns referenciais teóricos que ajudaram a fundamentar o tema, articulados ao problema de pesquisa apresentado.

Para realização desta fundamentação, apoiamo-nos em estudos que tratam do desenvolvimento profissional docente, dos processos de indução pedagógica e do papel do coordenador pedagógico, ressaltando sua função formadora no que tange à sua responsabilidade na formação dos professores iniciantes. Neste contexto, a constituição de vínculos com o professor iniciante foi também um aspecto explorado. Entre os principais autores estudados se destacam Nóvoa (2007, 2009, 2017), Imbernón (2010, 2011), Mizukami (1986, 2003, 2004, 2013, 2019), Shulman (2014), Almeida (2009, 2012, 2016, 2017).

Resultados

Trata-se de uma pesquisa em andamento. Até o presente momento, temos a análise dos dados gerados no levantamento das pesquisas correlatas. Encontramos onze estudos relacionados com o meu objeto de pesquisa, que poderão ser úteis na ampliação do problema desta investigação. De modo geral, a varredura realizada revelou a existência de diversos estudos relacionados à professores iniciantes que estão na graduação, especialistas e assim como também de coordenadores pedagógicos iniciantes, evidenciando que a temática tem se mostrado cada vez mais necessária e urgente à realidade escolar.

Considerações finais

Resumidamente, os trabalhos apontaram elementos para compreender o professor iniciante nos desafios vivenciados nos anos iniciais da docência e em sua prática pedagógica e a importância da atuação do coordenador pedagógico neste percurso, salientando a dimensão afetiva e o acolhimento.

Observei que as pesquisas envolvendo o professor iniciante nos iniciais do Ensino Fundamental e também na primeira infância, no tocante ao seu desenvolvimento profissional e aos processos de indução pedagógica, podem e



devem ser ainda mais investigadas, e acredito que a pesquisa, em pauta, poderá incrementar novas contribuições neste campo de saberes.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 128 p.

Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Rio Grande do Sul, v.33, n. 3, p.174-181, 2010.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017.



A BNCC NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE AS DISCUSSÕES ANTES E DEPOIS DA SUA HOMOLOGAÇÃO

Everton Dias de Abreu Lopes (USCS)

E-mail: tonfefisa@hotmail.com

Rebecca Ferraz Moreira Kumagae (USCS)

E-mail: ferraz_rebecca@hotmail.com

Vangisla Costa Lionel (USCS)

E-mail: vangisla@gmail.com

Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

E-mail: ivo.sa@prof.uscs.edu.br

Palavras-chave: Educação Física. BNCC. Currículo.

Introdução

Segundo o que consta nos documentos oficiais, o caminho percorrido na construção de uma Base Comum Curricular tem seu início a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que aponta para a necessidade de definição dos conteúdos mínimos para a educação básica válidos em todo território nacional.

Nessa perspectiva diversas normativas se seguiram culminando com a elaboração de um documento final estabelecendo uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

No processo de elaboração desse documento em 2015 o Ministério da Educação – MEC – junto ao Governo Federal organiza uma comissão com 116 membros, entre eles professores pesquisadores, em exercício nas redes estaduais e municipais e vinculados às secretarias de educação, responsáveis por elaborar a versão preliminar e os relatórios das consultas públicas. (ALMEIDA, 2018)

Com base na primeira versão e nas consultas públicas, em 2016 é redigida a segunda versão. Para discussão desta segunda versão nos meses seguintes são propostos 27 seminários estaduais que serviram para executar a redação final a ser entregue ao CNE em abril de 2017.

Por fim a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 41).



Com a homologação da BNCC em 2017, fica instituído que:

[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2018, p. 20).

Uma vez que o documento possui caráter mandatório e norteia a elaboração dos currículos nas redes públicas e particulares direcionando o futuro da Educação Básica Brasileira este estudo buscou trabalhos acadêmicos que fazem referência a Educação Física Escolar e a BNCC para identificar as principais discussões que estão sendo realizadas na área.

Na primeira verificação, notamos a ausência de pesquisas de revisão bibliográfica relacionando a área de Educação Física e BNCC. Isso indica a relevância deste estudo podendo trazer contribuições e colaborar com reflexões para área acadêmica.

Objetivos

O objetivo deste estudo é verificar como as pesquisas têm abordado a elaboração e a implementação da BNCC na Educação Física no ensino fundamental, discutindo os temas desenvolvidos nas pesquisas elaboradas entre 2015 e 2020, realizando uma comparação entre as publicações feitas antes e depois da homologação da BNCC.

Percurso de Metodológico

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, a qual Gil (2008) descreve como sendo uma pesquisa desenvolvida a partir de materiais já elaborados. Tendo natureza qualitativa que “procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado”, dentro da perspectiva descritiva. (GIL, 2008, p. 15)

Para realizar a revisão de literatura e análise dos resultados será utilizado o método Systematic Search Flow – SSF, proposto por Ferrenhof e Fernandes (2016).

Seguindo as etapas sistematizadas pelos autores, foi realizado o levantamento de artigos, dissertações e teses que abordassem as temáticas BNCC e Educação Física, esses termos foram utilizados entre aspas e combinados entre si, contemplando as pesquisas publicadas nos últimos cinco anos, exclusivamente pela internet nos portais da Capes, Ibict (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e no Google Acadêmico (através do aplicativo publish or perish).



Referencial Teórico

A área de Educação Física que em sua constituição histórica passou por diversas influências, entre elas a militarista e higienista, uma fase de esportivização exacerbada, além de teorias críticas da educação que questionaram a efetivação das práticas desenvolvidas nas aulas (FILHO, 2008; DARIDO, 2001).

Atualmente o componente curricular de Educação Física é entendido na BNCC como uma manifestação da cultura corporal do movimento, onde as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção, tal compreensão da Educação Física permite articulação com as demais componentes na área de Linguagens (BRASIL, 2017).

Resultados

Na busca inicial foram encontrados o total de 63 trabalhos referentes ao assunto, o foco foram as publicações em português, sobrando 54 trabalhos. Segue abaixo o quadro com os resultados encontrados:

Quadro 1

	"Educação Física" e "BNCC"	
	Busca Inicial	Publicados em português
CAPES	22	20
IBICT	18	16
Google Acadêmico	23	18

Fonte: Elaborado pelos autores.

Realizado um refinamento na busca, orientados por Ferrenhof e Fernandes (2016), excluindo os títulos e resumos direcionados a unidades temáticas específicas, com pouco aprofundamento sobre a BNCC, além de trabalhos que se debruçaram a outros níveis de educação diferente ao ensino fundamental.

Em seguida, na elaboração da análise dos dados, serão separados os trabalhos realizados antes e depois da homologação da BNCC. Em ambos os momentos serão apresentados quadros descrevendo os autores, temas e datas de publicação e posteriormente uma discussão dos pontos de vista contido nos estudos, buscando estabelecer um diálogo entre os resultados obtidos.



Considerações finais

A pesquisa ainda está em andamento e serão analisados e comparados os pontos de vista e resultados de cada um dos trabalhos selecionados, podendo assim verificar se as opiniões e considerações sobre a BNCC se alteraram após sua homologação, ou as considerações durante a elaboração permaneceram durante a implementação.

Referências

ALMEIDA, Deberson Ferreira. Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (MESTRADO) – Programa de Pós-graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/educacao-fisica>. Acesso em 10 set. 2020.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

FERENHOF, Hélio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, SC: v. 21, n. 3, p. 550-563, ago./nov., 2016.

FILHO, Lino Castellani. A Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Editora Papirus, 15 ed. São Paulo. 2008

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.



EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA CRECHE

Gezabel Francisco de Oliveira (USCS)

ge_zabel@hotmail.com

Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

martarps@uol.com.br

Palavras-chave: Educação Remota. Pandemia. Creche.

Introdução

Atualmente a sociedade enfrenta uma pandemia mundial relacionada à Covid-19, oriunda do vírus Sars-Cov2, mais conhecida como Coronavírus, o que levou à necessidade do isolamento social como uma das formas de conter o avanço e disseminação do vírus, ocasionando, dentre tantas medidas, o fechamento das escolas.

Em face à pandemia, o Brasil optou pela suspensão das aulas presenciais e o ensino remoto em caráter emergencial. Com isso, a educação vem sofrendo profundas mudanças, desde a sua forma de planejar, executar, bem como a própria forma de interação. Diante de tal situação, crescem os desafios que os docentes enfrentam para continuar a ofertar educação de qualidade diante da falta de acesso aos recursos, ferramentas, suportes e apoio tecnológico, estrutural, formativo e emocional. Para Neto, Santos e Silva (2020) o uso das tecnologias no contexto da educação básica exige das escolas maior atenção e preparação, adaptação e desenvolvimento de estratégias para favorecimento igualitário do processo ensino-aprendizagem.

Diante disso, as famílias lidam com grandes desafios de gerirem a educação remota, por diversos aspectos como tempo, home office, desconhecimento para orientar seus filhos, entre outros. Cordeiro (2020) destaca que a educação “on-line” tem exigido das famílias maior adaptação para que possa cuidar das exigências cotidianas, trabalharem em home office e auxiliar os filhos na realização das atividades. Dessa forma, pensar em novas formas de gerir a educação no contexto pandêmico é pensar em ultrapassar as paredes da instituição, reconhecendo que se aprende nos diferentes contextos. Nesse sentido, surgiu a necessidade de refletir sobre o processo de ensino remoto no período de pandemia em uma creche da região do Grande ABC Paulista.

Educação não presencial na creche

As propostas pensadas e planejadas tiveram como foco as brincadeiras e experiências que favorecessem a interação das crianças e suas famílias. Tais vivências e propostas foram embasadas em documentos legais que norteiam o trabalho na educação infantil e que trazem as brincadeiras e as interações como eixos



estruturantes do processo educativo (BRASIL, 2010). A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) destaca as aprendizagens por meio dos campos de experiências, respeitando os direitos de aprendizagens, fundamentados nos eixos “brincadeiras e interações”, visando o pleno desenvolvimento infantil. Desse modo, a aprendizagem ocorre de forma integrada, global. Segundo esse documento o brincar enriquece a produção cultural, devendo ser valorizado pelo adulto, com estímulo para o conhecer, imaginar, criar e ampliar as experiências de meninos e meninas.

Nessa perspectiva, as propostas e brincadeiras planejadas e organizadas pela creche em questão partiram de uma pedagogia que prima pelos projetos como uma forma de organizar e gerir as aprendizagens, uma vez que permitem abordar os temas de maneira integrada, visto partirem do interesse das crianças ou dos contextos educativos vivenciados, com intencionalidade pedagógica, e de forma dinâmica, interdisciplinar e significativa para os envolvidos.

Edwards, Forman e Gandini (2016) destacam que trabalhar com projetos possibilita à criança extrair o sentido dos acontecimentos e experiências significativas, a partir dos interesses e conhecimentos das crianças, encorajando-as a serem protagonistas de suas escolhas, decisões, em um aprendizado contínuo e aprofundado. Assim, evidencia-se a importância de práticas pedagógicas embasadas em projetos.

As propostas da creche foram postadas no Facebook e WhatsApp e para quem não tinha acesso aos recursos tecnológicos e midiáticos houve a opção de retirá-las impressas na unidade. Além de várias propostas de brincadeiras, outro projeto coletivo trabalhado com as crianças nesse período objetivou a contação de histórias e exploração de músicas, por serem vivências muito apreciadas pelas crianças e por se tratar de um dos direitos fundamentais. Nesse sentido, procurou-se afirmar os direitos das crianças de expressarem seus pensamentos, fantasias, participarem de jogos e brincadeiras simbólicas, ouvir músicas, participar de teatros, desenhos, ouvirem e contar histórias, cantar e dançar (BRASIL, 2009).

Considerações finais

Ao longo do percurso da educação não presencial, observou-se a necessidade de construir estratégias e recursos que favorecessem a aproximação da creche junto às crianças e seus familiares, visando à manutenção dos vínculos e proporcionando situações lúdicas, brincantes, que desafiassem esse momento da pandemia.

Em relação às propostas postadas, verificou-se um aproveitamento relativo por meio das interações, curtidas e compartilhamentos nas páginas do Facebook e WhatsApp, com o compartilhamento de fotos, vídeos, áudios. As propostas relacionadas às brincadeiras, histórias e músicas que não necessitaram da construção de situações e materiais, tiveram maior participação e devolutivas do que aquelas que necessitaram dessa construção e organização.

Em face do observado em relação às devolutivas das crianças e familiares, vislumbra-se um grande desafio em continuar a fomentar propostas que continuem a



estimular o interesse e a participação das crianças e que vá ao encontro dos seus direitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 out.2020

BRASIL. Critérios para um atendimento em Creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 22 out.2020

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#ficha-tecnica>. Acesso em: 22 out. 2020.

EDWRDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. v.1. Porto Alegre: Penso 2016.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O impacto da pandemia na educação: A utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal do Amazonas, 2020. Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/handle/prefix/115>. Acesso em 22 out.2020.

NETO, Jerônimo Gregório da Silva; SANTOS, Marilde Chaves dos; SILVA, Ellery Henrique Barros da. Pedagogia da Pandemia: Reflexões sobre a Educação em tempos de isolamento social. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos-RELAC. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>. Acesso em 22 out.2020.



ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA NO GRANDE ABC PAULISTA

Valéria Machado A. Santos (USCS)
e-mail: valeriamas21@yahoo.com.br
Paulo Sérgio Garcia (USCS)
e-mail: paulo.garcia@prof.uscs.edu.br
Gislaine Pires Gomes (USCS)
e-mail: gislainepires1021@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Remoto. Pandemia. Grande ABC

Introdução

Este estudo analisa as estratégias desenvolvidas no campo da Educação, pelos sete municípios que compõem a região do Grande ABC, para lidar com a pandemia do coronavírus. Trata-se de uma pesquisa em uma das áreas mais ricas do Brasil.

Segundo a UNESCO (2020), em 26 de março de 2020, aproximadamente 1,5 bilhões de crianças, adolescentes e universitários de 165 países estavam com suas aulas suspensas. O fechamento das escolas protege as crianças e reduz as possibilidades de se tornarem vetores do vírus para a família, principalmente para os idosos e os grupos de risco. Todavia, o fechamento significa também a interrupção do processo de aprendizagem, sobretudo para as crianças menos favorecidas. A ausência de interação, para muitos estudantes, principalmente para os mais pobres, significa a suspensão da aprendizagem. Se a pandemia durar meses os prejuízos podem ser enormes, pois o apoio recebido pelos pais varia muito no contexto familiar.

Entre esses prejuízos, de certo, catalogaremos a redução na aprendizagem e no desempenho dos jovens, a elevação das taxas de evasão escolar e, muito possivelmente, o aumento da reprovação, se não neste presente ano, pela sensibilização geral sobre os acontecimentos, em outros vindouros, quando o esquecimento se tornar um fato. Neste processo, os menos favorecidos serão os mais atingidos. De fato, a crise somente escancarou aquilo que no Brasil já é bem conhecido: por causa das desigualdades, qualquer crise incide mais fortemente sobre os mais vulneráveis. A pandemia torna-se um elemento novo e complexo, onde as desigualdades são grandes (de nível socioeconômico, de gênero, de raça, entre outras).

Para Santos (2020), a pandemia vem atenuar um estado de crise constante existente desde 1980 com o domínio do capitalismo. O autor defende que são dois os objetivos da manutenção deste estado de crise: “concentração de riquezas” e “boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica”. Sendo assim, a crise do coronavírus vem apenas escancarar o abismo social e problemas decorrentes do estado de crise da sociedade.

Audrey Azoulay, diretora-geral da UNESCO indicou que a crise “impõe aos países desafios imensos para poder proporcionar um aprendizado ininterrupto a todas as



crianças e jovens de maneira equitativa”. De fato, são muitos os desafios para promover uma educação equitativa neste novo cenário, entre eles pode-se apontar a ausência de recursos tecnológicos e o despreparo dos docentes e discentes para operá-los. Ainda assim, escolas e professores foram obrigados a produzir novos conhecimentos e estratégias para dar continuidade as aulas remotas. Desta forma, estados e municípios buscaram utilizar diversas ferramentas, como redes sociais (Facebook, Instagram, blogs, site), plataformas (Google for Education, Mind Lab), aplicativos de comunicação (Whatsapp), entre outros.

Objetivos

Analisar as estratégias desenvolvidas no campo da Educação, pelos sete municípios do Grande ABC, para lidar com a suspensão de aulas devido a pandemia do coronavírus.

Percurso de Metodológico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, realizada em maio de 2020, na região do grande ABC, que envolveu entrevistas com alguns profissionais, que estavam na linha de frente nas secretarias de educação municipais.

Este estudo contou com 7 especialistas das secretarias municipais de educação, dos quais 6 eram mulheres e 1 homem e com uma média de idade em torno de 44 anos. Todos os profissionais eram formados em pedagogia, sendo 3 mestres, dois mestrandos e dois com algum tipo de pós-graduação. Eles atuavam 40 horas semanais.

Referencial Teórico

Para a análise dos dados qualitativos, serão usadas as indicações da análise de conteúdo (BARDIN, 2007): organização dos dados, imersão nos mesmos, 3) criação de categorias; 4) codificação, envolvendo o estabelecimento das unidades de registro, unidades de contexto e regras de contagem; desenvolvimento de memorandos analíticos, entre outras.

Em relação as entrevistas, Trivinos (1987) defende que elas valorizam a presença do investigador e, ao mesmo tempo, possibilitam ao informante liberdade e espontaneidade. Para o autor, a entrevista semiestruturada é fruto da teoria que alimenta a ação do entrevistador e toda informação colhida sobre o fenômeno social a ser investigado.

Resultados

Quadro síntese das estratégias adotadas nos sete municípios							
	Santo André	São Bernardo	São Caetano	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires	Rio Grande



Decreto de suspensão das aulas	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Formação para Professores	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Distribuição de material impresso	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Mídias utilizadas	Whatsapp , Facebook , Instagram , Blog, E-mail	Whatsapp , Facebook , Instagram , Blog, E-mail	Whatsapp	Whatsapp , Facebook , Instagram , Blog, E-mail	Whatsapp , Blog, E-mail	Whatsapp , Facebook , Instagram , Blog, E-mail	Whatsapp
Plataforma de ensino	-	Sim	Educação Conectada (Google for Education)	Mind Lab	Google Classroom	-	-
Kits Merenda (cartão ou cesta)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Os dados indicaram o empenho das secretarias de educação, gestores e professores para não se perder o vínculo com aluno e assegurar o processo de aprendizagem.

Os sete municípios adotaram estratégias semelhantes para garantir a continuidade do ensino, dentre elas, evidenciamos que a escolha do aplicativo Whatsapp, apareceu em todos os municípios como facilitador do processo, o que PISA (2016) mostrou como sendo uma ferramenta eficaz para a interação entre professores e alunos. Para a autora, a utilização do Whatsapp “pode promover maior engajamento e colaboração dos discentes no processo de ensino e aprendizagem, tornando o mais significativo e com possibilidades de estendê-lo para além do espaço físico da sala de aula” (PISA 2016).

Considerações finais

Este estudo mostrou, como os profissionais da educação dos municípios do Grande ABC estão lidando com a pandemia e com o ensino remoto.

Uma das conclusões válidas atrela-se à questão de que foram adotadas estratégias muito similares nas cidades para lidar com o momento. Um fato que mostrou empenho das secretarias de educação, equipe gestoras e corpos docentes



de todas as escolas para superarem os desafios impostos pela pandemia do coronavírus, visando garantir os direitos das crianças de aprendizagem.

Espera-se que com o aprendizado sobre o momento atual que os profissionais desenvolvam novas estratégias para a educação, sobretudo para aquelas crianças e jovens que mais necessitem.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2007.

Instituto Nacional de Pesquisa (INEP). Censo Escolar de 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 29 ago. 2020.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. Relatório do primeiro trimestre de 2016: dados sobre as cidades do grande ABC. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018.

PISA, Simone Hypolito. A apropriação do WhatsApp como recurso inovador no curso de formação de professores. Orientador: Elias Estevão Goulart. 2016. 142fls. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, 2016.

PRESSE, France. UNESCO: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19. Publicado 18 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, S/A 2020.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.



GESTÃO DEMOCRÁTICA: A ÓTICA DOS PROFESSORES SOBRE A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Guilherme Laranjeira Mendonça Oliveira
laranjeiraguilherme@gmail.com
Dalva Elizabete Depizol Castilho
dal.cast@bol.com.br
Rodnei Pereira
rodnei.pereira@online.uscs.edu.br

Palavras-chave: Gestão Democrática. Equipe Gestora. Atuação docente. Pandemia.

Introdução

A emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) causador da doença COVID-19, fez com que vivenciássemos uma das maiores epidemias da história, que afetou diversas regiões do mundo, sem distinção socioeconômica, ocasionando a necessidade de implantar políticas de distanciamento social, devido à alta taxa de transmissão da doença (ARRUDA, 2020).

O início das ações de isolamento e distanciamento social produziu ansiedade em toda a população, devido à falta de informações, bem como em decorrência do distanciamento social que acarretou a comunicação limitada entre os diferentes atores da comunidade escolar. A gestão escolar teve papel fundamental na promoção das interações comunicativas, no que diz respeito à manutenção das informações e articulações necessárias para orientar, capacitar e dialogar com os profissionais e envolvidos na instituição.

Viver em um contexto pandêmico é muito desafiador para a sociedade em geral, tendo em vista os riscos de vida que todos estão expostos e no campo educacional, os problemas se potencializam, pois há aglomeração natural em decorrência das organizações, das condições de infraestrutura e dos tipos de interação vividas nos espaços escolares. Na educação brasileira contemporânea nunca houve algo similar. O ineditismo das experiências provocadas pela pandemia em curso tem lançado a todos em constantes ações marcadas, por tentativas e erros. Dessa forma, fez-se essencial escutar os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar e, mais do que nunca, fortalecer a gestão participativa e democrática para as tomadas de decisões.

Partindo das ideias expostas, o presente texto destaca a relevância social de tomarmos um fenômeno em movimento como elemento de reflexão e aborda um recorte do que vem acontecendo. Assim, problematizamos a gestão escolar e sua atuação durante a pandemia em curso.



Objetivo

Esse trabalho objetiva destacar a importância da gestão escolar e os princípios da Gestão Democrática na relação com a comunidade escolar no período de pandemia, bem como provocar reflexões acerca da gestão em tempos de pandemia e relacionar com o cenário anterior.

Percurso Metodológico

O presente estudo apresenta caráter qualitativo e buscou coletar a opinião dos professores do ensino médio sobre a gestão das escolas em que trabalham, caracterizando a atuação da equipe gestora em tempos de pandemia, bem como as relações interpessoais com os docentes. Devido ao momento de distanciamento social, optamos pela utilização do questionário, por possibilitar atingir maior número de pessoas de diversas regiões. Não houve identificação dos participantes e permitiu o preenchimento em momento oportuno, dentro do intervalo estipulado (GIL, 2008).

O questionário foi estruturado por 12 questões, sendo 7 fechadas de diferentes modelos: múltipla escolha e escala do tipo likert, e 5 abertas, para que os participantes pudessem expressar suas concepções sobre a atuação da equipe gestora frente aos desafios do trabalho remoto. Foi dividido em dois blocos, o primeiro constituído por questões voltadas a coletar algumas informações pessoais e o perfil profissional dos docentes. O segundo bloco focou em questões que envolveram a opinião sobre suas referidas equipes gestoras.

Destaca-se como sujeitos da pesquisa, professores que lecionam em escolas públicas estaduais da região metropolitana da Baixada Santista – S.P. O campo da pesquisa foram as escolas públicas estaduais.

Após a aplicação dos questionários, os dados foram organizados e tabulados, a fim de uma análise descritiva, com exposição de gráficos oriundos das respostas dos professores. É importante ressaltar que, por ser tratar de uma pesquisa de opinião, de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, CEP/CONEP, não se fez necessária a aprovação do trabalho ao Comitê de Ética e Pesquisa.

Considerações finais

É inegável que esse momento de distanciamento social nos proporcionou novas formas de observar e valorizar a rotina de trabalho. E assim, compreender a importância da participação de todos da comunidade nas esferas que pautam a educação escolar, além das trocas de experiências a partir de suas convivências. No entanto, por meio da pesquisa bibliográfica foi possível entender que uma equipe gestora bem articulada com a comunidade escolar, com traquejo nas relações interpessoais e com bons conhecimentos da dimensão técnica pode amenizar a situação de tensão escolar.



Na pesquisa realizada por meio dos questionários consideramos alguns pontos importantes a serem ressaltados. No cotidiano escolar em tempo pandêmico, na ótica dos sujeitos participantes, 70% consideram que as equipes gestoras estão desenvolvendo trabalho satisfatório, mesmo de forma remota, sendo que às vezes ou se necessário também tem ocorrido presencial. Por mais que tenha um acréscimo de 8% na insatisfação desses, esse valor não é tão significativo em relação ao contexto geral.

A gestão democrática à distância tem sido prejudicada no período pandêmico, na opinião dos participantes e isso, desdobra em problemas que implicam na participação das tomadas de decisões. Também é pertinente ressaltar que a gestão democrática é um direito de todos os segmentos escolares e prevista na Constituição Federal de 1988, portanto é essencial que se faça valer.

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdade entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço junto para a realização de objetivos educacionais (LÜCK, 2009).

Sabemos que as ferramentas tecnológicas são indispensáveis para viabilizar as informações com rapidez e a comunicação entre os gestores, funcionários e familiares, entretanto ainda há sensível dificuldades por parte das pessoas e isso implicou inclusive em nossa pesquisa, pois a baixa adesão de participantes se deu devido a quantidade de trabalho e a falta de apropriação das plataformas. Questão que nos fez refletir sobre a importância da formação continuada voltada para a exploração de algumas ferramentas para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia e para quando passar. Diante disso, concordamos que a sociedade perdeu muito em vários aspectos, mas qualquer situação podemos criar novas perspectivas, outros pontos de vista e novas oportunidades.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. Revista de Educação A Distância, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 14 maio 2020.

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

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. 220 p.



SILVA, Juliano André Deotti da; WEINMAN, Carlos. Os desafios de uma gestão democrática em tempos de pandemia na escola pública. In: Desafios da educação em tempos de pandemia / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009. 144 p.



A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO E DO USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EM SUAS PRÁTICAS INICIAIS

Elizabeth Cristina Costa-Renders(USCS)

elizabeth.renders@online.uscs.edu.br

Isabela Berti Foganholo (USCS)

e-mail: isabela.foganholo@uscsonline.com.br

Salua Farah (USCS)

e-mail: salua.farah@uscsonline.com.br

Introdução

No contexto da educação inclusiva no Brasil, coloca-se em questão a formação de professores e a preparação para atuação na escola inclusiva, sendo que destaca-se, a importância das tecnologias educacionais e tecnologia assistiva como recursos necessários para o acesso à educação para todos.

Este texto, baseando-se nos princípios de uma educação para todos, considera o Design Universal para a Aprendizagem (DUA) como apoio ao professor que precisa romper as barreiras de aprendizagem e as práticas monoculturais na escola. Considera-se, portanto, a necessidade do uso das Tecnologias Assistivas no meio educacional, facilitando o processo de ensino e aprendizagem inclusivo. Estes recursos tecnológicos modernos e acessíveis, aliados a boas práticas pedagógicas e inclusivas, criam um cenário propício à aprendizagem de todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não.

A inserção das Tecnologias Assistivas exige da escola a capacitação técnica de professores. Entende-se que o professor deveria se apropriar deste conhecimento ainda no período de sua formação inicial e perpassar, de forma contínua, seu desenvolvimento profissional no sentido de aprimorar na destreza em tais recursos, à medida que sua prática lhe exige.

O objetivo desse texto é considerar a formação no campo da educação inclusiva e a utilização de recursos advindos da Tecnologia Assistiva, como a Comunicação Suplementar Alternativa, nas práticas iniciais de professores. O faremos por meio de uma revisão integrativa, aproximando nossas experiências como professoras de educação especial e os estudos sobre o tema.

Percurso Metodológico

Metodologicamente, trabalhamos com a revisão integrativa. Neste sentido, realizamos um levantamento bibliográfico e retomamos as experiências das autoras que atuam no campo da educação inclusiva e da educação especial. A partir da literatura, realizamos uma análise crítica a respeito do uso das tecnologias assistivas e da comunicação alternativa pelas escolas. Tomamos como base os princípios do design universal para aprendizagem para tal análise.



Referencial Teórico

Os referenciais teóricos desta pesquisa são o paradigma da inclusão, as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil, o design universal para a aprendizagem (DUA), a tecnologia assistiva e a comunicação alternativa. A tecnologia assistiva (BERSCH, 2013) visa a inclusão dos aprendizes no meio social por meio da disponibilização de recursos e serviços no campo da recuperação de funcionalidades essenciais no ato de aprender.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 58.).

A Comunicação Alternativa é um dos recursos oportunizados pela Tecnologia Assistiva. Segundo Deliberato e Manzini (2006), a comunicação suplementar ou ampliada enfatiza formas alternativas de comunicação visando objetivos, como promover e suplementar a fala e garantir uma forma alternativa de comunicação para um indivíduo que não começou a falar.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os estudantes que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são beneficiados com a utilização de recursos e estratégias advindos da Tecnologia Assistiva, como a Comunicação Alternativa.

No AEE deve ser ofertado todo o arsenal de recursos necessários ao aluno com deficiência para auxiliá-lo em seu processo formativo. Segundo o MEC (BRASIL, 1996, p.3), o Atendimento Educacional Especializado é:

Um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.

Segundo Rocha (2013), a Tecnologia Assistiva quando utilizada por serviços capacitados pode garantir o acesso ao conteúdo escolar e o desenvolvimento de habilidades fundamentais em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a questão do currículo, Costa-Renders et al (2019) consideram que o planejamento de aulas acessíveis para todos os alunos implica numa definição de componentes do currículo. Os docentes deverão demonstrar flexibilidade na forma como envolvem/motivam os alunos nas situações de aprendizagem, como apresentam a informação e como avaliam os alunos, permitindo que os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa. As autoras concluem que o DUA muito contribuiu nesse processo, criando um ambiente educacional não apenas para os alunos com deficiência, mas sim para todos os alunos. Assim, salientamos a necessidade de estudos e maior engajamento nas



práticas da Tecnologia Assistiva nos ambientes escolares, visando uma aprendizagem flexível e centrada no aluno.

Resultados

Apresentamos resultados parciais de um processo investigativo. Portanto, os resultados estão em processo de desenvolvimento.

Considerações finais

Acreditamos que, nos cursos de formação de professores, é preciso conhecer mais sobre o uso das Tecnologias Assistivas como recursos interativos que auxiliam os aprendizes no processo de ensino e aprendizagem. Importa compreender que esses recursos podem minorar os problemas e promover as práticas pedagógicas inclusivas com o uso da tecnologia.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Inclusiva. Tecnologia Assistiva. Comunicação Suplementar Alternativa.

Referências

BERSCH, R.C.R. Tecnologia assistiva. [S.l.]. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br>. Acesso em: 30 set. 2010.

BERSCH, R.C.R. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre. RS. 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 30 set. 2010.

BRASIL. Portal de Ajudas Técnicas. SEESP/MEC. www.fcee.sc.gov.br/ajudastecnicas/apresentacao.htm. Acesso em: 30 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

COSTA-RENDERS et al. O Design Universal para a Aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 319-343 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

DELIBERATO, D.; MANZINI, J. E. Portal de Ajudas Técnicas: Equipamento e material pedagógico especial para a educação, capacitação e recreação da pessoa com



deficiência física. Recursos para Comunicação Alternativa. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Especial, Brasília, 2006.

ROCHA, A. N. D. C. Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação. Marília, 2013. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/rocha_an_dc

_do_mar.pdf. Acesso em: 18 mai. 2016.



O MEMORIAL COMO OBJETO DE REFLEXÃO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE DE UMA REDE MUNICIPAL NO ABC PAULISTA

Izilda Marques Lopez dos Santos (USCS)
e-mail: Izilda.santos@uscsonline.com.br
Ana Silvia Moço Aparício (USCS)
e-mail: ana.aparicio@prof.uscs.edu.br

Palavras-chave: Professores iniciantes. Indução docente. Formação docente. Memorial. Constituição docente.

Introdução

A formação de professores tem sua importância estabelecida como fomentadora da prática docente que promove uma educação de qualidade. Este aprimoramento, citado por Huberman (1989) como “ciclo de vida profissional dos professores”, é um processo contínuo que integra, ao longo da vida desse professor, concepções, conhecimentos, experiências, atitudes. Nesse sentido, o professor iniciante está aprendendo a ensinar, passa por dificuldades e desafios, para os quais o curso de formação inicial, muitas vezes não é suficiente.

Tendo isso em vista, este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla em que pretendemos investigar quais são as dificuldades dos professores iniciantes da rede municipal e como as têm enfrentado.

Objetivos

Para conhecer melhor os professores da rede municipal que possuem até 4 anos de docência, nosso objetivo neste artigo é, por meio da análise dos memoriais escritos por eles, apontar as principais motivações que os levaram a escolher a carreira docente.

Percurso de Metodológico

A pesquisa é qualitativa e o método é o da pesquisa-ação. Os participantes são 34 professores iniciantes, com idade entre 23 e 70 anos, 3 homens e 31 mulheres. Todos cursaram Pedagogia, 18 possuem outra graduação e 2 estão cursando mestrado.

Como instrumento metodológico, realizamos uma roda de conversa com os participantes, em que discutimos a importância das experiências pessoais e/ou profissionais que levam o professor à escolha de sua profissão e que fazem parte do processo de constituição do docente. As leituras de memoriais docentes e as reflexões realizadas nessa roda culminaram com a escrita de memoriais pelos docentes iniciantes. Dos 30 professores presentes, 18 escreveram seus memoriais, os quais



consideramos para realizar uma análise inicial e destacar alguns aspectos importantes da trajetória desses professores e que têm implicações em seu processo de constituição como docente.

Referencial Teórico

Dificuldades de vários tipos são enfrentadas pelos professores iniciantes: de gestão, de relacionamento, emocionais, sociais, burocráticas entre outras. Os primeiros anos de docência são cruciais do ciclo profissional, porque os professores iniciantes têm de, simultaneamente, ensinar e aprender a ensinar, e certos procedimentos só podem ser aprendidos em situações práticas (FEIMAN, apud MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9).

Como nos diz Almeida (2014), o professor se forma no meio social, não é “dom” e sim uma constituição ao longo do tempo, numa trajetória pessoal e profissional. A autora afirma que essa construção acontece através de passagens, de memórias, de marcas afetivas da infância, de quando se era aluno, das escolhas e da chegada a essa profissão.

Uma das possibilidades de reflexão sobre esse caminhar é o memorial, um procedimento de escrita de recordações, lembranças com relatos de episódios importantes, uma maneira de narrar nossa história por escrito. (PRADO; SOLIGO, 2005).

O memorial representa um esquema da vida social, cultural e escolar de cada indivíduo, com memórias suas e da sociedade em que vive. Segundo Dezim (1984), a vida de uma pessoa pode ser mapeada conforme alguns episódios críticos que geram significados. Como salienta Nóvoa (1995), os memoriais assumem importância no universo educacional.

Resultados

A escolha da profissão: o que revelam os memoriais?

Os memoriais escritos pelos professores iniciantes contam histórias e fatos que mobilizaram suas vidas para docência. Em uma primeira análise do conjunto dos memoriais, observamos que é recorrente a referência às motivações que levaram os iniciantes à escolha da profissão. Dentre essas motivações destacam-se: 1) experiências que tiveram com professores no tempo escolar; 2) incentivo de pessoas da família; 3) circunstâncias do momento.

Nestas narrativas os professores iniciantes recuperam em suas memórias o caminho que os levaram à docência, imagens afetivas, experiências vividas seja na infância ou adolescência:

Havia uma professora no ensino fundamental que sempre fazia a leitura de um livro no início do dia, e era a parte da aula que eu mais gostava. Eu admirava muito as professoras, e dizia que quando crescesse iria me tornar professora também.



Essas experiências os motivaram à escolha da profissão, interessante observar que foram tanto positivas quanto negativas:

Se me perguntar um momento marcante em relação à educação, infelizmente, ainda virá à tona a não muito querida professora Cida do terceiro ano, há mais de 40 anos em uma escola municipal da periferia da capital paulista. Talvez, a partir dela eu tenha travado para os professores vindouros e por isso a falta de boas lembranças. Ainda hoje ressoa os gritos, a cara amarrada e a pressão exercida por ela, sobre nós, reles alunos.

Pessoas da família também influenciaram os iniciantes na escolha da profissão, como revela o trecho a seguir:

Desde pequena, meu sonho era ser professora. Minha mãe teve que se aposentar cedo, devido problemas neurológicos, e era uma excelente professora (...). Também tinha uma irmã que também era professora, e na época de festa junina ela me levava junto para ajudar ensaiar os seus alunos. Assim, fui pegando o gosto.

Outros docentes relatam que se graduaram em outras áreas, mas em tempos difíceis a docência surge como solução:

Passados 35 anos meu esposo adoeceu e acabou falecendo. Sabe aquela dependência de um respirar o ar do outro? (...). Minha nora, que também é professora me comunicou que havia aberto concurso na cidade, na área da educação.

Esse período durou dezoito anos até que, quando eles já eram adolescentes resolvi voltar a trabalhar como secretária, (...) os trabalhos que tive nos próximos dois anos foram muito decepcionantes e já não me fazia mais feliz. Foi então que em 2016 resolvi voltar a estudar e a Pedagogia.

Como destacam Tardiff e Raymond (2000), essas fontes de referência são importantes na construção do papel do professor e da sua prática docente.

Considerações finais

Os memórias oferecem muitos dados para serem analisados, são fontes que nos ajudam a compreender aspectos que constituem o “ser professor”. As narrativas dos professores denotam que muitos dos motivos e interesses surgiram na trajetória escolar ou em momentos da vida pessoal. Escrever os memoriais também possibilitou aos iniciantes a reflexão sobre o que os levou à docência e a entender que não é possível separar sua vida profissional da pessoal. Como ressalta Nóvoa (1995), a profissão docente é construída por fatos marcantes que contribuem direta e indiretamente na construção da sua profissionalidade.

Referências

ALMEIDA, L.R. Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito, Revista Ciências Humanas – Vol. 7, N. 1, 2014.



DENZIM, N.K. Interpretando as vidas das pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 29-43, 1984

GARCIA, C. M. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente Santiago: Preal, 2011. Documento do Preal, n. 52.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, A. Vida de professores. 2.ed. Portugal: Porto, 1995.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade. Campinas, v.21, nº 73, p. 209-244, dez/ 2000.



INVESTIMENTO MÍNIMO PARA O DESENVOLVIMENTO MÁXIMO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ISTO É POSSÍVEL?

Jorge Marcos Ramos (UMESP)

educacao.ramos@gmail.com

Sergio Marcus Nogueira Tavares (UMESP)

sergio.tavares@metodista.br

Palavras-chave: Educação pública. Ensino gratuito. Financiamento. PIB.

Introdução

Com a perspectiva de promover alteração do papel do Estado, em 1988 foi promulgada a Constituição chamada Cidadã cuja sua principal marca foi à ampliação dos direitos sociais que são descritos pela primeira vez em um texto constitucional brasileiro.

Assim como a Constituição a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também reflete as mudanças políticas e sociais que aconteceram na sociedade, pois o projeto da primeira LDB foi fruto do anseio popular por uma educação como direito de todos, dando origem à Lei nº 4.024/61, a qual sofreu modificações até ser substituída pela atual LDB nº 9.394/96.

É possível verificar a evolução da legislação brasileira em relação à garantia do direito à educação que na Constituição de 1988 foi consagrada como direito público subjetivo. Este direito, garantido inicialmente somente para o ensino fundamental, foi aos poucos se expandindo abrangendo todas as etapas da educação.

Em relação aos recursos públicos arrecadados por meio dos impostos junto à população brasileira e que devem ser aplicados na educação do país, a CF estabeleceu vinculações mínimas distribuídas entre os entes federativos (Governo Federal, Estadual, Distrito Federal e Municipal). Vale destacar que os investimentos públicos na educação obedecendo somente os percentuais mínimos preconizados pela CF têm levado à utilização de volumes de recursos financeiros que não ultrapassam o equivalente a 5% do Produto Interno Bruto (PIB).

Objetivos

O objetivo dessa pesquisa foi apresentar a relação do financiamento da educação como uma vinculação de percentuais mínimos dos recursos tributários e os riscos para a população em geral em abordar o assunto referente ao investimento financeiro na educação observando somente o percentual do PIB.

Percurso de Metodológico

Esta pesquisa se caracterizou como revisão de literatura por meio de análise de conteúdo, visando discorrer sobre o financiamento público relacionado à educação.



Para a realização da busca dos documentos foi utilizada a combinação das palavras chaves: educação pública, ensino gratuito, financiamento e PIB.

Foram considerados artigos, dissertações, teses, livros e documentos legais publicados nos últimos dez anos (2011-2020), escritos em português, inglês e espanhol. Esse recorte temporal se justifica tendo em vista que este é o período de vigência do II Plano Nacional de Educação.

Como critérios de inclusão os documentos deveriam referir-se a vinculação de recursos públicos para a educação como parâmetro para a justificativa dos investimentos nessa área.

Referencial Teórico

Em diferentes momentos da história do Brasil é possível observar como foi desenvolvido o financiamento da educação pública. Segundo De Rezende Pinto (2000), no período correspondente aos anos de 1549 a 1759 o Estado delegou a Igreja, que era representada pelos jesuítas, o direito ao exercício da educação pública no país.

Posteriormente, de acordo com o mesmo autor, com a expulsão dos jesuítas a educação vivenciou até o fim da República Velha um período em que se buscavam fontes autônomas para o financiamento da educação como o subsídio literário, bem como a previsibilidade de recursos públicos para o seu desenvolvimento.

Contudo por intermédio da CF de 1934 foi definido como principal mecanismo de financiamento da educação a vinculação de um percentual mínimo dos recursos oriundos dos impostos cobrados da população.

A vinculação de recursos públicos para a área da educação, levando em conta os períodos de descontinuidade, assumiu valores percentuais crescentes sendo que essa maior vinculação foi observada na promulgação da atual CF de 1988.

Com isso a CF de 1988 preconizou que a União deveria aplicar pelo menos 18% dos recursos oriundos dos impostos por ela arrecadados, os Estados e o Distrito Federal deveriam aplicar pelo menos 25% do volume dos impostos por eles arrecadados na educação e os Municípios deveriam aplicar pelo menos 25% do volume de impostos por eles arrecadados.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 foi sugerida uma porcentagem no valor de 10%, contudo o mesmo não foi aprovado, ficando como meta a utilização de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) com a perspectiva de alcançar os 10% nos próximos Planos Nacionais de Educação.

Em relação ao II PNE para o período de 2011 a 2020, foi estabelecida a Meta 20 que definiu a aplicação percentual de recursos públicos na educação em relação ao PIB e a ampliação progressivamente do investimento público na educação até atingir o patamar mínimo de 7% do PIB (DOS SANTOS MACIEL, 2012).

Os investimentos relacionados à educação infantil brasileira são vergonhosos, sendo que a média anual da OCDE é superior a US\$ 6.000 por aluno. No Brasil o gasto unitário não ultrapassa o valor de US\$ 2.000 ao ano, sendo este o menor valor encontrado dentre os países selecionados pela instituição (AMARAL, 2011).



Esse baixo investimento na educação brasileira se repete no ensino fundamental e médio, ficando em torno dos mesmos US\$ 2.000 por aluno anualmente, no entanto as médias da OCDE são ainda mais elevadas ficando em torno de US\$ 7.000 e próximo de US\$ 9.000, respectivamente.

Somente na educação superior é que se observa um maior gasto por aluno no Brasil, em decorrência da inclusão dos custos com pesquisa, aposentados e pensionistas e hospitais universitários vinculados às universidades federais. Com isso, o valor unitário pode chegar em torno dos US\$ 11.000, fazendo com que esse valor fique mais próximo da média da OCDE, que é de quase US\$ 14.000 por estudante/ano, contudo se for apontado somente os valores que são investidos puramente no aluno é possível que esse investimento seja reduzido pela metade.

Resultados

Como um todo, o orçamento do Ministério da Educação teve redução de 11,7% entre 2014 e 2018: de R\$ 117,3 bilhões para R\$ 103,5 bilhões. O ensino superior, a educação básica e o ensino profissional sofreram maior redução.

Analisando o II PNE e a conjuntura atual do Brasil é possível afirmar que os problemas apresentados pela área da educação não serão alterados na próxima década, como preconiza a meta 20 do referido documento, a qual trata em especial da ampliação do investimento público para a educação, de maneira progressiva até atingir 7% do PIB em 2020.

Em situação normal o Brasil já sinalizava grande dificuldade em atingir a meta 20 do II PNE, no entanto, com a crise de saúde que assola o mundo essa meta se colocou cada vez mais distante dos nossos horizontes.

Os estudos referentes às políticas públicas que utilizam somente do percentual do PIB como referência para justificar os valores deslocados para o financiamento da educação se torna frágil, pois segundo Amaral (2011) a utilização somente dessa variável é um risco tendo em vista que se faz necessário verificar o valor do PIB do País; qual o percentual do referido PIB está sendo destinado para a educação e por fim qual a quantidade de alunos a serem atendidos (quantidade de pessoas do país que estão em idade educacional).

Em relação ao número de pessoas em idade educacional, Amaral (2011) define que os Países que apresentarem uma população em idade educacional superior a 30% da sua população total terão maiores desafios para a melhora da qualidade da educação, pois segundo o autor, quanto menor for o número de pessoas em idade educacional, maior serão os investimentos aplicados individualmente.

Para esse mesmo autor, o Brasil só irá atingir a marca de 30% da população total em idade educacional no ano de 2030, estando dentre os países que apresentam menores desafios relacionados à educação.

Considerações finais



Desde a gênese da educação, o elemento político é constitutivo do dilema educacional brasileiro que é permitir o acesso à educação de qualidade para todos. .

Essa situação não foi superada sequer pelo processo instaurado com a Assembleia Nacional Constituinte, tendo em vista que a Constituição de 1988 manteve a distribuição dos percentuais referentes aos impostos desconsiderando o aumento populacional e acima de tudo o aumento da população em idade educacional.

São necessárias outras pesquisas com o propósito de apresentar caminhos para o financiamento da educação, pois o Estado atualmente aguarda passivamente a redução natural da população em idade educacional sem que ocorra aumento do investimento na referida área. Essa passividade é ao mesmo tempo um crime, pois nesse percurso quantos serão àqueles que não terão acesso a uma educação de qualidade.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um percentual do PIB. III Seminário Brasileiro de Educação. CEDES, v. 28, 2011.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL. CONAE-2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. (Documento Final). Brasília: MEC, 2010.

DE REZENDE PINTO, José Marcelino. Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas. Editora Plano, 2000.

DOS SANTOS MACIEL, Willians Kaizer. Metodologia para o cálculo do indicador do Investimento Público em Educação em relação ao PIB de 2000 a 2010. Textos para discussão, n. 34, p. 30-30, 2012.



A JUDICIALIZAÇÃO DO ACESSO À CRECHE: DESAFIOS DOS GESTORES PARA UM ATENDIMENTO DE QUALIDADE

Juliana Andrade Vieira (USCS)
E-mail: ju_lianaandrade@hotmail.com

Palavras-chave: Judicialização. Creches. Qualidade da Educação. Gestão Escolar. Educação Infantil.

O direito ao acesso à vaga na creche está amparado em diversas leis: na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Por esta última, a Educação Infantil ganhou status de primeira etapa da Educação Básica e o atendimento em creches, ao ser incorporado aos sistemas educacionais, perdeu, oficialmente, o caráter assistencialista que historicamente lhe havia sido atribuído. (KUHLMANN, 1998; SANTOS, 2014).

Porém, a despeito desses avanços da legislação educacional brasileira, o direito das crianças pequenas (0 a 3 anos) a uma educação de qualidade em creches continua enfrentando vários desafios. Um deles é a insuficiência de vagas para atender à crescente demanda das famílias, o que tem levado ao crescente fenômeno da judicialização da educação em muitos municípios brasileiros.

Assim, à medida em que o poder público passou a ser responsabilizado judicialmente a cumprir os seus deveres, o tema da judicialização começou a ser investigado por diversos pesquisadores da área de Educação (CURY; FERREIRA, 2009; VICTOR, 201; BARROSO, 2012; RIZZI; XIMENES, 2014;). Por ser muito

polêmico, pontos e contrapontos têm sido debatidos pelos especialistas, pois envolve, especialmente no caso da Educação Infantil, a tensão entre dois direitos fundamentais: o direito de acesso à vaga e o direito a uma educação de qualidade. Direitos esses conquistados por meio de muitas reivindicações e participação da sociedade civil, como ressaltado por diversos autores ao longo das últimas décadas (KUHLMANN JR., 1998; MACHADO, 1999; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009;

ROSEMBERG 2015; OLIVEIRA, 2018.

Essa tem sido a realidade vivida em Santo André, município localizado na região do Grande ABC Paulista e locus de um estudo de caso (YIN, 2005), fruto da pesquisa de Mestrado em Educação concluída em 2020, apresentado neste trabalho. O objetivo do estudo foi conhecer os desafios dos gestores frente às dificuldades geradas pela insuficiência de vagas e o impacto da judicialização na qualidade da educação nas creches municipais.

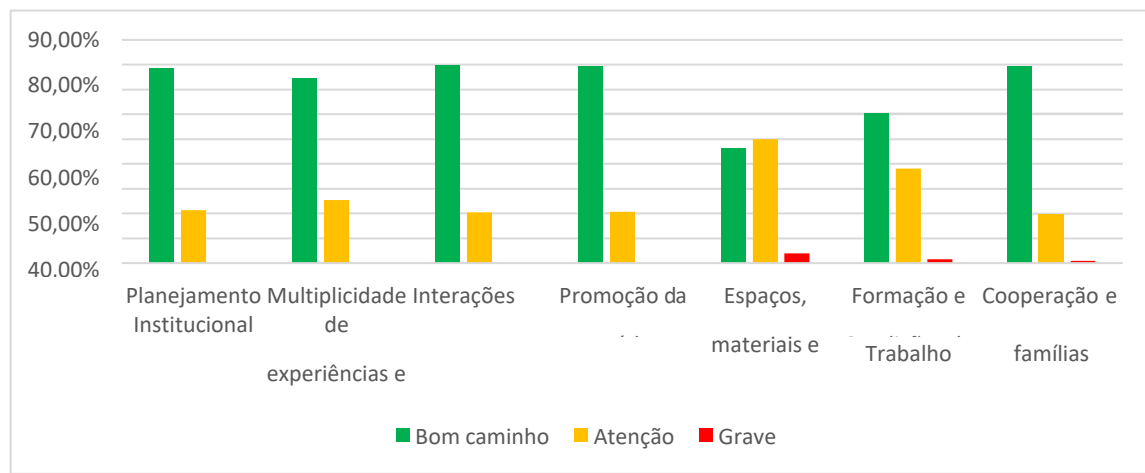
A pesquisa foi realizada em duas etapas: primeiramente, foi feito um levantamento do número de matrículas em creches e de liminares concedidas nos anos de 2018 e 2019, com dados fornecidos pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo e pela Secretaria de Educação de Santo André, com o que foi possível mapear o fenômeno da judicialização em todo o município. Na segunda etapa, foi aplicado um questionário, com questões extraídas dos IQEI - Indicadores de



Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), com o objetivo de avaliar as reais condições das instituições na perspectiva das gestoras das quarenta e três (43) creches do município.

Os resultados do estudo mostraram que, nos anos de 2018 e 2019, a judicialização afetou de forma mais intensa 10 creches, com um total de 715 liminares, em escolas localizadas nos bairros em que se concentram a população mais vulnerável do município de Santo André (VIEIRA, 2020, p.88). O Gráfico 1 apresenta os pontos críticos mencionados pelas gestoras, com base nos IQEI:

Gráfico 1 – Avaliação das Dimensões de Qualidade pelos Gestores de Creche de Santo André



Fonte: Elaborada pela autora com base nos IQEI/2009 (MEC) e dados da pesquisa.

Observa-se que, das sete dimensões de qualidade avaliadas, quase todas se encontram em um “Bom caminho”, na visão das gestoras, com exceção da dimensão “Espaços, Materiais e Mobiliários”. Neste quesito, 50% das diretoras de creche indicaram estado de “Atenção (respostas em amarelo); 4% estado “Grave” (respostas em vermelho) e menos da metade delas (46%) consideraram que as instituições que dirigem estão em um “Bom Caminho” (respostas em verde).

Os dados permitiram inferir que a dimensão 5 “Espaços, materiais e mobiliários”, que dependem de investimento público, interferem mais diretamente na dimensão 6 “Formação e Condições de Trabalho” dos profissionais que atuam nas creches. A insuficiência de espaços, materiais e mobiliários e o grande número de crianças, agravado pelas liminares, sobrecarrega os professores e acaba por afetar a qualidade de todas as demais dimensões. O conflito entre a “qualidade” e “quantidade” há muito tem sido apontado por estudiosos (KUHLMANN, 1998; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e penaliza principalmente a população mais vulnerável que tanto necessita de um atendimento educacional de qualidade.

A problemática analisada nesta pesquisa será certamente ainda mais agravada diante da situação emergencial imposta pela pandemia do novo Corona vírus ao longo do ano de 2020. Em um cenário de incertezas, o excesso de crianças em condições físicas e de infraestrutura precárias imporá novos e mais complexos desafios aos gestores. Resta saber se as creches contarão com políticas públicas efetivas para



garantir os cuidados e a atenção necessários que, por direito, as crianças pequenas e os profissionais que atuam em creches merecem.

Referências

BARROSO, Luís Roberto. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. (Syn)thesis: Cadernos do Centro de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 23-32, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 05 jul. 2019.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. A judicialização da Educação. Revista CEJ, Brasília, ano XIII, n. 45, abr./jun., 2009.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 85-98, jan. 1999.



EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA

Juncélia Marques Neves Martins de Oliveira (USCS)

E-mail: jmmoliveira@gmail.com

Nonato Assis de Miranda (USCS)

E-mail: mirandanonato@uol.com.br

Palavras-chave: Competências. Currículo Paulista. Políticas educacionais.

Introdução

Desde a homologação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental, tem sido identificado, no meio educacional, uma série de estudos e pesquisas acerca da BNCC, bem como das propostas curriculares os quais, em geral, têm vindo acompanhado de muitas críticas. Com o intuito de atender às determinações deste documento (BNCC), muitas secretarias municipais e estaduais de educação, a partir de então, passaram a empreender esforços com vistas a elaboração de suas propostas curriculares, tal como ocorreu no Estado de São Paulo.

No caso do Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) elaborou uma agenda para a elaboração do currículo da sua rede de ensino que iniciou com a definição da estrutura de governança em fevereiro de 2018 até a homologação do currículo em agosto de 2019. A elaboração da proposta curricular de São Paulo foi um trabalho que envolveu muitos profissionais da educação tanto no âmbito da SEDUC quanto das escolas e comunidade em geral. Além desses atores estiveram envolvidos também profissionais da educação e comunidade de vários municípios, pois foi firmado um acordo de cooperação entre a SEDUC e os conjunto de municípios que fizeram a opção pela construção de um currículo comum.

Objetivos

Em face ao exposto, este tem o propósito de descrever, analiticamente, o percurso que compreendeu o processo de elaboração do novo currículo paulista.

Percurso de Metodológico

Essa pesquisa de natureza qualitativa, envolveu levantamento bibliográfico sobre a educação, em termos mais gerais, bem como teorias, conceitos e sentidos do currículo escolar. Se constitui também como documental porque utilizou métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise do novo currículo paulista, sendo dada prioridade às fontes de primeira mão (documentos que não receberam qualquer tratamento); porém, não serão descartadas as fontes de segunda mão, tais como



relatórios de pesquisa, dissertações de mestrado etc. sobre a BNCC que serviu de base para a construção do currículo paulista (GIL, 2002).

Referencial Teórico

Não existe uma definição única sobre currículo, mas diferentes concepções sobre o termo. Grundy (1987, p. 5, apud Gimeno Sacristán (2000, p. 13-14), assegura que

O currículo não é um conceito, mas uma construção social. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Todavia, talvez por essa razão, “Há uma tradição de senso comum no Brasil que confunde currículo com documento formal, muitas vezes caracterizado por uma lista de conteúdos e procedimentos a serem seguidos e executados em um determinado intervalo de tempo” (GIROTTTO, 2017, p. 421).

Por essas e outras razões, a aceitação do currículo no espaço escolar gera muitas críticas e resistências por parte dos professores tornando, portanto, para os gestores escolares, um desafio a mais para implementá-lo.

Esse mesmo autor toma como referência para ilustrar seu ponto de vista o currículo paulista vigente até 2019 sob a alegação de que “[...] o Currículo do Estado de São Paulo que, além de definir conteúdos e habilidades por bimestre, aponta os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos pelo professor para alcançar o fim proposto” (GIROTTTO, 2017, p. 421). Embora não seja o nosso foco analisar esse documento, pois nosso objeto de investigação é o novo currículo paulista (homologado em 2020), sabemos que ele tem essas características. Mas é prudente mencionar que o currículo paulista em vigor, a partir de 2020, a despeito das supostas inovações, tem uma estrutura organizacional bastante similar ao anterior.

Por conta disso, concordamos com Giroto (2017), para quem o currículo, ao adotar essa perspectiva tende a perder sua essência passando a cumprir tão somente a função de controle técnico do trabalho docente, tal como Michael Apple (2002) tem discutido o assunto a partir da realidade estadunidense, conforme pode ser constatado neste excerto:

Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado (APPLE, 2002, p. 162).

Além de preocupante, sabemos que o “[...] currículo é muito mais do que isso. É diálogo contínuo entre educação e sociedade, em diferentes escalas de realização” (GIROTTTO, 2017, p. 421).

¹ A partir de 2020 entrou em vigor o novo currículo paulista elaborado a partir das orientações da BNCC.



Resultados

Com base em uma análise inicial do Currículo Paulista, constatamos que o documento reitera inúmeras vezes, seu alinhamento às concepções de educação integral e competências previstas na BNCC. Contudo, são premissas que se complementam, pois o entendimento é que uma não prescinde da outra (SÃO PAULO, 2019). Portanto, enfatiza-se a necessidade do reconhecimento do potencial de aprender do estudante por considerar que todos podem aprender, mas claro que é imprescindível que os professores adotem de estratégias e procedimentos didáticos que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes.

Considerações finais

O currículo (GOODSON, 2008; APPLE, 2002) não pode ser entendido como um simples instrumento racional de planejamento e organização. Trata-se de um campo de lutas e disputas que envolvem concepções de natureza políticas, filosóficas, ética, estética, mas não exclusivamente a exemplo do que ocorreu com o currículo paulista.

Referências

- APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GIROTTI, E. D. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOODSON, I. F. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÃO PAULO. Currículo paulista. Herbert Gomes da Silva (Coordenação da Secretaria da Educação), Maridalva Oliveira Amorim Bertacini (Coordenação Estadual UNDIME). São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 06 abr. 2020.



POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE COMBATE À EVASÃO NO ENSINO TÉCNICO: ANÁLISE DE FONTES DOCUMENTAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Kalebe Monteiro Xavier (UNICID)
e-mail: kalebemx@gmail.com
Angela Maria Martins (UNICID)
e-mail: ange.martins@uol.com.br

Palavras-chave: Evasão. Permanência e êxito. Políticas institucionais.

Introdução

A evasão tem sido apontada como um problema recorrente que atinge as diferentes modalidades de ensino no Brasil, causando desperdício de investimentos de recursos públicos. Nessa direção, esta pesquisa investiga as políticas institucionais de combate à evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, que, no contexto atual, aparece como um dos principais órgãos públicos na oferta de educação profissional no Brasil. Assim, o estudo é socialmente relevante do ponto de vista das Políticas Públicas, do Direito à Educação e, sobretudo da Gestão Educacional.

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é identificar e discutir as políticas institucionais do IFSP e as ações de permanência e êxito de alunos, implementadas para o combate à evasão nos cursos técnicos.

Os objetivos específicos são: 1- apresentar e discutir aspectos históricos e políticos da educação profissional no Brasil, por meio de estudos do campo das políticas educacionais; 2 - Levantar, sistematizar e analisar a legislação e as fontes documentais referentes às políticas institucionais de enfrentamento à evasão no âmbito do IFSP; 3 - Identificar e discutir a política de permanência e êxito de estudantes do IFSP no Campus Caraguatatuba, com base em dados que indicam a evolução dos índices de evasão nos cursos técnicos ao longo dos últimos três anos.

Percurso de Metodológico

De acordo com Cellard (2012, p.295), “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, e ainda “graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução indivíduos, grupos, conceitos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc.”. Desse modo, a partir da proposta de observação do processo de maturação da política educacional de combate à evasão, esta pesquisa adotou a



análise dos documentos orientada pela busca das medidas tomadas pelo IFSP a fim de gerir o problema de evasão.

Realizou-se, prioritariamente, pesquisa documental de publicações do Ministério da Educação, em documentos institucionais como Relatórios de Gestão, Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Desenvolvimento Institucional, para subsidiar e fundamentar as análises propostas no decorrer da investigação. Além disso, com o intuito de se avaliar a efetividade da política de permanência e êxito nos cursos técnicos do Campus Caraguatatuba entre os anos de 2017 e 2019, pretende-se analisar como isso tem se expressado nos índices de evasão decorrentes dos microdados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha.

Referencial Teórico

Dore e Lüscher (2011) destacam que o preceito constitucional que diz respeito ao direito à educação, bem como a oportunidade de acesso e garantia de permanência e êxito, chocam-se com a questão do abandono escolar, ou seja, vão em direção contrária ao problema da permanência e êxito causado pela evasão. Neste contexto, estamos diante de um tema dos mais importantes para a educação, pois, a evasão é um fenômeno complexo, que decorre de diversos fatores (BRASIL, 2014) e atinge todos os níveis de ensino consistindo em um problema de ordem democrática em que o direito a permanência do aluno na escola não está sendo garantido (DORE e LÜSCHER, 2011).

Nesse sentido, de acordo com Brasil (2014, p.28), para análise da evasão “é necessário conhecer e avaliar a complexidade de fatores individuais, sociais, econômicos, culturais e acadêmicos que intervêm na formação dos estudantes”, tendo em vista que são esses fatores que levam ao êxito ou a desistência do curso. Diante disso, entender o fenômeno da evasão como um processo implica estudar não somente as taxas de evasão, retenção e conclusão em seu conjunto e contextualizadas com esses fatores.

Resultados

Os resultados preliminares decorrentes de análise documental sobre a caracterização social dos estudantes do Campus Caraguatatuba (IFSP, 2015), indicam que existe uma forte questão social ligada à renda familiar que pode ser um dos maiores fatores associado ao problema da evasão naquele contexto.

As pesquisas iniciais indicam que os projetos de diagnóstico, monitoramento e intervenção dentro da temática da evasão devem apontar ações de superação do problema, ou pelo menos, ações que possam circunscrevê-lo à dimensão residual. O documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal (BRASIL, 2014) apresenta um modelo de categorização das causas da evasão e da retenção que são fundamentais para trabalhos com essa temática: a) fatores individuais - aspectos peculiares às características do estudante; b) fatores internos às instituições - problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, à gestão



administrativa e didático-pedagógica da instituição, bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso; e c) fatores externos às instituições - relacionam-se às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão.

Assim, mesmo que fatores individuais e externos estejam ligados a circunstâncias em que a intervenção é dificultada por aspectos próprios dos alunos, as instituições devem se comprometer a desenvolver medidas que contribuam com a resolução, ou diminuição dessas questões (BRASIL, 2014).

Considerações finais

De acordo com Dore e Lüscher (2011, p.777), “a complexidade do processo de evasão demanda soluções também complexas, de difícil execução e que envolvem a participação de diversos agentes sociais”. Tendo em vista a existência de um documento orientador que tem em seu bojo a proposta de elaboração de um plano estratégico de intervenção e monitoramento para superação da evasão, sugere-se seguir a proposta metodológica fundamentada em Brasil (2014) e Martins (2015, p.15-16), com adequações à realidade do Campus Caraguatatuba, para a elaboração do Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão.

Desse modo, é interessante adotar o Plano Estratégico como um documento a ser discutido com regularidade pela comunidade escolar, como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento Institucional, para constituir-se como uma política institucional que preze pela permanência e êxito dos estudantes, e que residualmente busque taxas aceitáveis de evasão.

Referências

BRASIL. MEC. Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. [S.l.], 2014, 52 f. Disponível em: <http://portal.ifto.edu.br/ifto/reitoria/pro-reitorias/proen/diretorias/assuntos-estudantis/permanencia-e-exito/tcu-e-setec/documento-orientador-para-a-superacao-da-evasao-e-retencao-na-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica/view>. Acesso em: 17 abr. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 41, n. 144, p. 770-789, Dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2020.



IFSP. Campus Caraguatatuba. Projeto Político Pedagógico: 2015-2019. Disponível em:

https://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/images/conteudo/Projeto_Politico_Pedagogico_2015_-_2019.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

MARTINS, Angela Maria. Possibilidades e estratégias de formação em mestrados profissionais no campo da educação: dilemas e desafios. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2015.



A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA CONSTRUÍDA NA JORNADA JUNTO AOS BEBÊS: UMA RELAÇÃO DE CUMPLICIDADE COM AS FAMÍLIAS

Keli Patricia Luca (USCS)
E-mail: keli.luca@uscsonline.com.br

Introdução

De acordo com Alarcão (2008, p. 83), a escola viva nunca está verdadeiramente acabada. Essa concepção corrobora com minha postura de professora que pesquisa no exercício reflexivo da prática.

Em 2015 quando fui professora pela primeira vez no berçário, me senti desafiada. Já tinha trabalhado com bebês maiores de 1 ano. Porém o berçário trouxe especificidades sobre a rotina e relações.

Logo no início percebi certa distância das famílias que demonstravam desconhecer o que era feito ali. Tempo de angústia para as 3 partes envolvidas: bebês, famílias e educadores.

Pesquisei em busca de referências bem-sucedidas que me ajudassem. Encontrei nas experiências italianas uma fonte inspiradora. Um dos pontos que chamou a atenção foi a importância das famílias como parceiras e o papel da documentação pedagógica.

Despertei para o fato de que poderia usar os registros que já tinha hábito de produzir. Pensei em formas que já tinha utilizado antes para comunicar as conquistas das crianças maiores. E passei a repensar naquilo que a rede já tinha proposto também nesse sentido.

Objetivos

Sensibilizar e informar as famílias (e a comunidade) através dos boletins informativos, numa relação dialógica, gerando cumplicidade para aproximá-las da escola e conscientizar sobre o desenvolvimento dos bebês.

Este trabalho foi realizado numa creche municipal de São Caetano do Sul-SP. Envolveu bebês fazendo 1 ano entre os meses de janeiro a junho de 2015. Eu era a professora do período da tarde e tinha mais 2 ou 3 auxiliares (número que variou de acordo com as matrículas).

Parti dos sentimentos ambíguos percebidos logo no início, um misto de alívio e preocupação em relação à creche. Eu já tinha hábito de registro, passei a documentar através da seleção desses materiais e anotações. E foi assim que surgiu a ideia de elaborar os boletins informativos.

Nesse sentido Rinaldi contribui ao explicar a prática da documentação pedagógica como um processo que torna o trabalho pedagógico visível e passível de interpretação, diálogo, argumentação e compreensão.



[...] a documentação pedagógica é um instrumento para vários fins. Visualiza os processos de aprendizado das crianças, a busca pelo sentido das coisas e as formas de construir o conhecimento. Permite a conexão entre teoria e prática, no trabalho do dia a dia. É um meio para o desenvolvimento profissional do educador, ao qual Reggio atribui grande importância, em especial pelo fato de o professor ser entendido e tratado tanto como pesquisador quanto como aprendiz (RINALDI, 2014, p. 45).

Registrei o dia a dia. E apurei o olhar atento para os momentos mais significativos. É preciso ter foco, porque é impossível captar tudo. Não é desejável ficar com atenção excessiva no registro, sob o risco de perder preciosos momentos da interação com os bebês. E só se aprende fazendo. Usei a câmera do celular, fotografando de forma natural e não “posada”. Dos breves vídeos feitos, recortei imagens e consegui sequências de cenas que revelaram as interações. Através das legendas, busquei auxiliar a compreensão, ao “dar voz” para o que estava acontecendo.

Ao final do dia, passava as fotos do celular para o notebook. Revia e refletia, fazendo uma separação das mais sugestivas, descartando algumas inclusive, fazendo anotações.

No decorrer da sequência, organizava os registros e construía o boletim em formato de arquivo digital. De forma provisória ia colocando as imagens e escrevendo de forma reflexiva. Utilizei o Microsoft Office Publisher.

Por meio do WhatsApp recebi registros do período da manhã e isso qualificou ainda mais a documentação.

Ao finalizar o primeiro deles sobre “acolhimento e adaptação”, apresentei para a gestão, que já conhecia o trabalho pelo planejamento e relatório reflexivo que eu havia escrito e enviado antes. Conversamos sobre o compartilhamento e decidimos colocar no mural da entrada da escola para que toda comunidade tivesse acesso. Ela revelou o percurso dos bebês em ação, como seres potentes, em interação, fazendo intervenções no espaço (e não somente adaptados).

Dessa forma fica clara a concepção de bebês, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12):

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Fizemos cópias em preto e branco que foram entregues para as famílias. E assim se deu a dinâmica, com convite à troca de ideias. Os boletins informavam e na hora da saída surgia algum assunto referente a eles onde se relacionava as ações dos bebês em casa e na escola, dialogando e ampliando os olhares para o desenvolvimento e aprendizagens.



Referencial teórico

A principal autora foi Rinaldi, destacando conceitos sobre escutar, investigar e aprender.

A documentação, como desenvolvemos em Reggio, não significa colocar documentos após a conclusão de experiências com as crianças, e sim durante o andamento dessas experiências. Tradicionalmente, o registro e a leitura de memórias ocorrem ao final e uma experiência e podem se tornar parte de uma coletânea de arquivos. Para nós, a documentação faz parte da vida escolar cotidiana. (RINALDI, 1999, p.239)

Conheci a abordagem de San Miniato numa jornada com Aldo Fortunati e percebi o quanto valorizam a observação na documentação. Pagni (2014) nos ajuda a entender que, através da capacidade de captar o sentido das experiências, principalmente no caso dos menores (bebês), buscam uma linguagem apropriada que interprete e devolva os significados de suas ações, dando valor aos processos e percursos.

Quando ingressei na rede de São Caetano do Sul em 2002, havia o programa de capacitação continuada em parceria com a Escola da Vila. Trago comigo contribuições tanto teóricas quanto práticas dessa época, com destaque para Madalena Freire. Embora ela não tenha trabalhado diretamente conosco, sempre estiveram presentes suas concepções a respeito de percursos de observação, registro, reflexão e planejamento como intrínsecos à ação docente.

Muito temos aprendido e muito temos ainda a aprender, mas também já construímos algumas certezas. Acreditamos que o registro da reflexão sobre a prática pedagógica, juntamente com o estudo teórico e o aprender a observar, avaliar e planejar, inseridos no aprendizado de viver em grupo construindo vínculo e conhecimento, necessita ter um acompanhamento permanente, no núcleo da escola”. (FREIRE, 1996, p. 46).

Desta forma se faz a permanente construção, em que a obra de Paulo Freire traz reflexões extremamente pertinentes para a prática docente que documenta e compartilha os fazeres: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2008, p. 38).

Resultados obtidos

Com foco bem definido, foi possível documentar utilizando os boletins que não somente informaram. A documentação revelou e dialogamos, levando o sabor das conquistas cotidianas de forma concisa, porém leve. Penso que assim como nas comunidades italianas pesquisadas, as famílias foram sensibilizadas e se aproximaram mais da escola. Todos mais próximos e dialogando enquanto comunidade, passamos a enxergar e dar lugar aos bebês curiosos, participativos e sujeitos de direitos.



Considerações finais

Quanto mais informadas, sensibilizadas e próximas, melhor a qualidade das interações com as famílias para a construção conjunta e compartilhada das trocas e construção do vínculo essencial para o desenvolvimento dos bebês. Penso ter estabelecido com a comunidade daquela instituição esse olhar para o desenvolvimento e suas conquistas, baseado num trabalho pedagógico de qualidade.

Trago como projeto de pesquisa, ainda em fase inicial, a continuidade de investigação desse tema. Acredito ser relevante ampliar e aprofundar o estudo da documentação pedagógica nos berçários da rede, agora no mestrado profissional.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FREIRE, Madalena. Observação, registro e reflexão - Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PAGNI, Barbara. Olhar para o futuro através da memória: projetar, documentar e refletir sobre as experiências. In: FORTUNATI, Aldo. A abordagem de San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. San Miniato, Edizione ETS, 2014.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 113-122. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10549/10087>. Acesso em: 27 ago. 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.



RIZZI, Ester Gammardella; XIMENES, Salomão Barros. Litígio estratégico para a mudança do padrão decisório em direitos sociais: ações coletivas sobre educação infantil em São Paulo. Ação Educativa, 2014. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2014/10/Artigo_EsterRizzi_SalomaoXimenes_litigioestrategicoeducacao infantil.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas Públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. Escritos de Fúlvia Rosemberg. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

VIEIRA, Juliana Andrade. A judicialização do acesso à creche no município de Santo André/SP: desafios dos gestores para um atendimento de qualidade. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2020.

YIN, Robert.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O CONSELHO MIRIM: UM ESTUDO DE CASO

Liliane Silva Costa (USCS)
E-mail: cskaiqueliliane@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Gestores. Gestão Escolar. Gestão escolar democrática. Protagonismo infantil. Conselho Mirim.

Introdução

Neste estudo, o foco central é levantar dados do desenvolvimento de uma representatividade infantil denominada Conselho Mirim (CM) investigado no município de Santo André, entidade composta por crianças de dois a onze anos de idade. Uma representatividade infantil que oportuniza as crianças a exercerem o seu papel de cidadãos participantes e uma política que fortaleça os movimentos democráticos nas escolas públicas.

A escola pode utilizar o Conselho Mirim como uma importante ferramenta no auxílio as múltiplas funções da gestão escolar. O Conselho Mirim representa a voz dos alunos, que muitas vezes são pouco ouvidos pelos adultos, existindo assim a necessidade de uma maior escuta aos interesses dos discentes dentro do ambiente escolar, na busca de uma melhor convivência e um maior envolvimento dos alunos no processo educativo.

Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar as possibilidades e limites do Conselho Mirim como instrumento de implementação da gestão escolar democrática em escolas municipais de Santo André.

Percurso de Metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa cujos dados foram obtidos por meio de entrevistas com 10 vice-diretores valendo-se de um roteiro semiestruturado e cinco representantes do CM o quais participaram de um Círculo de Cultura.

A pesquisa semiestruturada é mais importante que a estruturada, por ser livre e aberta, privilegia a entrevista, pois valoriza a presença do investigador, oferece as perspectivas possíveis para que o informante abranja a liberdade e a espontaneidade ideal para a investigação (TRIVINOS, 1987). O Círculo de Cultura é um método é capaz de fazer com que o ser humano transforme a realidade pelo papel ativo que desempenha nela e com ela.

De posse as informações obtidas com os vice-diretores e conselheiros mirins, os dados foram analisados na perspectiva da teoria fundamentada (CRESWELL, 2014). Por meio de um processo de codificação aberta, compilando-se os dados para



as principais categorias da informação, com foco no fenômeno central, denominada de codificação axial, e retornando-se às categorias, criando subcategorias em torno do fenômeno central.

Referencial Teórico

A essência da gestão escolar defendida nesta pesquisa é um processo educativo que considera os sujeitos sociais envolvidos em sua prática e a direção para suas ações é a relevância social. Essa forma de gestão permeia as experiências democráticas na escola, envolvendo todos os segmentos escolares. As dimensões política e pedagógica da gestão escolar estão ligadas à prática educativa e com um forte compromisso com a transformação social, o que se assemelha com a denominação de GD do ensino (GRACINDO, 2009).

Uma gestão que considera os alunos enquanto sujeitos ou atores do processo educacional é tida por muitos pesquisadores como sendo a mais recomendável e de melhores resultados educacionais. Mais conhecida como GD, que tem como sinônimo de gestão compartilhada ou colegiada, a participação efetiva de toda comunidade-escola regulamenta a organização e a transparência da gestão escolar.

A gestão democrática é “[...] por um lado a atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro lado depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação controlada” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.48). Ação essa controlada pela liderança de um gestor competente, que acompanha e avalia os resultados educacionais juntamente com a comunidade.

Assentar uma ação política das crianças é algo de fundamental importância para melhorar as condições de vida, das famílias e comunidades, discutir outras formas de relações ente adultos e crianças, contribuir para novas formas de conhecimento sobre a infância e construir espaços de participação e promoção da discussão da possibilidade e necessidade de articulação entre democracia representativa e democracia participativa.

O Conselho Mirim colabora para as diversas linguagens, a construção de valores, respeito, responsabilidade, interação com os bens coletivos dos espaços públicos, e principalmente com as relações democráticas de convivência. O Conselho Mirim apresenta-se como desafio para entender o conflito como inerente à convivência humana, processo importante para a nossa humanização; ele se constitui na oportunidade de aprender a decidir coletivamente, de experimentar o diálogo crítico como mediador de conflitos (OLIVEIRA, 2008, p. 102).

O Conselho Mirim é uma organização estudantil, um órgão colegiado que tem sua atuação mais pontual na escola, e vem compor o espaço de aprendizagem democrática, o que pode permitir que as crianças se tornem protagonistas no panorama político brasileiro, no micro do ambiente escolar e no macro social. Procura encontrar estratégias para lidar com a diversidade de opiniões e melhorar o convívio diário no cotidiano escolar, com uma participação de cogestão nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira.



Resultados

Todos os vice-diretores avaliaram como positiva a participação no CM e os conselheiros mirins relatam gostar de participar dessa representatividade. Contudo, ainda, faz-se presente a concepção equivocada de muitos adultos que acreditam que devem preparar a criança para o futuro com conteúdos programados, que a criança não tem discernimento para participação influente nas ações que conduzem o Projeto Político Pedagógico.

O CM vem atingindo o objetivo de tornar a escola um ambiente de aprendizagem política e pedagógica mais consistente e de melhorar o espaço escolar e as relações que ali acontecem. Os gestores enxergam o CM como um importante aliado da gestão escolar. É um projeto que vem se expandindo no auxílio da participação infantil no contexto escolar, entretanto, as interrupções políticas, na troca de governo, acabam por interromper também os projetos desenvolvidos pelos Conselheiros Mirins.

Considerações finais

O CM teve início nesse município em 2003 e desde então vem tendo uma visibilidade em grande parte das escolas, ainda com dificuldades, mas com uma tendência de alterar o estigma da cultura brasileira pouco participativa. A metodologia utilizada para dialogar com os conselheiros mirins, denominada Círculo de Cultura e a entrevista realizada com os vice-diretores, permitiu averiguar uma participação positiva dos estudantes, mas mostrou que ainda é preciso ampliar a atuação das crianças no espaço escolar, desenvolvendo uma relação de igualdade com uma escuta atenta, para que o desempenho dos conselheiros seja potencializado.

Assim, identificou-se a necessidade de uma formação para melhor condução das propostas que competem ao CM. Nem todos os sujeitos envolvidos no desenvolvimento escolar têm a clareza de que o CM pode colaborar para um avanço de atividades desenvolvidas em sala de aula com vistas à construção autônoma de conhecimento.

Referências

CRESWELL, John W. Investigação e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Trad. Sandra M. Rosa. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso 2014.

GRACINDO, R. Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.



III Seminário de
Política e Gestão Educacional:
Preocupações e incertezas em tempos de pandemia

PPGE/USCS – São Caetano do Sul – de 18 a 20 de novembro de 2020

OLIVEIRA, Solange Lima. Formação para a participação: perspectivas freirianas para educação infantil no município de Diadema. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCSP, São Paulo, 2008.

PARO, Vitor H. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TRIVINOS, Augusto N.Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: REALIDADE OU UTOPIA?

Maria Aparecida Nobre Santana (USCS)

E-mail: cidoca.nobre@gmail.com

Nonato Assis de Miranda (USCS)

E-mail: mirandanoanto@uol.com.br

Palavras-chave: Diretor de Escola. Escola Pública. Gestão escolar democrática. Gestão participativa.

Introdução

Nas últimas décadas tem-se utilizado, com frequência, a expressão gestão democrática para descrever as ações do diretor de escola. Contudo o emprego desse termo não ocorre de modo simplista, mas para caracterizar práticas profissionais comprometidas com uma educação de qualidade e que considera os diferentes atores envolvidos com o ato educativo. Cabe salientar que o termo gestão pode ser definido como um ato de coordenação, administração, gerenciamento de uma instituição, seja ela escolar ou não, a ser administrado com o propósito de crescimento através de esforços conjuntos e organizados.

Dessa forma, gestão é um conjunto de ações responsáveis pelo gerenciamento de atividades como planejar, organizar, dirigir e avaliar, devendo ser desenvolvido e elencado por objetivos que se façam ser atingidos de uma maneira eficaz (LOPES; ANDRADE; LOPES, 2016).

Assim, refletir sobre gestão democrática nos tempos atuais significa pensar no diálogo existente entre todos os sujeitos envolvidos por exemplo, o Diretor; o Coordenador; o Supervisor; e a própria Comunidade Escolar (representada pelos alunos, pais e colaboradores).

Considerando este cenário, surgiu a seguinte indagação: Como se configura a gestão escolar democrática na Escola Pública Estadual Paulista na perspectiva dos gestores escolar? Esta pergunta busca entender se a gestão democrática praticada e vivenciada dentro do espaço escolar está presente também nas ações dos órgãos colegiados para atender os dispositivos legais relacionados à gestão democrática.

Objetivo

Para responder esta indagação esse projeto de pesquisa tem como objetivo geral, conhecer e analisar a institucionalização da Gestão Escolar Democrática na Escola Pública Paulista.

Metodologia

Para dar conta dos objetivos dessa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pelo fato



desse tipo de estudo ser classificado como descritivo-analítico, ou seja, utiliza técnicas de coletas de dados por meio de entrevista diretiva-seletiva (MARCONI; LAKATOS, 1999).

De modo mais efetivo realizamos um grupo de discussão com seis diretores de escolas públicas da Secretaria da Educação de São Paulo. Os depoimentos dos diretores foram transcritos e analisados na perspectiva da análise de prosa (ANDRÉ, 1983).

Referencial Teórico

A gestão democrática não é algo antigo e nem tampouco uma conquista fácil. Trata-se de uma dimensão da gestão educacional ou escolar que consolidada a partir de muitas lutas de educadores e sociedade civil as quais iniciaram na década de 1930 cujos frutos puderam ser colhidos somente a partir da segunda metade da década de 1980 com o processo de redemocratização do país e com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Essa conquista foi ratificada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996 que reiterou a gestão educacional e escolar democrática. Com a aprovação desses documentos foram definidos os princípios da gestão democrática. Na LDB, a realização da gestão democrática está definida no inciso VIII do artigo 3º e na CF (1988) no inciso IV do artigo 2006.

Ademais, nesses dois dispositivos legais, estão também o pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral (LÜCK, 2009).

Para implementar a gestão escolar democrática, o gestor escolar não deve exercer suas funções com a intenção de, apenas, atingir os objetivos da instituição de ensino a qual ele é responsável, pois, assim, é grande o risco de esfacelar todo o processo de ensino que é muito mais amplo e complexo do que parece ser (PARENTE, 2017). Assim, as ações dos gestores escolares devem ser planejadas de tal forma que haja provocação da participação de todos, desse o planejamento até a execução de um processo. Caso contrário, ninguém irá conseguir o tão esperado sucesso (LÜCK, 2009).

Resultados

Com base nos resultados parciais desta pesquisa, inferimos que a implementação da gestão escolar democrática é possível e não utópica (PARO, 2012). Embora existam desafios com relação à participação da comunidade escolar e local no processo decisório, tem-se observado esforços significativos para mudar esse cenário. Uma alternativa para fomentar a gestão escolar democrática tem sido o emprego de videoconferências, pois esse recurso não implica no deslocamento das



famílias até as escolas, assim como permite um maior número de participantes nas reuniões dos colegiados.

Considerações finais

A gestão escolar democrática é uma conquista da escola pública, mas sua implementação, embora tenha se tornado uma exigência legal ainda é um desafio para os gestores escolares. Os resultados desta pesquisa sinalizam que, apesar de haver diretores que resistem aos princípios desse estilo de gestão, outros consideram que ela seja possível e não utópica (PARO, 2012).

Para tanto, os participantes da pesquisa não medem esforços para implementar a participação da comunidade nos processos decisórios da escola, mas sinalizam que isso ainda é um desafio. O desafio se dá porque tem todos os usuários da escola compreendem a importância dessa participação.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, nº 45, maio, 1983, p. 66-71.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf constituição de 1988. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

LOPES, Francisca Lindervânia Diniz; ANDRADE, Josefa Laureana de Sousa; LOPES, Wiama de Jesus Freitas. Desafios e perspectivas da gestão escolar sob a ótica da abordagem comportamental. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, Ed. especial, p.221-228, set./dez. 2016.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.



III Seminário de
Política e Gestão Educacional:
Preocupações e incertezas em tempos de pandemia

PPGE/USCS – São Caetano do Sul – de 18 a 20 de novembro de 2020

PARENTE, Juliano Mota. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 2, p.259-280, maio/ago. 2017.

PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



A DESCENTRALIZAÇÃO DE PODER VIA GERÊNCIA DE RECURSOS FINANCEIROS NA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rejane Marques da Silva Lins USCS
E-mail: rejane.mlins@gmail.com.br
Nonato Assis de Miranda USCS
E-mail: mirandanonato@uol.com.br

Palavras-chave: Gestão Escolar. Financiamento da educação. Recursos financeiros.

Introdução

No contexto contemporâneo da educação brasileira, a democratização e a gradual autonomia da unidade escolar pública, prevista em lei (BRASIL, 1996), permeiam o gerenciamento dos setores financeiro e administrativo pela equipe gestora, sobretudo como atribuição do diretor de ensino e dos órgãos de representatividade compartilhada na escola – Conselhos de escola, a exemplo. Envoltos na dinâmica intensa de tomadas de decisões vinculadas aos recursos humanos e materiais indispensáveis ao bom andamento da instituição, o gestor escolar, juntamente com seus pares, precisa utilizar os recursos financeiros e sua aplicabilidade dentro dos limites previstos na legislação vigente.

A descentralização de poder estatal via disponibilização de recursos financeiros à escola ocorre há pouco mais de duas décadas e o seu maior expoente é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC). Criado em 1995, o FNDE possibilita as Unidades Escolares receber dinheiro, gerir e fiscalizar estes recursos públicos. Com particularidades quanto ao uso do dinheiro e sua prestação de contas, o diretor (responsável direto) precisa aprender a relacionar a administração escolar (com algumas vertentes) aos propósitos pedagógicos da escola.

Face ao exposto, este projeto visa abordar a gestão de políticas públicas de financiamento com aplicabilidade na Educação Básica, buscando coadjuvar com uma análise da aplicação de recursos financeiros provenientes de ações de instâncias governamentais em escolas públicas. Esta investigação trará essa singularidade e levanta a necessidade de estudos científicos para corroborar com elementos que possam sugerir gestores de como gerir os repasses num movimento de gestão participativa e democrática comprometendo-se com a promoção da qualidade da educação.

Se pensarmos que princípios como participação, autonomia, democracia, descentralização de poder e de recursos, responsabilidade coletiva se colocam atualmente como imperativos inerentes a uma gestão democrática, é preciso que tais princípios saiam do campo do discurso e passem a servir de exemplo por meio de



práticas escolares, pois somente assim o convite à participação da comunidade e de pais de alunos deixará de ser um discurso vazio para se tornar uma ferramenta democrática, na qual se dá voz aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem (comunidade, pais, estudantes, funcionários etc.).

Neste sentido, as perguntas que orientarão esta investigação são: como os recursos públicos da unidade escolar podem inferir na qualidade de seu ensino? Quais os desafios enfrentados para gerir esses recursos públicos cada vez menores diante de exigências maiores?

Em face ao exposto, buscaremos analisar como são definidas as prioridades de aplicações de recursos diante de sua escassez. Além disso, esse projeto tem a intenção, também de compreender o processo de gestão administrativa e financeira dos recursos públicos recebidos em cada escola, particularmente a existência e observação dos planos de ação (inclusive pedagógico) e orçamentário e de aspectos democráticos.

Percurso de Metodológico

A metodologia utilizada para cotejar os resultados será pautada em uma abordagem qualitativa. Como instrumento à coleta de dados, será utilizada o questionário com perguntas abertas e fechadas aos diretores da rede municipal de Santo André. Com o questionário, o intuito é observar dados estabelecendo-os “[...] a abordagem qualitativa por aprofundar no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2000).

Referencial Teórico

Com base na reforma educacional ocorrida na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) criou em 1995 o PDDE (cujo primeiro nome foi Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – PMDE) para atender a nova legislação que visava a autonomia e gradual descentralização estatal no gerenciamento dos recursos públicos da educação pública. O conceito da descentralização da gestão financeira pode ser definido como a “[...] transferência, a assunção ou a ampliação de competências e responsabilidades de planejamento, gestão e controle do uso de recursos financeiros da educação, compreendendo um movimento das administrações centrais às escolas” (FARENZENA; ARAÚJO, 2006, p. 109).

A autonomia e gestão democrática da escola é uma reivindicação que não está só expressa em leis como a Constituição Federal (1988); Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-2024), dentre outras, mas é defendida por muitos estudiosos da área que partilham a concepção de que a autonomia da gestão escolar possibilita a ela efetivar propostas pedagógicas coerentes com sua realidade e, conseqüentemente, necessidade; e a gestão democrática, compartilha as decisões tomadas pela gestão,



incluindo todos os atores da unidade escolar a participação do que é melhor para a instituição (LIBÂNIO, 2004; BARROSO, 2000; CURY, 2001).

Resultados

Embora não tenhamos resultados dessa pesquisa, mas entendemos que para além da administração escolar, o gestor tem a responsabilidade de lograr espaços democráticos e mobilizadores de saberes. Logo, a gestão dos recursos financeiros implicada a ele e, aos demais atores deste processo está correlacionada com as metas e objetivos definidos por todos da comunidade escolar com foco na melhoria da qualidade da educação.

Considerações finais

O gestor escolar, em geral, possui experiência na carreira docente, mas nem sempre nas funções administrativas e financeiras o que demandará formação continuada. Para gerir a escola, muitas vezes, ele necessitará de conhecimento técnico de administração pública, legais e procedimentais para a aplicação dos recursos financeiros, assim como fazer a devida prestação de contas aos órgãos centrais e à comunidade.

A definição de prioridade da aplicação de recursos financeiros está intimamente relacionada com a gestão escolar democrática, assim como com a qualidade social da educação. Esse entendimento está pautado na concepção de que o recebimento de recursos por si só não traz benefícios para escola, mas quando recebidos e aplicados com base nas reais necessidades apontadas pela comunidade escolar, todos ganham.

Referências

BARROSO, J. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: distinção entre “direção” e “gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 8, n. 1, p. 33-56, 1995.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

CURY, C.R.J. *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.



FARENZENA, N. A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

LIBÂNEO, J.C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MINAYO, M.C. de L. (Org.) Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.19. Petrópolis: Vozes, 2000.



GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Thiago Luiz Sartori (USCS)

E-mail: tsartori@hotmail.com

Nonato Assis de Miranda (USCS)

E-mail: mirandanonato@uol.com.br

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação em direitos humanos. Gestão escolar.

Introdução

Os direitos humanos são compostos de princípios e regras que têm a função de proteger a dignidade da pessoa humana que, por sua vez, pode ser compreendida como “[...] a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que se faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade”. Desse modo, implica “[...] um complexo de direitos e deveres fundamentais [...]” que buscam assegurar a pessoa contra qualquer ato degradante e desumano, assim como garantir a ela as condições mínimas de uma vida saudável (SARLET, 2007, p. 60).

Todavia, a despeito dessa rubrica jurídica acerca da dignidade humana, é sabido que desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948), tanto os grandes organismos internacionais quanto a sociedade em geral têm discutido sobre sua efetividade (MIRA; CARVALHO, 2020). Ademais, ultimamente, os Direitos Humanos (DH) têm sido alvo de ataques abertos e sistemáticos, principalmente, por meio de notícias veiculadas nas redes sociais conectando-os a julgamentos negativos (ALMEIDA, 2018).

Em face desses discursos fundamentados no senso comum, notadamente, por parte daqueles que criticam os DH como artifício para a manutenção da violência e absolvição de criminosos, torna-se urgente o desenvolvimento de discussões sobre essa temática na perspectiva da gestão escolar.

Objetivos

Identificar e analisar eventuais situações de violência homofóbica no ambiente escolar, na perspectiva dos Direitos Humanos.

Percurso de Metodológico

No contexto da pesquisa qualitativa utilizou-se de entrevistas para a compreensão do fenômeno investigado. Foi empregado um roteiro semiestruturado por meio do qual "o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada" (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 96).

Foram entrevistados sete gestores de seis escolas da Rede Estadual de São Paulo (SEDUC). As materialidades empíricas (registro das entrevistas) foram examinadas por meio da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016). Desse modo, buscamos compreender a percepção dos gestores acerca da educação em DH com base na seguinte indagação: considerando que nos espaços públicos, inclusive na



unidade escolar, existem banheiros masculino e feminino, qual você entende que o transexual deve usar?

Referencial Teórico

A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, pelo respeito e pela responsabilidade. Segundo Garay (2011), o termo gestão, dentro da área de administração, refere-se ao processo ativo de determinação e orientação do processo a ser seguido por uma empresa para a realização de seus objetivos, compreendendo um conjunto de análises, decisões, comunicação, liderança, motivação, avaliação, controle, entre outras atividades próprias da administração. Nesse cenário, políticas sociais, inclusive a educacional, passam a ser alvos de ajustes que as adequem às ideias e tendências que se revezaram no poder. Devemos ressaltar aqui que a migração de um regime ditatorial para um regime democrático determinou a adoção de princípios democráticos em sua forma mais abrangente, afetando os processos de gestão das políticas públicas de maneira geral. Esse novo contexto demandou a adequação da legislação, o que possibilitou ao país se adequar ao novo contexto e deu novo direcionamento às políticas públicas, ajustando-as às novas exigências democratizantes

Resultados

Os alunos “trans” usam qual banheiro?

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, no ano de 2015, editou a Resolução nº 12 para garantir o uso de banheiro, de acordo com a identidade de gênero do estudante. Esta resolução:

Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização (BRASIL, 2015).

Trata-se de um dispositivo legal recente que reconhece direitos de pessoas trans, mas ao que parece, nem todos os gestores têm conhecimento do fato. Ademais, não cabe somente a eles deliberarem sobre o assunto, pois o diretor da escola pública é um preposto do Estado (PARO, 2012).

Talvez, por esse motivo, as opiniões dos gestores estejam difusas. Alguns entendem que deveria haver um terceiro banheiro, específico para alunos trans, outros defendem que esses alunos deveriam usar o banheiro relacionado ao gênero com o qual ele (ela) se identifica, ressaltando, porém, eventuais constrangimentos que essa situação possa causar aos demais alunos.

Entendo deveria existir um terceiro banheiro. Não nessa escola, mas em outra escola as pessoas não são tratadas na melhor forma. Então para não ter problemas



em relação aqueles alunos que não aceitam, eu instituiria um terceiro banheiro (GESTOR 1).

Nota-se que a despeito de essa gestora ter uma concepção bastante aberta sobre o assunto, inclusive em razão de sua orientação sexual (se declarou como lésbica por ocasião da entrevista) a qual defende uma escola inclusiva e democrática, considera que deveria existir um terceiro banheiro principalmente para evitar violência por parte de alunos intolerantes. É oportuno salientar que essa ideia é segregacionista, em sentido contrário aos princípios dos DH aclamados em documentos e tratados internacionais, tais como a DUDH, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o Protocolo de São Salvador (1988), a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001) e os Princípios de Yogyakarta (Yogyakarta, 2006).

Contrariando a visão do gestor 1, o gestor da escola 2 considera que o aluno trans deve usar o banheiro com o qual se identifica. Mas tem ciência de que não pode tratar do assunto sozinho, mas sim em colegiado para que juntos possam deliberar sobre o assunto:

Eu entendo que ele deve usar aquele banheiro que ele se identifica. Infelizmente nem sempre isso acontece dentro da escola. Nós tivemos um exemplo bem claro dentro da escola de um aluno que esse ano veio vestido de mulher (transexual). Então chamei o conselho de escola e o Grêmio que tem alunos que fazem parte também alguns representantes de sala, para o grupo decidir a melhor solução, pois a escola é democrática (GESTOR 2).

Quando a escola é aberta ao diálogo, à democracia, assuntos que poderiam se constituir em problemas são tratados com naturalidade. Nesse caso, foi encontrada uma solução paliativa que foi aceita por todos que foi “usar o banheiro das professoras”, exceto por grupos de alunos intolerantes que, ao final da discussão, acabaram votando pela saída do transexual da escola.

Considerações finais

O debate sobre DH e homofobia tem ganhado destaque em estudos e pesquisas sobre políticas públicas na área da educação. Todavia, a escola, lócus privilegiado para a implementação da educação em DH, não tem dado conta dessa demanda, pelo menos com base nesta investigação. Constatamos que há um equívoco nas práticas de gestão sobre DH pelo não entendimento de que a identidade sexual do aluno (a) é parte constitutiva da sua própria personalidade. Ademais, os sujeitos homossexuais até são aceitos, mas desde que não torne pública a sua condição.

Se escola é lugar de saberes, de relações e dinâmicas, cabe à gestão escolar, imbuída de humanidade reafirmar seus objetivos de garantir uma formação integral dos alunos, tendo por base a abordagem humanista. Para tanto, esses profissionais devem repensar suas práticas e atitudes acerca da educação em DH.



Referências

ALMEIDA, Néri de Barros. Ser ou não ser a favor dos Direitos Humanos? Direitos Humanos Unicamp, 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/ser-ou-nao-ser-favor-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: edições 70, 2016.

BRASIL. Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015 que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais [...]. Brasília: Senado Federal, 2015.

CARVALHO, Elma Júlia G. Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 85-100, 2012.

GARAY, Ângela. Cultura organizacional. In: CATTANI, Antônio David; H OLZMANN, Lorena (Orgs.). Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre: Zouk, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. Metodologia do trabalho científico. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MIRA, Ane Patrícia V. José; CARVALHO, Vivian Cristina Alves de. Gestão escolar humanizadora: possibilidades na promoção da educação em direitos humanos. Revista Educação e Emancipação, v. 13, n. 1, p. 163-182, 2020.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ONU BR. A Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em 08 abril 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.



TREINAMENTO ELABORAÇÃO DE PACOTE TÉCNICO PARA LICITAÇÃO

Marcus Vinicius dos Reis Venditti (Faculdade Senai Suiço Brasileira)

e-mail: marcusvenditti@hotmail.com

Tania Cristina Calsa Venditti (Prefeitura Municipal de São Paulo)

e-mail:tania.venditti@outlook.com

Palavras-chave: Treinamento in Company, Pacote Técnico, Licitação, Treinamento.

Resumo

O objetivo geral da prática de gestão Treinamento Elaboração de Pacote Técnico para Licitação é proporcionar a co-criação de valor ao processo licitatório com a participação dos clientes internos, por meio de treinamento personalizado pela experiência dos mesmos. Tem como objetivos específicos: padronizar a montagem dos pacotes técnicos, acelerar o processo de contratação sem ferir a legislação vigente, reduzir os custos; evitar prejuízos à imagem da Sabesp, conhecer o cliente interno e identificar oportunidades de atendimentos futuros. As ações envolvem levantamento de demandas, capacitação por meio do treinamento e reuniões de alinhamento.

Introdução

A Administração Pública contrata obras, serviços e materiais, visando priorizar o princípio da isonomia, dando as mesmas oportunidades a todos. Para tanto é necessário criar para cada possível contrato uma atmosfera de competição. Esta é necessária para obtenção da proposta mais vantajosa e do desenvolvimento local.

De acordo com o Art. 90 da lei 8666/93, frustrar ou fraudar, mediante ajuste, combinação ou qualquer outro expediente, o caráter competitivo do procedimento licitatório, com o intuito de obter, para si ou para outrem, vantagem decorrente da adjudicação do objeto da licitação tem pena prevista de detenção, de 2 dois a 4 quatro anos, e multa.

Como a licitação busca atender ao interesse público, à coletividade, a escolha e julgamento da melhor proposta obedecerão ao princípio da publicidade, que visa tornar a futura licitação conhecida dos interessados e dar conhecimento aos licitantes bem como à sociedade em geral, sobre seus atos. Outra função desse princípio é garantir aos cidadãos o acesso à documentação referente à licitação, bem como sua participação em audiências públicas, nas hipóteses previstas no art. 39, da Lei nº 8.666/93.

A publicidade é uma ferramenta importante nesse sentido, fazer chegar aos possíveis interessados às informações sobre a nova oportunidade. Ela é prevista na própria lei 8666/93 que estipula prazos mínimos de divulgação dos editais de licitação e estabelece a necessidade da publicação em Diário Oficial e Jornal de Grande Circulação.



Com o crescente aumento da utilização dos meios eletrônicos por parte do Governo, as comunicações por e-mail passaram a ser mais um meio de atingir os fornecedores com as informações sobre os processos licitatórios.

Assim, na busca da proposta mais vantajosa, entende-se que se deve ter um universo suficiente de empresas licitantes com propostas de fornecimento à administração pública, sendo assim a publicidade da oportunidade é importante. O problema identificado foi Como preparar as áreas técnicas da área de negócio para elaboração de pacote técnico de licitação adequado a realidade específica da Sabesp?

Referencial teórico

O conceito licitação foi introduzido no direito público brasileiro há mais de cento e quarenta anos, pelo Decreto nº. 2.926, de 14.05.1862. Após a homologação de diversas outras leis, este procedimento foi consolidado, no âmbito federal pelo Decreto nº. 4.536, de 28.01.22. ([LIMA, 2010 p.1](#)).

Desde então o procedimento licitatório veio evoluindo, com o objetivo de conferir maior eficiência às contratações públicas. Porém somente a partir de 1988 a licitação recebeu status de princípio constitucional em seu art. 37, XXI, de observância obrigatória pela Administração Pública direta e indireta de todos os poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. ([LIMA, 2010 p.1](#))

O art. 37, XXI da Constituição Federal foi regulamentado pela Lei 8.666, de 21.06.93 (alterada pelas Leis 8.883/94, 9.648/98 e 9.854/99), em vigor atualmente, que disciplina as licitações e contratos da Administração Pública. ([LIMA, 2010 p.1](#))

Segundo [Carvalho \(2008, p. 208\)](#), licitação é "o procedimento administrativo vinculado por meio do qual os entes da Administração Pública e aqueles por ela controlados selecionam a melhor proposta entre as oferecidas pelos vários interessados, com dois objetivos – a celebração de contrato, ou a obtenção do melhor trabalho técnico, artístico ou científico."

Para [Di Pietro \(2007, p. 325\)](#), citando José Roberto Dromi, trata-se de "procedimento administrativo pelo qual um ente público, no exercício da função administrativa, abre a todos os interessados, que se sujeitam às condições fixadas no instrumento convocatório, a possibilidade de formularem propostas dentre as quais selecionará e aceitará a mais conveniente para a celebração do contrato."

Os dois conceitos em semelhança demonstram diversas características deste procedimento complexo que é a licitação. Trata-se da forma do Estado contratar, de buscando a melhor proposta para a Administração Pública. ([BARROS, 2002 p.1](#))

Obedecer aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência são determinados pela constituição Federal de 1988. Em seu art. 37, XXI fixa a obrigatoriedade da Administração direta e indireta de licitar. As compras e serviços prestados pela administração pública, passam a possuir o objetivo de garantir ao gestor público mecanismos eficientes de controle, que garantam a isonomia, economicidade, transparência e probidade administrativa.



No intuito de reduzir a morosidade nos processos licitatórios o Governo Federal instituiu por meio da Lei n.º 10.520, de 17 de julho de 2002, o “Pregão Eletrônico” como uma das modalidades da Lei de Licitações no âmbito da União, Estados e Municípios para a aquisição de bens e serviços comuns. O pregão é uma nova modalidade de licitação que busca incrementar a competitividade e a agilidade nas contratações públicas (SOUZA; TEIXEIRA, 2008).

Essa mesma lei confere ao poder público, condições possíveis de aquisições de bens e serviços e consagrar os princípios de economicidade, impessoalidade, competição, transparência, entre outros conforme detalhamento apresentado por Moreira e Moraes (2002) “[...] economicidade, buscando as condições mais vantajosas para a administração pública, independentemente, de se tratar de bens ou serviços nacionais ou importados; o princípio da impessoalidade, a competição, a transparência, a publicidade e a igualdade nas condições de acesso.”

Prosseguindo a interpretação da lei, os mesmos autores Moreira e Moraes (2002) mostram que também é vetada a inclusão de condições nas licitações que restrinjam a competição ou estabeleça preferências em função da naturalidade, sede ou domicílio dos fornecedores potenciais ou mesmo que ainda estabeleça tratamento diferenciado entre empresas brasileiras e estrangeiras. Os mesmos estudiosos fazem menção à lei destacando que:

O princípio da competitividade garante a livre participação a todos, porém, essa liberdade de participação é relativa, não significando que qualquer empresa será admitida no processo licitatório. Por exemplo, não faz sentido uma empresa fabricante de automóveis tencionar participar de um processo de licitação, quando o objeto do certame seja compra de alimentos. (BAROSSO, 2008)

Os licitantes se submeterão às cláusulas do edital, que estipulará os requisitos para habilitação e qualificação no certame, bem como a minuta de contrato. Daí a importância de este estar revestido de legalidade, só assim, garantirá o tratamento igualitário entre os interessados, e afastando cláusulas que restrinjam ou venham ferir o princípio da competitividade. (BAROSSO, 2008)

Por conseguinte, a utilização dos meios eletrônicos no âmbito das contratações públicas supõe uma melhora em alguns dos princípios tradicionalmente associados a elas, como podem ser o de transparência ou o de igualdade nas condições de acesso aos procedimentos de licitação. Isto implica, por sua vez, uma otimização do gasto público, pois uma maior difusão das licitações permite o aumento da participação, a melhora nas ofertas realizadas e um adequado acompanhamento, por parte da cidadania, das políticas desenvolvidas a respeito. Os casos de corrupção e falta de ética nas administrações, muito relacionados com a contratação, originam — como assinalam Ramírez-Alujas e Villoria (2012).

Sendo assim tendo em perspectiva a importância dos fornecedores para a competitividade das licitações públicas nas empresas estatais, no caso das licitações da Sabesp, o estudo buscou explorar o processo de divulgação de editais, e sua influência na participação das empresas licitantes nos certames.



Metodologia

A oportunidade foi identificada na realização do ciclo anual do pré-work do planejamento para o ano de 2015 sendo registrada no documento Pre Work ORGANIZAÇÃO_2015.dOrganização. A oportunidade identificada como proposta N°: 3, foi encaminhada para validação do departamento como Plano de Ação – “Vilicitando” – Visita aos Clientes Internos da ORGANIZAÇÃO – Atendimento presencial para as áreas posicionando sobre atualizações e estreitando o canal de comunicação com a ORGANIZAÇÃO. As oportunidades discutidas no pré-work são contribuições originadas nas discussões da reunião de análise crítica mensal (reativa), do levantamento efetuado junto ao cliente interno (reflexiva) e por sugestões dos colaboradores da ORGANIZAÇÃO (pró-ativa). Levando em consideração as três fontes anteriores e em outra prática já consolidada pela própria: Encerramento de Contratos no Prazo Contratual e Entrega de Memórias/FAC, a oportunidade em questão foi inspirada.

A oportunidade foi identificada a partir do acompanhamento do processo licitatório que é mensurado por dois indicadores contratações realizadas na meta e redução nos custos de contratação. O primeiro departamental e o segundo setorial. Foi analisado o histórico de ambos os indicadores:

Quadro 1 - Histórico do Indicador Contratações realizado na meta

Ano	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
2011	78,94	32,6	57,14	26,19	25,66	28,47	49,72	49,25	49,3	48,9	81	70,24
2012	76,92	80	63,33	80	65	84	67	76,67	90,9	65	74,2	62,5
2013	76,9	46,15	58,33	75	90	43	85,71	93,75	76,92	88,89	80	76,19
2014	50	75	70	85	77,8	90	86,7	81	83,3	92,9	94,1	95,2

Quadro 2 - Histórico do indicador Redução nos custos de contratação

Ano	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
2011	4,3	34,15	2,08	4,53	5,44	6,83	16,15	14,94	23,74	18,9	25,36	4,19
2012	11,08	20,68	25,32	4,45	8,78	16,75	4,77	5,79	8,6	11,52	3,09	3,14
2013	7,51	15,08	23,61	11,04	3,65	5,88	7,81	4,64	23,03	17,18	13,35	12,98
2014	17,29	29	20,5	10	15,1	30,1	6,55	15,6	17,7	1,7	5	23,5

Levando em conta para análise, a média anual dos resultados, ambos indicadores apresentaram evolução satisfatória sendo que o indicador contratações realizado na meta apresentou 39% de evolução em quatro anos e redução nos custos de contratação apresentou 16,4%. No caso da redução nos custos de contratação, a sazonalidade é característica do mesmo e pontos fora da faixa de controle são explicados pela variação dos ramos de atividade dos fornecedores participantes da licitação e próprio valor liberado. Já o ponto fora da faixa de controle identificado no indicador contratações realizado na meta se mostrou insatisfatório e motivador de ação, visto que existe uma expectativa do cliente interno quanto ao tempo do processo licitatório que impacta diretamente no atendimento do cliente final. Sendo assim utilizou-se como base para apuração dos resultados da implantação da prática o acompanhamento e a evolução do indicador





contratações realizado na meta. Sendo que o resultado médio registrado em 2014 foi de 81,8% das contratações realizadas dentro da meta. Cabe salientar que o indicador computa o tempo gasto desde o recebimento do pacote técnico para contratação até a formalização do contrato pela publicação no Diário Oficial do Estado. Os motivos que levam ao atraso de um processo são controlados através do relatório de Impeditivos, gerados pelo Sistema Geral de licitações, utilizado para análise do indicador.

A oportunidade se mostrou muito relevante para a organização por atender o objetivo estratégico aprimorar modelo de gestão da perspectiva aprendizado e Crescimento, ofertando uma normalização do processo licitatório em tempo de realização com o

objetivo de 100%, garantindo assim que todo processo iniciado terá a garantia de atendimento sem que haja prejuízo para a companhia junto ao seu cliente final.

O setor de saneamento básico no Brasil é constituído majoritariamente de capital público. Sendo assim a realização de suas compras e contratações devem ser obrigatoriamente feitas por processo licitatório conforme legislação vigente. As modalidades Pregão e Regime diferenciado de contratação tiveram como objetivo dar ao processo público a celeridade necessária, sendo assim uma prática que venha comprovadamente reduzir o tempo da realização compras e contratações contribui diretamente para o setor que conta com diretrizes nesse sentido.

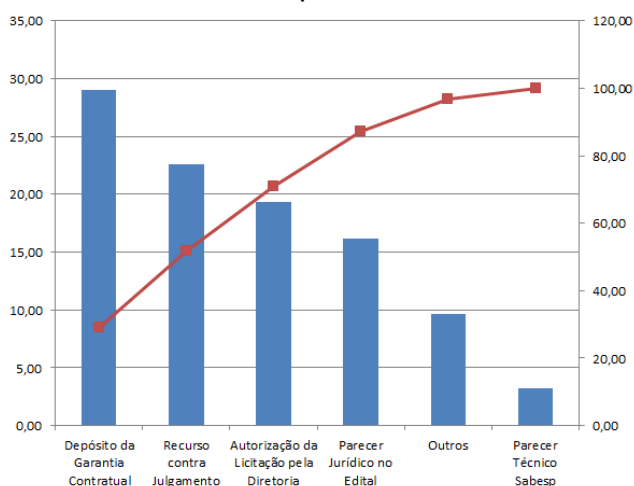
Para identificação das causas do problema foi utilizada a metodologia do PDCA que é amplamente disseminado na organização. Conforme a metodologia a etapa em questão se desenvolveu conforme segue:

- a) Escolha do problema: com base nas discussões realizadas nas reuniões de análise crítica mensais, no levantamento efetuado junto ao cliente interno e contribuições dos colaboradores da ORGANIZAÇÃO e inspirado na prática Encerramento de Contratos no Prazo Contratual e Entrega de Memórias/FAC implementada por ela própria a ORGANIZAÇÃO escolheu o problema e o registrou por meio de seu pré-work operacional para o ano de 2015. O problema foi identificado: Por que o indicador contratações realizado na meta não tem como resultado mensal 100%?
- b) Histórico do problema: com base nos indicadores contratações realizado na meta e Redução nos custos de contratação a ORGANIZAÇÃO efetuou estudo do históricos verificando a relevância do problema para a organização. A frequência do problema é mensal sendo que no período analisado entre 2011 e 2014 em nenhum mês registrou-se 100%. Através das atas de análise crítica (com base nos relatórios de tempo de contratação e impeditivo) conseguiu-se verificar que existem etapas do processo licitatório que podem ter atrasos significantes no resultado, sendo elas: Depósito da garantia contratual pelo vencedor, Recurso contra o julgamento da Comissão, autorização da licitação pela diretoria, Elaboração do parecer jurídico do edital e parecer técnico.



- c) Perdas atuais: O não atingimento dos 100% dos processos contratados dentro do prazo leva a atraso nas ações programadas pela organização, gera aumento de custos, pode gerar prejuízo à imagem da organização. Ganhos viáveis: padronização da montagem dos pacotes técnicos, agilidade superior no tramite do processo; redução de custos; evitar prejuízos à imagem da Sabesp. Conhecer o cliente interno e Identificar oportunidades de atendimento.
- d) Análise de Pareto: conforme análise dos impeditivos que geraram atrasos no processo percebe-se que o Depósito da garantia contratual), Recurso de Julgamento são os motivos mais relevantes no auxílio à interpretação do problema.

Gráfico 1 - Pareto impeditivos do Processo Licitatório



Em reunião da equipe ORGANIZAÇÃO ainda no pré-work estabeleceu-se que a principal premissa da prática é a participação dos atores das partes interessadas à ORGANIZAÇÃO durante a implementação da mesma. A participação de gerentes e colaboradores de áreas cliente internos, dos fornecedores da alta direção é necessária foi determinante para adequar o escopo inicial da prática. O envolvimento dos atores foi garantido inicialmente no levantamento das demandas para o ORGANIZAÇÃO.

A prática inicialmente foi esboçada conforme figura abaixo organizada em três ciclos anuais.



Tabela 1 - Plano de Ação

✓ 1º CICLO	<input type="checkbox"/> 2015	<input type="checkbox"/> VISITAS NAS ÁREAS – LIDERANÇAS <input type="checkbox"/> REUNIÃO DE ALINHAMENTO – PREENCHIMENTO DA SL
✓ 2º CICLO	<input type="checkbox"/> 2016	<input type="checkbox"/> VISITAS NAS ÁREAS – FORÇA DE TRABALHO <input type="checkbox"/> TREINAMENTO – ELABORAÇÃO DE PACOTE TÉCNICO <input type="checkbox"/> BENCHMARK – AREA DE LICITAÇÕES DO METRÔ - SP
3º CICLO	<input type="checkbox"/> 2017	<input type="checkbox"/> VISITAS NAS ÁREAS – TEMAS FOCADOS <input type="checkbox"/> BENCHMARK – EMPRESA PRIVADA <input type="checkbox"/> TREINAMENTOS – POR TEMA <input type="checkbox"/> AUDESP <input type="checkbox"/> CONSOLIDAÇÃO COM PRÁTICA

A prática foi planejada e dividida para realização em doze ações com estabelecimento de responsabilidades, cronograma e custo de cada uma, conforme segue na figura abaixo.

Quadro 3 – Etapas detalhadas do Plano

	O QUE FAZER (AÇÃO)	% (Peso da Ação sobre o total do plano)	QUEM?	QUANDO?	COMO?	Quanto Custa 2015
1						
2	ação 1	10%	Equipe + Secretaria do Departamento	Mês 1	Viabilizar as datas através de contato com as áreas da MS para agendamento das visitas em consonância com a Gestão de Contrato.	100
3						
4	ação 2	5%	Equipe da OC	Mês 1	Reunião para seleção do público alvo.	100
5						
6	ação 3	5%	Tecnologo	Mês 1	Criar Apresentação em Power Point para Demonstração dos Formulários e Documentos Necessários.	500
7						
8	ação 4	5%	Tecnologo	Mês 1 e 2	Apresentar o Fluxo do processo licitação e Esclarecimento de Dúvidas quanto ao Pacote Técnico	100
9						
10	ação 5	10%	Tecnologo	Mês 3	Apresentar o Fluxo do processo licitação e Esclarecimento de Dúvidas quanto ao Pacote Técnico	500
11						
12	ação 6	10%	Tecnologo	Mês 3	Apresentar o Fluxo do processo licitação e Esclarecimento de Dúvidas quanto ao Pacote Técnico	500
13						
14	ação 7	10%	Analista	Mês 4	Apresentar o Fluxo do processo licitação e Esclarecimento de Dúvidas quanto ao Pacote Técnico	500
15						
16	ação 8	10%	Analista	Mês 5	Apresentar o Fluxo do processo licitação e Esclarecimento de Dúvidas quanto ao Pacote Técnico	500
17						
18	ação 9	10%	Analista	Mês 5	Apresentar o Fluxo do processo licitação e Esclarecimento de Dúvidas quanto ao Pacote Técnico	500
19						
20	ação 10	10%	Analista	Mês 5	Apresentar o Fluxo do processo licitação e Esclarecimento de Dúvidas quanto ao Pacote Técnico	500
21						
22	ação 11	10%	Analista	Mês 6	Apresentar o Fluxo do processo licitação e Esclarecimento de Dúvidas quanto ao Pacote Técnico	500
23						
24	ação 12	5%	Equipe	Mês 9	Apresentar o Fluxo do processo licitação e Esclarecimento de Dúvidas quanto ao Pacote Técnico	500
25						



O planejamento foi realizado prevendo o envolvimento da equipe da ORGANIZAÇÃO, os gerentes de departamento da Unidade de Negócio, as pessoas chaves de cada departamento, em reuniões focais.

A participação das lideranças e pessoas chaves representando a expressão do Departamento em relação a identificação de oportunidades de melhoria foi entendida como fundamental para levantamento de demandas a serem implementadas às rotinas de trabalho

A ORGANIZAÇÃO bebeu de três fontes importantes e amplamente disseminadas na organização na busca de inovação na solução. Nas primeiras discussões foram utilizada técnica de Brainstorming para geração ideias a serem utilizadas na solução dos problemas. As rodadas aconteceram durante a realização do Pre-work do planejamento de 2015 e revisitado em 2016 registrados em documento próprio.

Foram consultadas soluções implantadas em outras organizações através de consulta as candidaturas participantes de prêmios de inovação. E a última fonte foi o benchmark com prática da própria ORGANIZAÇÃO denominado Encerramento de Contratos no Prazo Contratual e Entrega de Memórias/FAC, que possibilitou estabelecer a expertise no modelo e na logística da futura prática.

Conforme procedimento de trabalho elaborado pela ORGANIZAÇÃO baseado nos procedimentos empresariais da organização a prática consiste em ações claras incluindo: Visita a cada departamento para levantamento de oportunidades de melhoria para o processo envolvendo as lideranças, pessoas chaves e com grupo focal de licitações; Realização de benchmark em empresas referência no processo similar à ORGANIZAÇÃO, capacitação de colaboradores da Unidade de Negócio nas atividades do processo licitatório; Fortalecer o processo de seleção e desenvolvimento de fornecedores.

Em 2015 a prática de gestão VILICITANDO foi concebida com o objetivo de a ORGANIZAÇÃO visitar os clientes internos estabelecendo o atendimento presencial para as áreas, posicionando sobre atualizações e estreitando o canal de relacionamento, e levantando as demandas para melhoria do processo de licitações.

Foram realizadas sete reuniões, sendo uma em cada departamento da Unidade de Negócio. Foram levantadas 26 demandas que foram analisadas e encaminhadas para atendimento. Além disso, a primeira fase da prática contou com cadastramento e criação do grupo de e-mails com 40 colaboradores, que passaram a receber as atualizações dos procedimentos do processo. Além do mais, houve a realização da primeira reunião de alinhamento sobre preenchimento do Formulário de Solicitação de Licitação (SL) com a presença de 20 colaboradores.



Figura 1 - Reunião nas áreas



Em 2016 as ações da prática foram ampliadas, visando sempre ter uma visão bastante clara, ampla e substancial de potenciais melhorias nos processos, proporcionados pelo espírito colaborativo e a objetividade nos trabalhos. Entre as atividades planejadas foram desenvolvidas:

Benchmark em área de Licitação Externa (Metrô)

Figura 2 – Benchmark no Metro



Acompanhar e compreender a participação dos fornecedores, que retiraram o Edital da licitação nos processos licitatórios e não participam. Este estudo estatístico está em andamento.

Das novas ações as expectativas recaíram sobre a Realização do Curso de Reciclagem sobre Confecção do Pacote Técnico. A atividade permitiu uma economia



à Unidade de Negócio, visto que foi executada com mão de obra própria e com emissão de certificado.

O ORGANIZAÇÃO contou com a participação de todos os envolvidos para fornecer um atendimento ágil, preciso e cumprindo todos os requisitos legais na busca da melhor oferta para a administração, permitindo assim ampliar a confiança junto aos requisitantes e administradores de contrato.

Com um novo ciclo de visitas aos departamentos foram registradas outras novas para serem avaliadas ao final do ciclo, sendo tratadas e encaminhadas quando for necessário.

A prática da ORGANIZAÇÃO é sistemática, sua repetitividade é garantida por padrão de trabalho elaborado pela ORGANIZAÇÃO.

Em parceria com a MX01 a ORGANIZAÇÃO, em maio de 2016, realizou a primeira turma do treinamento de Elaboração de Pacote Técnico com a presença de 30 colaboradores. No mês de agosto foi realizada mais duas turmas ministrado com mão de obra própria, com a presença de 50 colaboradores. No total foram treinados 80 colaboradores. Esta atividade compõe o escopo do plano de ação Vilicitando que também teve seu segundo ciclo encerrado, com êxito em sua execução. Anteriormente este treinamento era contratado junto a um consultor de mercado. A diferenciação na utilização de mão de obra própria foi permitir uma personalização do treinamento à realidade da Organização e a redução de custos com treinamento.

O conteúdo do treinamento foi baseado nos procedimentos empresariais e na legislação vigente, contando com dinâmicas de grupo e exercícios aplicados em situação prática. O objetivo principal foi proporcionar aos colaboradores à experiência da elaboração de um pacote técnico, formado por de documentos necessários para uma compra/contratação através de um processo licitatório.

Ao final dos trabalhos houve por parte dos colaboradores a manifestação positiva pela forma em que foi abordado o conteúdo.

Figura 3 – Primeiro Treinamento Realizado





A sistemática de avaliação e de controle da prática de gestão na ORGANIZAÇÃO acontece de forma alinhada às diretrizes da Unidade, com a utilização da ferramenta Painel de Bordo. Desta forma, a Unidade instituiu em sua estrutura equipes e grupos de trabalho com especialidades diversas, considerando seus processos. O grande diferencial da ferramenta é o requisito de uma melhoria por prática a cada ciclo anual, sendo os resultados apurados por meio dos indicadores de desempenho, referentes a cada Unidade da ORGANIZAÇÃO.

Os indicadores relacionados ao processo possuem estruturação definida, são aprimorados anualmente e validados por grupo específico. Os resultados são divulgados para toda a força de trabalho com a utilização da ferramenta BSC, disponível no sistema de informação de todas as Unidades de Negócio e são apresentados aos colaboradores da ORGANIZAÇÃO em reunião estruturada. Neste sistema, é possível acompanhar os resultados ao longo do tempo, com análise do atendimento das metas estabelecidas e ainda procedendo a comparações com outras unidades.

Na ORGANIZAÇÃO, mensalmente, em cumprimento ao calendário do sistema de reuniões, corre análise crítica dos respectivos resultados e das ações em curso que objetivam melhoria do desempenho dos mesmos. Para as hierarquias superiores, corre à análise dos mesmos com frequência trimestral, com apresentação das ações a serem implantadas.

A prática se encontra em seu terceiro ciclo com o envolvimento e gradual de colaboradores do grupo focal de contratações, pessoas chaves, lideranças e fornecedores. A abrangência do projeto internamente remete ao envolvimento das áreas Jurídico, Financeira, Tecnologia de Informação e Serviços Gerais que colaboram em nossas atividades com a finalidade de nos oferecer soluções eficazes à ORGANIZAÇÃO.

Para elaboração do padrão de trabalho da prática VILICITANDO a ORGANIZAÇÃO orientou-se pelos Procedimentos Empresariais da organização: PE-SU0019 - licitações e contratações de obras e serviços v.21; PE-SU0021 - licitações na modalidade convite eletrônico de materiais e equipamentos v.18; PE-SU0022 - licitações e contratações de serviços na modalidade - pregão on-line v.9; PE-SU0023 - licitações de materiais e equipamentos na modalidade pregão online v.7; PE-SU0028 - contratações por dispensa de licitação por valor v.7

A prática, desde a identificação da oportunidade até a incorporação da melhoria para toda a ORGANIZAÇÃO foi divulgado às áreas interessadas. Este evento tem como finalidade a valorização, produção e socialização de experiências que incorporam os critérios do MEG e visam os Objetivos Estratégicos da Unidade, com reconhecimento das melhores práticas apresentadas, oportunizando um Benchmarking interno entre as Unidades da Organização como incentivo para os próximos projetos.

No ambiente da ORGANIZAÇÃO responsável pela prática e em toda a Organização, é notório o fomento à cultura empreendedora, com as lideranças aprovando o comportamento intraempreendedor, o qual busca a pro atividade e a inovação visando o aperfeiçoamento dos processos, ou seja, o procedimento ótimo



de executar as atividades, resultando em maior qualidade, maior produtividade, menores custos e maiores benefícios para todas as partes interessadas, corroborado pelos resultados da prática.

Através de um programa de treinamento direcionado ao desenvolvimento integral dos empregados e constantes avaliações de desempenho, nota-se que a força de trabalho é sensibilizada com estes fundamentos, os quais são fortalecidos a cada participação nos Prêmios de Qualidade e a cada reconhecimento. Reconhecimento este que, tendo esta prática em questão como exemplo de sucesso, denota uma evolução da gestão, e se oficializa como prática de excelência nos Encontros de Resultados da Unidade, durante os quais é percebido o aumento crescente do número de práticas apresentadas a cada ano, demonstrando um ciclo virtuoso, com a valorização da força de trabalho e o incentivo a novo e melhores práticas.

Sendo assim o aprendizado identificado na prática de gestão, é registrado mensalmente em acompanhamento em plano de ação local, onde os analistas da ORGANIZAÇÃO são responsáveis pelo registro dos eventos.

De acordo com a bibliografia recorrente, através do controle estatístico de Processo, do acompanhamento do indicador e da avaliação de reação junto às partes interessada, encontram-se suficiente para avaliar o andamento da evolução da prática. Os resultados devem apresentar no relatório de impeditivos do Sistema Geral de Licitações – SGL diminuição de tempo nas fases do processo, e permitindo constatar a estabilidade do mesmo.

Resultados

O Indicador de Contratações Realizadas na Meta tem por objetivo acompanhar as contratações realizadas dentro do prazo, estabelecido em acordo com as necessidades dos clientes internos e prazos legais, definidos por modalidade de contratação.

Já em 2012, após a análise do histórico dos indicadores Contratações Realizadas na Meta tendo resultado de 73,9%, a ORGANIZAÇÃO observou uma verdadeira oportunidade e iniciou o monitoramento dos eventos que fogem ao controle. As suspensões que Ocasionam acréscimo de prazo são: Atendimento ao Tribunal de Contas, Pareceres Jurídicos e Técnicos, Constituição de Consórcio, etc. e interferem consideravelmente nesse indicador.

No Ano de 2013 obtivemos resultado de 74,6%, com 201 licitações encerradas, sendo que 150 dentro do prazo e 51 fora do prazo; Em 2014 fechamos com índice de 83,6%, sendo 189 encerradas com 158 dentro do prazo e 31 fora do prazo; Já em 2015 obtivemos um bom resultado, fechando a medição com 85,1% das Contratações Encerradas, sendo que das 154 Licitações Encerradas, ficamos com 131 Contratações dentro do prazo e 23 fora do prazo. No Ano de 2016 obteve-se 87,6% das Contratações Encerradas dentro da Meta, sendo que das 89 Licitações Encerradas, 78 Contratações ficaram dentro do prazo e 11 fora do prazo.



A melhoria contínua é resultado de uma abordagem mais ágil e moderna desburocratizada sem ferir a legalidade prevista aos processos administrativos, implementada pela ORGANIZAÇÃO com um acréscimo de 15,2% no desempenho do indicador e com base nessas melhorias nos credenciou a participação nos Prêmios Profissional Destaque, Melhores Práticas e Prêmio Mário Covas.

Em relação a capacitação para Elaboração de Pacote técnico obteve-se a seguinte participação com o respectivo número de avaliações de reação sobre o mesmo:

Quadro 4 - Participação

	TURMA 1	TURMA 2	TURMA 3	TOTAL	
Colaboradores Convocados	28	25	19	72	
Colaboradores Presentes	28	22	13	63	87,5%
Avaliações Recebidas	19	15	9	43	59,72%

Na média as 43 avaliações de reação sobre a capacitação efetuada em três turmas obteve a seguinte resultado.

Quadro 5 – Resultado da Avaliação de Reação

FATOR DE AVALIAÇÃO	PONTUAÇÃO
ORGANIZAÇÃO/ COORDENAÇÃO/ ATENDIMENTO (RECEPÇÃO)	3,53
QUALIDADE DOS RECURSOS DIDÁTICO (MATERIAL E EQUIPAMENTOS)	3,47
DURAÇÃO DA ATIVIDADE	3,49
ATENDIMENTO ÀS SUAS EXPECTATIVAS	3,42
DIVULGAÇÃO DA ATIVIDADE (PROGRAMA, DATA, HORÁRIO, LOCAL, OBJETIVO)	3,51
AVALIAÇÃO GERAL DA ATIVIDADE	3,56
TÉCNICAS UTILIZADAS (EXPOSIÇÃO ORAL, EXERCÍCIOS E DINÂMICAS)	3,67
APLICABILIDADE DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS	3,42
ALCANCE DOS OBJETIVOS	3,47
CONTRIBUIÇÃO AO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL/ NÍVEL DE APROVEITAMENTO	3,47

Legenda
4 - Ótimo
3 - Bom
2 - Regular
1 - Ruim
0 - Não se Aplica

Em relação as partes interessadas, ao contratar no tempo adequado e com menor disposição de recursos a ORGANIZAÇÃO passou a contribuir para aumento de disponibilidade orçamentária para a organização em curto espaço de tempo.

Para os fornecedores, o atendimento ágil e esclarecimento das etapas do processo fez com que a organização seja vista como diferencial em termos de



agilidade e desburocratização em comparação com outros órgãos públicos, sempre preservando os fatores legais e procedimentais da companhia.

Para os colaboradores a capacitação propiciada pela prática permite o desenvolvimento do mesmo e o aprimoramento de suas atividades.

Referências

BAROSSO, Adriana. Conceitos básicos da licitação pública. 2008.

BARROS, Felipe Luiz Machado. Princípios administrativos aplicados à licitação pública. Jus Navigandi, Teresina, ano 7, n. 58, 1 ago. 2002. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/3175>>. Acesso em: 13 set. 2011.

CARVALHO Filho, José dos Santos. Manual de Direito Administrativo. 21° Ed. São Paulo, 2008.

DE SOUZA, Wellington; TEIXEIRA, Aridelmo José Campanharo. Um estudo sobre a viabilidade de implantação do pregão eletrônico e uma contribuição na apuração dos resultados nos processos licitatórios. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC), v. 2, n. 2, p. 75-94, 2009.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito Administrativo. 20° Ed. São Paulo, 2007.
LIMA, Mauricio. A História da Lei 8666/93 . Administradores, São Luís, 24 Out. 2010. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/artigo-a-historia-da-lei-8-666-93/49232/>> Acesso em: 13 set. 2011.

MOREIRA, H C. & MORAIS, J.M. de. Compras Governamentais: Políticas e Procedimentos na Organização Mundial de Comércio, União Européia, Nafta,

PRAHALAD, Coimbatore K.; RAMASWAMY, Venkatram. The new frontier of experience innovation. MIT Sloan management review, v. 44, n. 4, p. 12-18, 2004.

RAMÍREZ-ALUJAS, Álvaro V.; VILLORIA-MENDIETA, Manuel. Innovaciones de raíz democrática en la Administración: ¿recuperando legitimidad ante la crisis?. Ekonomiaz, n. 80, p. 20-45, 2012.

OLIVEIRA, Gustavo Henrique Justino; MÂNICA, Fernando Borges. Organizações da sociedade civil de interesse público: termo de parceria e licitação. 2005.

PEREIRA, Alexandre. SPSS–Guia prático de utilização–Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia. Lisboa. Edições Sílabo, 1999.



DESEMPENHOS DOS JOVENS PAULISTAS NOS CONTEÚDOS RELATIVOS À BIODIVERSIDADE NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Paulo Sergio Garcia (USCS)
e-mail:paulo.garcia@prof.uscs.edu.br
Valquiria Vieira (USCS)
e-mail:valquiria.vieira@uscsonline.com.br

Palavras-chave: Biodiversidade. Enem. Desempenho.

Introdução

Este estudo analisa o desempenho dos alunos paulistas nos conteúdos relativos à biodiversidade, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dos anos de 2017 e 2018. Ele está inserido em um projeto regular de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (2019/14210-3).

Conhecer o que os jovens sabem sobre biodiversidade, no fim da escolarização básica, é relevante, pois como indicou um estudo Zelezny, (1999), os jovens têm maior interesse em preservar o meio ambiente do que os adultos, e o período da escolarização, anterior aos 18 anos, é o mais adequado para a realização de intervenções, em sala de aula, para melhorar as atitudes, o comportamento ambiental e os conhecimentos. Portanto, o estudo da biodiversidade na educação básica é essencial.

Para conhecer o que os jovens sabem sobre biodiversidade, desempenho, uma das possibilidades é analisar o desempenho dos alunos no Enem, pois o exame ocorre no fim escolarização básica.

O desempenho dos jovens, em geral, tem sido atrelado, sobretudo ao nível socioeconômico (COLEMAN, 1966; CRAHAY; BAYE, 2013). Estudos mais específicos do desempenho na área de Ciências da Natureza, em geral (NASCIMENTO et al, 2019) e na de biodiversidade (OBDUCGABC, 2020; GARCIA, 2020), em particular, têm revelado que esta categoria tem grande influência sobre o desempenho dos estudantes.

Quanto às questões de gênero, dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) mostraram que as meninas superaram os meninos na prova de 2018, pela primeira vez (PISA, 2018). Todavia, em geral os meninos têm tido melhores resultados.

Metodologia

Com o intuito de analisar o desempenho dos alunos paulistas nos conteúdos relativos à biodiversidade, no Enem de 2017 e 2018 foi usada a metodologia quantitativa (CRESWELL, 2007).

Os dados foram coletados nos microdados do Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (<http://inep.gov.br/microdados>) e submetidos a uma análise



exploratória, utilizando médias, desvio padrão, a partir do uso do SPSS (versão 26). Foram analisadas as categorias desempenho e sexo, renda familiar e a formação da mãe, considerando que a literatura utiliza mais os dados relativos à mãe. Essas categorias foram associadas àquelas em que os alunos estavam em idade escolar (menos de 17 anos, 17 anos e 18 anos).

As questões analisadas, aquelas com os conteúdos relativos à biodiversidade no Enem de 2017 e 2018, foram aquelas já apreciadas em outro estudo (GARCIA; FRAZOLIN, 2020).

Resultados

No ano de 2017 participaram da prova de Ciências da Natureza 729.937 alunos e em 2018, 641.181. A tabela 1 mostra os dados das médias relativas dos meninos e das meninas:

Tabela 1: médias relativas meninas e meninos

Ano	2017			2018		
N. de questões	4			7		
FEM.	MASC.	Média Geral	FEM.	MASC.	Média Geral	
Menos de 17 anos	0.27	0.33	0,3	0.26	0.31	0,285
17 anos	0.27	0.31	0,29	0.23	0.27	0,25
18 anos	0.28	0.32	0,3	0.26	0.29	0,275

Percebe-se na análise dos dados que as médias dos meninos foram maiores do que as das meninas, nos dois anos do Enem analisados. Constatou-se também que as médias de 2018 foram menores, indicando que o desempenho dos jovens diminuiu.

Quanto à renda familiar e o desempenho vale lembrar que as categorias são diferentes, mas são baseadas em salários-mínimos da época. A tabela 2 traz os dados:

Tabela 2: desempenho e renda familiar em salários-mínimos

2017	Média	DP	2018	Média	DP
Até R\$ 937,00	0.96	0.26	Até R\$ 954,00	1.33	0.25
De R\$ 937,01	1.00	0.28	De R\$ 954,01	1.40	0.28
até R\$ 1.405,50			até R\$ 1.431,00		



III Seminário de
Política e Gestão Educacional:
Preocupações e incertezas em tempos de pandemia

PPGE/USCS – São Caetano do Sul – de 18 a 20 de novembro de 2020

De R\$ 1.05	0.30	De R\$ 1.54	0.30
1.405,51		1.431,01	
até R\$		até R\$	
1.874,00		1.908,00	
De R\$ 1.10	0.31	De R\$ 1.59	0.31
1.874,01		1.908,01	
até R\$		até R\$	
2.342,50		2.385,00	
De R\$ 1.15	0.32	De R\$ 1.77	0.32
2.342,51		2.385,01	
até R\$		até R\$	
2.811,00		2.862,00	
De R\$ 1.21	0.33	De R\$ 1.85	0.32
2.811,01		2.862,01	
até R\$		até R\$	
3.748,00		3.816,00	
De R\$ 1.27	0.35	De R\$ 2.09	0.32
3.748,01		3.816,01	
até R\$		até R\$	
4.685,00		4.770,00	
De R\$ 1.36	0.37	De R\$ 2.26	0.32
4.685,01		4.770,01	
até R\$		até R\$	
5.622,00		5.724,00	
De R\$ 1.43	0.41	De R\$ 2.48	0.34
5.622,01		5.724,01	
até R\$		até R\$	
6.559,00		6.678,00	
De R\$ 1.49	0.43	De R\$ 2.58	0.33
6.559,01		6.678,01	
até R\$		até R\$	
7.496,00		7.632,00	
De R\$ 1.54	0.46	De R\$ 2.76	0.35
7.496,01		7.632,01	
até R\$		até R\$	
8.433,00		8.586,00	
De R\$ 1.53	0.48	De R\$ 2.78	0.38
8.433,01		8.586,01	
até R\$		até R\$	
9.370,00		9.540,00	
De R\$ 1.58	0.51	De R\$ 2.92	0.39
9.370,01		9.540,01	
até R\$		até R\$	
11.244,00		11.448,00	



De R\$ 1.64	0.54	De R\$ 3.01	0.42
11.244,01		11.448,01	
até R\$		até R\$	
14.055,00		14.310,00	
De R\$ 1.69	0.56	De R\$ 3.13	0.41
14.055,01		14.310,01	
até R\$		até R\$	
18.740,00		19.080,00	
Mais de 1.75	0.59	Mais de 3.29	0.44
R\$		R\$	
18.740,00		19.080,00	

As análises mostraram que jovens de famílias de baixa renda obtiveram os menores desempenhos. O desempenho daqueles onde a renda familiar era de um salário foi bem menor do que daqueles que tinham o maior número de salários. As maiores diferenças, em percentuais, ocorreram em 2018, quase 150%.

A Tabela 3 traz os resultados do desempenho e a formação da mãe:

Tabela 3: desempenho e renda familiar em salários-mínimos

Categorias	2017		2018	
	Média	DP	Média	DP
Não estudou	1.03	0.31	1.32	0.29
Não completou a 4ª série/5º ano do ensino fundamental	1.04	0.31	1.44	0.30
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do ensino fundamental	1.06	0.30	1.53	0.31
Completou a 8ª série/9º ano do ensino fundamental, mas não completou o Ensino Médio	1.08	0.28	1.61	0.30
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	1.17	0.30	1.83	0.30
Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação	1.44	0.40	2.52	0.33
Completou a Pós-graduação	1.55	0.47	2.85	0.37

Os dados mostram que as médias daqueles jovens cujas mães não estudaram foram as mais baixas. Por outro lado, as médias daqueles em que as mães possuem a maior formação, Pós-graduação, foram as maiores. As maiores diferenças, em percentuais, ocorreram em 2018, quase 120%.

Considerações finais

Ao analisar o desempenho dos jovens nos conteúdos relativos à biodiversidade, no Enem de 2017 e 2018, este estudo mostrou que o desempenho maior foi dos meninos com menos de 17 anos. Todavia, em uma perspectiva mais ampla, na área de Ciências da Natureza, os dados do Pisa mostraram que em 2018



as meninas superaram os meninos, 404 contra 403 (PISA, 2018). Mas no Enem, um estudo, que analisou o desempenho dos jovens em Ciências, dos sete municípios do Grande ABC, mostrou a superioridade masculina de 2009 até 2018. (OBDUCGABC, 2020). Tal superioridade pode estar atrelada, entre outras questões, às expectativas das famílias quanto à formação de seus filhos.

Os dados apontaram também que jovens com pais com maior renda familiar e com mães com maior formação, elementos atrelados ao nível socioeconômico, obtiveram os melhores resultados, confirmando dados já existentes na literatura (NASCIMENTO et al, 2019; GARCIA, 2020).

A partir dos resultados infere-se que é preciso melhorar o ensino de biodiversidade, motivar e fortalecer este ensino para as meninas e criar projetos que possam atender os alunos de nível socioeconômico baixo.

Referências

COLEMAN, J. S. Equality of educational opportunity. Washington, DC: US Government Print, Office, 1966.

CRAHAY, M; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? Cad. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 150, 2013.

CRESWELL, J. Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. New Jersey: Merrill Prentice Hall. 2007.

GARCIA, P. S.; FRANZOLIN, F. Uma análise das questões de Biodiversidade no Exame Nacional de Ensino Médio do Brasil. In: IV Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencia., 2020. p. 1-8. Disponível em: <http://siec2020.webs.uvigo.es/>. Acesso em: 4 ago 2020.

GARCIA, P. S. Avaliação em larga-escala: o desempenho dos alunos em biodiversidade no exame nacional do ensino médio de 2009. In: IV Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencia, 2020. p. 1-8. Disponível em: <http://siec2020.webs.uvigo.es/>. Acesso em: 4 ago 2020.

NASCIMENTO, M. M.; LIMA, N. W.; CAVALCANTI, C. J.H.; OSTERMANN, F. Cultura política, desempenho escolar e a Educação em Ciências: um estudo empírico à luz de Pierre Bourdieu. Ciênc. Educ, v. 25, n. 2., p. 431-447, 2019.

Observatório de Educação do Grande ABC (OBDUCGABC). Caderno de Educação: O desempenho dos alunos no Enem: 2009 a 2018. Diário do Grande ABC. Publicado 13 de setembro de 2020.

ZELEZNY, L. C. Educational Interventions That Improve Environment Behaviors: A Meta-Analysis. The Journal of Environmental Education, v. 31, n.1, p. 5-14, 1999.



ASPECTOS RELEVANTES NA FORMAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES

Paula Mansano Preto USCS
e-mail: paulampreto@gmail.com

Palavras-chave: Gestão Escolar. Diretor Escolar. Formação continuada do diretor escolar.

Introdução

Desde a Constituição de 1988 é notório o avanço das discussões acerca da democratização da gestão escolar, sendo de amplo conhecimento da sociedade e dos educadores brasileiros. Esse contexto de democratização da gestão também tem sido permeado pelo processo de estudos sobre o desenvolvimento das competências necessárias às equipes responsáveis pela gestão escolar de maneira geral. Nesse sentido, uma questão relevante a ser colocada em destaque é a função do diretor escolar no que diz respeito à eficiência dos processos educacionais e desenvolvimento do fazer pedagógico da escola.

Este projeto pretende investigar, na rede municipal de ensino de Santo André, junto aos diretores das unidades escolares, aspectos relevantes que influenciam nos resultados positivos da gestão de cada unidade. Considerando os diretores enquanto parte de uma equipe gestora, responsáveis por aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos num contexto de gestão democrática, pretende-se aprofundar a questão da formação e da experiência desses profissionais, que, eventualmente, poderão contribuir com propostas de formação continuada alinhadas com as necessidades cotidianas e peculiares da rede municipal.

Objetivos

O objetivo geral deste projeto de pesquisa é o de investigar as práticas eficazes na gestão dos processos educacionais na rede municipal de Santo André. Como desmembramento dessas questões espera-se atingir os seguintes objetivos específicos: investigar a influência do perfil profissional dos diretores das unidades escolares nos resultados dos processos educacionais; avaliar o impacto da experiência profissional em diferentes níveis para o alcance de excelência da qualidade na gestão escolar;

Promover ação dialógica entre teoria e prática no sentido de articular projetos de formação eficazes no desenvolvimento da ação do diretor de unidade escolar e como membro da equipe gestora, considerando inclusive, diante do momento atual, como as novas formas de acesso às tecnologias e conexão entre os pares podem favorecer o desenvolvimento de competências.



Percurso de Metodológico

Considerando o período de pandemia, em que os protocolos de isolamento e distanciamento social estão em vigência, a pesquisa de campo inicialmente pensada para o levantamento de dados deverá ser revisada. Dessa forma, a compilação de referenciais teóricos e estudos já realizados será de fundamental importância. Contudo, a utilização de entrevista e questionários virtuais serão estratégias possíveis para identificar a percepção, principalmente, dos diretores das unidades escolares a respeito do contexto da formação continuada no campo da gestão escolar numa perspectiva democrática, para uma abordagem qualitativa de análise.

Referencial Teórico

A Constituição Federal de 1988 e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996 preconizaram a gestão democrática como norteadora da organização das escolas, entretanto passados mais de trinta anos, sobretudo na escola pública, contexto dessa pesquisa, ainda não há consenso sobre a formação necessária e/ou adequada para a função do diretor. Assim como, ao longo desse tempo a escola teve grandes mudanças, também foi possível perceber através de pesquisas, que alguns autores se dedicaram a esse tema, como Paro (1996), Libâneo (2004), Lück (2009), assim como têm crescido nos últimos anos a publicação de artigos e dissertações de programas de formação em Educação.

No contexto da gestão democrática, a atuação do diretor escolar tem papel destaque no sentido de articular as ações educacionais como um todo, tendo em vista a perspectiva de que a escola tenha condições de oferecer uma educação de qualidade. Considerar que o conhecimento das competências necessárias para o desenvolvimento dessas ações requer estudo e apoio das redes e sistemas de ensino é de fundamental importância. Nesse sentido, a formação continuada se mostra como possibilidade de estabelecer um processo organizado, sistemático e intencional, necessários à efetivação de uma gestão escolar de qualidade.

A gestão escolar envolve diferentes desafios, principalmente ao diretor, do qual se espera que possua e/ou desenvolva competências para assumir suas funções e responsabilidades de forma competente, desse modo Lück (2009, p.25) alerta que “não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseados em ensaio e erro”. Ainda na perspectiva de discutir a formação dos gestores escolares considera “[...] O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social” (LÜCK, 2009)

O consenso sobre o modelo de formação ideal não está delimitado para as redes e os sistemas de ensino, posto como política pública de educação. “[...] Neste



entremeio, emergem outras atribuições e funções para o diretor escolar, como demandas da descentralização administrativa, financeira, tecnológica e pedagógica impactadas pela tecnologia, prestação de contas online, cotação de preços e competitividade entre escolas públicas, decorrentes dos indicadores de ensino e da divulgação dos resultados” (MOREIRA, 2019).

Resultados

Este projeto ainda fase inicial de pesquisa ainda não possui resultados concretos, entretanto compreende-se que a sistemática de formação continuada aos diretores escolares se faz necessária para apoiar o desempenho das funções e responsabilidades inerentes ao cargo que ocupa na gestão escolar. No município de Santo André, contexto dessa pesquisa, a investigação da experiência e da percepção a respeito dessa temática dos diretores já em exercício constituirão elementos fundamentais para a elaboração de propostas formativas alinhadas à concepção de educação adotada pela rede municipal, assim como o estabelecimento de estratégias de intervenção de caráter abrangente visando a contínua qualidade da educação.

Considerações finais

A efetivação do trabalho do diretor escolar ocorre de maneira dinâmica e interativa com todas as dimensões da cultura escolar. Contudo, a gestão escolar como processo organizado e sistemático requer estruturação e direcionamento, não no sentido de engessar as ações, mas sim de que estejam pautadas em conceitos teóricos e pragmáticos.

“[...] O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão.” (LÜCK, 2009. p.23)

Todavia é possível, e necessário, o entendimento da relevância dessa temática com proposições adequadas às necessidades locais com foco na qualidade dos processos educacionais. Assim, as possibilidades de formação continuada ao diretor escolar como forma de legitimar sua função, como orientador principal da gestão da unidade escolar são fundamentais para atender os objetivos educacionais.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado, 1988.



BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MOREIRA, Helena Araújo de Lima. Política de formação do diretor escolar: trabalho pedagógico? Dissertação de Mestrado em Educação Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

PARO V.H. Gestão democrática da escola pública. Ed. Ática. 2006.

TEIXEIRA, MARILZA AP. P. Formação para diretor escolar da educação básica: o programa nacional escola de gestores no estado do Paraná. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná; Curitiba. 2011.



A CRIANÇA AUTISTA E O DESAFIO DO ENSINO REMOTO

Monalisa Aparecida Caetano Alves

E-mail: caemon79@gmail.com

Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

E-mail: martarps@uol.com.br

Palavras-chave: Autismo. Educação. Ensino remoto.

Introdução

Durante o período de afastamento social devido a pandemia Covid 19, nós profissionais da educação fomos requisitados a repensar o processo ensino e aprendizagem, com a suspensão das aulas presenciais e início do ensino remoto, o que significou a revisão de nossa prática, o aprendizado do uso dos recursos digitais, bem como a construção de estratégias de aproximação e vínculos com as crianças e suas famílias.

Neste contexto, de educação remota em caráter emergencial, docentes e discentes passaram a experienciar uma nova situação social, havendo a necessidade do reconhecimento e estabelecimento de novos vínculos afetivos para ambos. Considerando tal necessidade, refletimos também sobre a criança autista, seus aprendizados, relações e vínculos com docentes e colegas de grupo durante a situação de ensino remoto.

Objetivo

Refletir sobre o processo de educação da criança autista, seus aprendizados, relações e vínculos com docentes e colegas de grupo durante o ensino remoto.

Percurso Metodológico

A Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2020) estima que 1 em cada 160 crianças do mundo é autista. Essa estimativa representa um valor médio, uma vez que a prevalência do número de autistas em países de baixa e média renda ainda é desconhecida, nesse cenário o número apresentado, para a estimativa do número de autistas no Brasil, também não é exato. Em 2019 foi sancionada a lei nº 13.861/2019 (BRASIL, 2019) que trata da inclusão de informações específicas da pessoa com autismo nos censos demográficos realizados a partir de 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), portanto, é provável que as informações sobre o número de pessoas autistas no país sejam apresentadas no próximo censo demográfico.

Os primeiros estudos científicos sobre o autismo foram realizados pelo austríaco Leo Kanner em 1943, que utilizou a nomenclatura “autistic disturbances of contact” para caracterizar crianças que, segundo suas observações, demonstravam



um “isolamento extremo desde o início da vida”. Atualmente o termo utilizado na área da saúde é Transtorno do Espectro Autista, desde 2013 a American Psychological Association (APA) o considera como um transtorno de neurodesenvolvimento.

Segundo Orrú (2017), ao considerar apenas o diagnóstico corre-se o risco de desprezar as singularidades de cada sujeito. A pesquisadora pontua que, a visão de normal/anormal e doente/são estabelece juízo de valor em relação a diferença, fazendo com que pelo diagnóstico a criança autista vivencie situações de desigualdade em relação a outras crianças.

Pensar em situações de aprendizagens por meio do ensino remoto, na perspectiva da educação inclusiva, que respeitem as particularidades da criança autista significa compreender o autismo como condição humana, considerando que ela possui singularidades, necessita de estreitamento de laços, vínculos e relações com o grupo, como qualquer outra criança.

Nessa perspectiva, é observado o trabalho realizado com uma criança autista no grupo do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal da zona leste de São Paulo, em face do ensino remoto.

Desde março de 2020, algumas ações foram realizadas para garantir o acesso dos estudantes às aulas. Em face disso, iniciamos conversas com a família da criança autista para alguns combinados, como, por exemplo, organização da rotina de estudos diários, antecipando as atividades que seriam trabalhadas pelos professores, facilitando assim o processo de desenvolvimento das atividades e buscando diminuir a ansiedade da criança em relação a rotina. Ela gosta de tecnologia e este aspecto favoreceu as estratégias dentro do ensino remoto. Contudo, ela ainda apresenta crises de ansiedade. Geralmente, quando começa a chorar, a mãe liga e conversamos com a criança por vídeo no WhatsApp, isso a acalma. Ela sente falta dos colegas, então, sempre que possível, vê alguns através da videochamada.

Em seu aniversário, conversamos por vídeo e os amigos mandaram mensagens no grupo, isso a deixou muito feliz. A iniciativa em pedir as mensagens dos colegas foi da própria mãe da criança. Essa família surpreendeu com o apoio e organização, sendo extremamente solícita em relação as atividades propostas e acompanhamento do ensino remoto. É constante a fala da criança sobre querer voltar para a escola.

Sempre que ela entrega uma atividade são feitos elogios, comentários e ponderações sobre o que necessita melhorar. É perceptível o quanto os elogios servem de motivação para a realização das atividades. Durante a correção, demonstrou apreço por um desenho em especial, que ela gosta que envie quando a atividade está certa. Se recebe “parabéns” com outra figurinha não associa com o acerto, entende que está faltando alguma coisa e chora.

Durante o afastamento social, ocorreu uma grande mudança em sua vida, o nascimento do irmão. Pensávamos que ele pudesse entrar em crises emocionais fortes e se recusar participar das atividades, mas isso não aconteceu.

A criança mostrou por vídeo o calendário colado na parede que a família fez com os dias de aula e folgas marcados. Ela sabe exatamente quando há lições para realizar. Além disso, tem um caderno de apoio que a mãe elaborou em que anota as



explicações e auxílios prestados pela professora, mãe e demais familiares. Regularmente seus familiares enviam fotos e vídeos em que ela realiza as atividades propostas. Esses registros são postados no grupo de WhatsApp, juntamente com as fotos e vídeos de atividades de todas as crianças componentes do grupo e na plataforma digital Google Classroom. É observado que se a rotina de atividades muda, ela demonstra ansiedade, então procuramos cumprir todos os combinados.

Resultados

O estudo de caso aqui relatado está em andamento, visto que seu percurso permanecerá durante o ano letivo de 2020 ou enquanto houver necessidade de aulas remotas devido ao afastamento social. Observa-se considerável estreitamento dos vínculos entre a criança, família e profissionais do terceiro ano do ensino fundamental, favorecendo o andamento das atividades remotas. A criança realiza as atividades com apoio dos familiares e professores, procurando manifestar suas dúvidas, opiniões e sentimentos por via digital. Observa-se que o ensino presencial ainda é essencial, em virtude da proximidade, interação entre crianças e profissionais e aspectos pedagógicos, porém a busca de estratégias para diminuição dos efeitos do afastamento social em relação ao ensino e aprendizagem é constante.

Considerações Finais

O desafio de pensar o ensino e aprendizagem da criança autista por vias midiáticas e remotas é explícito, já que o distanciamento físico dificulta a manutenção de vínculos, fazendo-se repensar estratégias e intervenções pedagógicas a serem realizadas. Neste percurso o apoio e comprometimento dos familiares da criança e da equipe pedagógica torna-se de extrema importância, para que ela mantenha os vínculos afetivos e o interesse nas atividades propostas.

Nota-se o apoio da família, equipe gestora e PAEEs (Professor de Atendimento Educacional Especializado) da escola em questão, sempre disponíveis e solícitos, o que possibilita um atendimento humanizado e consciente à professora, estudante e família, fato que faz grande diferença em época de trabalho remoto.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.861/2019, de 18 de julho de 2019. Inclusão de informações específicas sobre pessoas com autismo nos Censos demográficos. Brasília. DF, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm . Acesso em: 15 agosto.2020

ORRÚ, S. E. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: Contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze – Revista educação e Filosofia, Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2017.



ANÁLISE DAS OPORTUNIDADES DE EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS BRASILEIROS COM CARACTERÍSTICAS INDÍGENAS, QUILOMBOLAS, DE FRONTEIRAS E RURAIS

Renata Grinfeld (CE CEDAC)

e-mail:renata.grinfeld@comunidadeeducativa.org.br

Rodnei Pereira (USCS)

e-mail: rodnei.pereira@online.uscs.edu.br

Palavras-chave: oportunidades educacionais. educação escolar indígena. educação escolar quilombola. educação do campo. educação de fronteira.

Introdução

O presente documento resume a primeira parte de um estudo sobre oportunidades educacionais em localidades com características indígenas, quilombolas, de fronteira e rurais, desenvolvido pela Comunidade Educativa CEDAC em parceria com a Porticus. Nesta etapa, a partir da análise da série histórica do loeb (Índice de Oportunidades da Educação Brasileira - <https://ioeb.org.br/>) e outros dados secundários, selecionamos 10 municípios para o aprofundamento, que acontecerá na segunda parte do estudo.

A primeira etapa pode ser subdividida em duas fases: (1) análise dos dados e seleção dos municípios; e (2) identificação de semelhanças e diferenças entre grupos de municípios com os recortes de interesse e os demais municípios de seus respectivos estados.

Assim, este estudo se configura como uma fotografia das realidades que apresenta, nos limites de um estudo quantitativo com base em dados secundários.

Objetivos

O objetivo da investigação é observar como o loeb se comporta em grupos de municípios predominantemente indígenas, quilombolas, fronteiriços e rurais e; formular hipóteses sobre as oportunidades oferecidas aos estudantes em tais localidades.

Percurso de Metodológico

A primeira fase do estudo foi pautada exclusivamente em dados secundários (INEP 2018, IBGE 2010 e Metas Sociais).

Nos recortes indígena, quilombola e de fronteira, partimos da seleção de municípios que parecem ter uma influência maior das características que nos interessam (número absoluto e/ou percentuais altos de escolas e matrículas em territórios quilombolas, indígenas, de fronteira) e, então, analisamos outras condições



que poderiam agregar leituras interessantes da realidade, como perfis diferentes de desempenho no loeb ao longo de suas edições.

No recorte rural, o desempenho no loeb foi igualmente analisado na sua série histórica entre os municípios encontrados. Entretanto, as análises realizadas para a seleção passaram por critérios diferentes: uma vez que tínhamos os destaques pelas curvas da série histórica do loeb dos municípios de cada estado que apareceram na primeira seleção, fizemos um cruzamento com outros dados relevantes (% de escolas rurais, % população rural e número de matrículas). Além disso, o primeiro filtro mitigou a possibilidade de sobreposição de recortes, uma vez que municípios indígenas e quilombolas, em sua maioria, apresentam também características rurais.

A partir de uma primeira lista resultante das etapas anteriores, produzimos uma tabela que pudesse garantir diversidade em relação ao comportamento do loeb (muito abaixo da média, pior situação do estado, acima da média, variação de perfil no tempo e municípios sem loeb). Foram contemplados também critérios de contexto.

Na segunda fase desta parte do estudo buscamos padrões, semelhanças e diferenças nas medianas dos conjuntos de municípios dentro ou fora dos perfis selecionados em diversos quesitos: as séries históricas do loeb (2015/ 2017/ 2019), os Insumos e Resultados e também os desempenhos do loeb de acordo com os números de habitantes e de matrículas nos municípios, agrupados em quatro níveis de distribuição (quartis).

Referencial Teórico

O referencial teórico tem como base estudos sociológicos como os de Lázaro e Montechiare (2020), estudos de currículo, como os de Hage e Barros (2020), bem como documentos oficiais que versam sobre Educação Indígena, Quilombola e Educação do Campo.

Resultados

Apresentamos os resultados das análises realizadas por recorte:

Recorte indígena:

Os municípios do recorte apresentam desempenhos de oportunidades educacionais abaixo dos municípios sem recorte, mesmo quando comparados com municípios com características semelhantes (população e matrículas).

O comportamento das curvas de insumos- com poucas variações- e resultados apresentam comportamentos semelhantes nos 3 estados. Em ambos os grupos não há crescimento nos insumos, embora nos 3 estados observamos aumento dos resultados também em ambos os grupos.



Recorte quilombola:

No recorte quilombola não se observa uma diferença tão acentuada entre os comportamentos do loeb em municípios dentro e fora do recorte.

Apesar do grupo sem recorte apresentar melhor desempenho no loeb no Maranhão em todas as análises, o mesmo não ocorre na Bahia, onde a mediana dos grupos com recortes, além de apresentarem crescimentos mais expressivos, chegam a melhores desempenhos no caso de municípios que se encontram no mesmo intervalo de matrículas e população.

Nos dois estados o movimento das curvas de insumos e resultados dos grupos com e sem recorte é o mesmo: Entre 2015 e 2017, os insumos caem e os resultados aumentam em ambos os grupos.

Recorte fronteiriço

Apesar da constatação sobre a mediana do grupo sem recorte apresentar melhores desempenhos em quase todas as análises realizadas (à exceção da análise dos insumos em Rondônia), observamos que o comportamento das curvas do loeb, no caso do recorte por fronteiras, não apresenta outros padrões. Nossas hipóteses estão relacionadas ao contexto de cada localidades, somadas ao recorte em si.

Ao focar nos dados de matrícula e população, notamos que a quantidade numérica não tem impacto direto nas oportunidades neste recorte.

Neste sentido, essas hipóteses serão colocadas como novas perguntas a serem respondidas no aprofundamento e continuidade deste estudo.

Recorte rural

Observamos diferenças no comportamento do loeb por estado quando, por exemplo, nota-se comportamentos inversos na Bahia e no Pará: enquanto na Bahia a mediana dos municípios com recorte ultrapassa a mediana dos municípios sem recorte, no Pará as medianas dos municípios sem recorte apresentam melhores desempenhos.

Em relação ao Amapá, as análises foram diferenciadas desde o início: a seleção do município de Mazagão ocorreu com um filtro menor ou igual a 15% para o indicador escolas urbanas, enquanto os outros municípios passaram por menor ou igual a 10% para o mesmo indicador. Sendo um estado com apenas 16 municípios, ao realizar os recortes para estas análises, apenas 2 municípios entraram, um deles - Mazagão - apresentando números (população, matrícula e loeb) muito distantes do segundo – Itauba. Isso fez com que as medianas do recorte caíssem sempre em intervalos onde não há municípios do recorte e, por essa razão, somada ao fato de ser um estado com poucos municípios, os incluímos nas análises.



Considerações finais

Antecipamos, a partir das análises realizadas que, em geral, as políticas públicas destinadas para as localidades que apresentam diversidades culturais e geográficas são homogêneas e desconsideram uma multiplicidade de fatores e variáveis. Isso nos faz pensar que, nos casos em que o desempenho do loeb é mais elevado, há ações pontuais que favorecem as oportunidades, e que serão investigadas e problematizadas na segunda fase da investigação.

Referências

MONTECHIARE, Renata e LAZARO, André (orgs.). Educação e práticas comunitárias [livro eletrônico]: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. Disponível em <http://praticaseducativas.org.br/> . Último acesso em 15 out. 2020.

HAGE, S. e BARROS, O. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. Espaço do Currículo. v.3, n.1, março de 2010, p.348-362.

SIQUEIRA, Ivan Cláudio P. (org). BNCC: educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Disponível em <https://pt.calameo.com/read/002899327e51e5d1a9430> . Último acesso em 15 out. 2020.



AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SANTO ANDRÉ

Sandramara Morando Gerbelli (USCS)
E-mail: sandramara.gerbelli@uscsonline.com.br
Nonato Assis de Miranda (USCS)
E-mail: mirandanonato@uol.com.br

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Avaliação. Políticas Públicas.

Introdução

Nas últimas décadas ocorreram diversas ações e movimento sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência (PCD), trazendo à tona a discussão e relevância acerca da inclusão social e educacional das mesmas. Concomitantemente a isto, as legislações também fizeram, e ainda fazem parte da construção histórica, de forma a contemplar esta nova perspectiva.

No Brasil, a Constituição de 1988 é o marco legal da Educação Especial, garantida pelo Estado e sendo assegurado ao aluno com deficiência o acesso preferencialmente na rede regular de ensino. No ambiente internacional, a Declaração de Jomtien, 1990, ainda destaca a grande quantidade de alunos sem acesso à escola, desta forma, indica transformações nos sistemas de ensino, garantindo tanto o acesso quanto a permanência de todos. Em 1994, a Declaração de Salamanca, reforça a ideia de educação para todas as alunas e todos os alunos com deficiência ou outras especificidades.

Essas duas declarações alavancaram as discussões que, posteriormente resultaram em legislações sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino nos países signatários da Organização das Nações Unidas. O fato é que a garantia de políticas públicas se dá muitas vezes, e tão somente, no papel, sendo insuficiente que realmente aconteçam na prática e no dia a dia das PCD, ações efetivas que verdadeiramente façam jus à inclusão educacional.

Considerando o exposto acima e partindo do pressuposto de que as crianças possuem o direito de conviverem e aprenderem juntas, independentemente de suas condições ou características, a Rede Municipal de Ensino de Santo André adota a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação – MEC. Conta também com a lei municipal 8.233 de 14/09/2011 que dispõe sobre a garantia da matrícula na rede de ensino municipal aos alunos com deficiência na escola mais próxima da sua residência, independente de vaga.

Vale ressaltar que o trabalho de inclusão escolar realizado na Rede Municipal é fundamentado na LDB, no capítulo V, o qual deixa claro, em seus artigos 58 a 60, que o intuito da Lei é garantir a todos os alunos, independente de problemas de saúde ou deficiência, acesso e permanência aos sistemas de ensino, e, mais além, propiciar



instrumentos que permitam o efetivo avanço cognitivo por meio de metodologias pedagógicas adequadas a cada caso concreto. Ou seja, é função do sistema educacional propor estratégias adequadas de ensino com equidade.

Para isso, a Rede Municipal oferece uma estrutura composta por profissionais, serviços e ações, para contribuir e favorecer o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades ou Superdotação, regularmente matriculados em todas as etapas e modalidades, dentre elas a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede regular de ensino. Também há um olhar cuidadoso e considerável aos alunos com Transtorno Funcional Específico (TFE), bem como àqueles que não possuem diagnóstico, porém apresentam dificuldades de aprendizagem ou características de atraso no desenvolvimento pedagógico e/ou global.

Desta forma, tornou-se possível delimitar o problema da pesquisa, o qual se encontra formulado na seguinte questão: como os gestores das unidades escolares avaliam a estrutura geral e os serviços ofertados por meio dos profissionais que compõem a equipe de educação inclusiva? Para responder a essa indagação, buscamos com esse projeto verificar e analisar a concepção dos diretores escolares de Santo André acerca da estrutura e oferta dos serviços organizados e propostos pela equipe de Educação Inclusiva.

Percurso de Metodológico

Para dar conta dos objetivos dessa pesquisa, serão empreendidos os seguintes procedimentos metodológicos: a) pesquisa exploratória para obtenção de dados para a construção de uma escala de valor, b) levantamento (survey) com os diretores de escolas municipais de Santo André sobre os serviços oferecidos pela Gerência de Educação Inclusiva, c) Grupo Focal com 06 a 10 diretores selecionados por sorteio, considerando diretores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Referencial Teórico

A pesquisa se pautará em estudos acerca dos marcos históricos envolvendo as pessoas com deficiência (breve histórico considerando o âmbito social e educacional). Também serão consideradas as legislações vigentes acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, referências de experiências envolvendo a gestão escolar e a perspectiva inclusiva nas unidades escolares e referenciais que pautam o tema.

Resultados

Até o momento, não foram obtidos resultados, pois o desenvolvimento da pesquisa ainda está em curso. Todavia, com base em observações sistemáticas realizadas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), foi possível



constatar que esse município vem realizando um trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva. Essas políticas, de certo modo, vêm favorecendo condições de igualdade e de direitos, assegurando o acesso, permanência e qualidade em relação ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, em busca do aprendizado e desenvolvimento global dos estudantes.

Considerações finais

A implementação de políticas de educação inclusiva pela Secretaria da Educação de Santo André, tem propiciado uma educação que contribua para o desenvolvimento destes alunos. Atendendo as legislações vigentes, a SME, por meio da Gerência de Educação Inclusiva, serviço este que caracteriza-se como transversal, organiza e oferece ações e profissionais empenhados com principais atribuições voltadas ao apoio e gerenciamento de serviços com face à inclusão educacional dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Referências

BASTOS, Flúvia Ribeiro et al. Política de Educação Inclusiva em Pelotas: Percepções e interpretações dos responsáveis pelos alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares municipais. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. Portaria nº 948/2007. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

FERREIRA, Gabriela Silva. Políticas públicas de inclusão na educação infantil: Um estudo em creches do município de Franca. Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, SP, 2016.

MENEZES, Eliana Pereira de. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade-proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.



III Seminário de
Política e Gestão Educacional:
Preocupações e incertezas em tempos de pandemia

PPGE/USCS – São Caetano do Sul – de 18 a 20 de novembro de 2020

ZWETSCH, Pamalomid. Políticas de Educação Inclusiva: Cenas da Implementação a partir da Voz dos Gestores Municipais de Pelotas/Rs. 2011 Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.



ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS CHINESES: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Soraya Lobo (UNICID)

E-mail:: sorayalobo@uol.com.br

Palavras-chave: Estudante estrangeiro. Escolarização. Inclusão social. Prática pedagógica. Políticas públicas em educação.

Introdução

Este trabalho trata da realidade e dos desafios da escolarização e inclusão de alunos estrangeiros e, em especial, de alunos chineses a partir de estudo qualitativo e exploratório, em uma escola da rede privada do município de São Paulo. Com base na revisão de literatura dos estudos sobre migração e educação, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e os professores de uma escola que atende migrantes chineses discutem-se os limites das políticas públicas educacionais brasileiras em garantir o direito à educação dos migrantes.

Nas últimas décadas, o Brasil se destacou como rota de migração, principalmente de grupos procedentes de países vizinhos, mas também de povos asiáticos como os chineses. A nova lei de migrações, 13.445/2017, introduziu a proteção dos direitos dos migrantes como política migratória brasileira, revogando o estatuto do estrangeiro da década de 1980, que fundava raízes na lógica segracionista da doutrina de segurança nacional do regime militar (OLIVEIRA, 2017). É irredutível o avanço jurídico e, até mesmo, contracorrente em relação às posições hegemônicas dos Estados Unidos, no sentido de inscrever o repúdio à xenofobia, a não criminalização do migrante e a prevalência de acolhida humanitária, além de incorporar os princípios gerais dos direitos humanos de interdependência, universalidade e indivisibilidade, como parte dos direitos dos migrantes (BÓGUS; FABIANO, 2015).

Nesse sentido, a Constituição Brasileira de 1988 institui a dignidade da pessoa humana segundo os princípios dos direitos humanos (art. 4º) e da garantia da igualdade de todos (art. 5º), com todas as suas garantias e obrigações previstas à disposição dos estrangeiros (JUBILUT, 2007). Tais circunstâncias permeiam o debate relativo às políticas públicas direcionadas ao direito à educação de alunos migrantes na educação básica do país, como forma de assegurar o acesso justo e equitativo aos alunos estrangeiros.

Objetivo

O objetivo central desse estudo consistiu em conhecer a realidade, os desafios e possibilidades de inclusão escolar e escolarização dos estudantes estrangeiros chineses em idade escolar a partir de ator escolhido, a saber, uma escola da rede privada de ensino do município de São Paulo.



Referencial teórico

A partir do referencial teórico que orientou esse estudo, compreende-se que a condição do migrante está marcada por paradoxos em relação ao “não lugar” que constitui a condição migratória (Sayad, 2000; Soares, 2015), para além de uma mera visão educacional homogeneizadora, em que a diferença cultural seria suprimida mediante a assimilação da cultural local. Na realidade, sabe-se, ainda, pouco sobre os estudantes estrangeiros que frequentam as escolas brasileiras (DEMARTINI, 2004; VIEIRA, 2010; BARTLETT; RODRIGUEZ; SOARES, 2015).

Metodologia

O desenho metodológico deste trabalho aborda um estudo exploratório que buscou conhecer tal realidade a partir de uma escola de educação básica da rede do município de São Paulo. Assim, a pesquisa documental possibilitou a análise das resoluções e pareceres emitidos pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, além de documentos específicos quanto a organização do projeto político pedagógico da escola. Já as entrevistas semiestruturadas com os atores da escola (equipe gestora e professores) buscou conhecer os relatos acerca da realidade, desafios e possibilidades de inclusão escolar e escolarização dos estudantes estrangeiros que frequentam essa escola. As informações foram submetidas a análise temática como proposta por Minayo (2010), observando as seguintes dimensões de análise: perfil profissional; ingresso de alunos estrangeiros, históricos e causas; organização do projeto pedagógico em relação aos alunos estrangeiros; e, inclusão escolar e políticas públicas específicas para migrantes.

Resultados

Os resultados obtidos mostram que as práticas declaradas pelos entrevistados resultam em dificuldades efetivas desses profissionais em trabalharem com a “condição de migrante” no cotidiano escolar. Constatou-se que os estudantes estrangeiros são reduzidos à condição de “alunos de educação especial”, na medida em que suas dificuldades são interpretadas como problemas individuais de aquisição cognitiva, reforçando a lógica da homogeneização das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos em relação aos que são percebidos como “diferentes” no meio escolar. Destaca-se, ainda, a dificuldade de convivência cultural, a carência de profissionais bilíngues, a falta de práticas educativas inclusivas e a ausência de acolhimento especializado no ambiente escolar, enquanto elementos fundamentais para garantia ao direito à educação e ao ensino e aprendizagem desses alunos. Também se verificou a ausência de ações que valorizem as diferentes culturais desses alunos na escola, o que merece destaque em relação ao objetivo pedagógico em relação à inclusão social desses alunos.



Conclusões

Em suma, o presente estudo mostra que, embora o acesso dos estudantes estrangeiros esteja garantido por lei, seja na rede pública ou privada de ensino, o país carece de políticas públicas que diferenciem o status de migrante e a especificidade do aluno estrangeiro, o qual requer apoio, informação e aprendizado voltado à aquisição de uma segunda língua, tal como ocorre em outros países como Alemanha e Estados Unidos. A ausência de políticas específicas que garantam a inclusão e a aprendizagem dos migrantes nas escolas representa um limite a ser enfrentado para superar essa realidade, isto é, a carência de políticas públicas que considerem as condições desses alunos e as dificuldades de inclusão e escolarização enfrentadas pelos mesmos.

Referências

- BÓGUS, L. M. M.; FABIANO, M. L. A. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. *Ponto e Vírgula*, São Paulo, n. 18, p. 126-154, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/viewFile/29806/20723>.
- BARTLETT, L.; RODRÍGUEZ, D.; OLIVEIRA, G. Migração e educação: perspectivas socioculturais. *Educação e Pesquisa*, [s.l.], v. 41, n. , p. 1153-1171, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201508144891>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1153.pdf>. Acesso em: 10 mar.2020.
- DEMARTINI, Z. B. Imigração e educação: os portugueses em São Paulo no início do século XX. *Cadernos CERV*, série 2, n.12, p. 161-169, 2001. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2272/45-artigos-demartinizbf.pdf> Acesso em 10 jul. 2019.
- MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.
- MINAYO, M. C. de S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.
- VIEIRA, M. E. *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural*. 2010. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-113848/113848/publico/Tese_Maria_Eta_Vieira.pdf. Acesso em: 5 maio 2018.
- OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. (2017). Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 34(1), 171-179. <https://doi.org/10.20947/s0102-3098a0010>



A FALTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A ÁREA RURAL DE DIAMANTINA: DO DISCURSO POLÍTICO À PRÁTICA

Tiago Araújo Campos (UFVJM)
E-mail: araujocampostiago@gmail.com:
Helder de Moraes Pinto (UFVJM)
E-mail: pintojmp@yahoo.com.br:

Palavras-chave: Educação Rural. Diamantina. Município. Área rural. Políticas públicas.

Introdução

Se em meados do século passado a política de abrir e equipar escolas rurais apontava avanço do progresso e da civilidade no Brasil, como defendeu a época, Abgar Renault, Sud Mennucci, Fernando de Azevedo, Alberto Torres, entre outros; nas primeiras décadas do século atual vige o contrário, ou seja, fechar escolas em áreas rurais tornou-se, parece, moda de gestão pública de “eficiência” em termos de governabilidade educacional.

Não diferente do contexto federal e estadual em que se promove um grande fechamento de escolas em áreas rurais, o município de Diamantina, um dos 853 do estado de Minas Gerais, ainda apresenta algumas características muito próprias para suas políticas públicas de educação. Além do fechamento, existem também a falta de discussão e interesse em se promover um avanço do tema a nível social e de políticas públicas.

A partir de uma abordagem qualitativa, propõe-se fazer uma análise documental das leis municipais que tratam, ou não, do tema. Será, portanto usado a metodologia para um estudo de caso, da realidade legal da educação para os povos rurais do município distribuídos entre distritos, povoados e quilombos.

Esta pesquisa se justifica, visto a sociedade contemporânea que se molda e (re)molda em uma velocidade muito maior dada, a facilidade de acesso a informação e ao conhecimento. Infelizmente essa velocidade não é sentida nas leis presentes do município e acabam por gerar uma estagnação social, cultural e política dentro de Diamantina.

Esta pesquisa se encontra em desenvolvimento, porém muito já é possível falar sobre a educação no município, sendo está à primeira etapa para uma tomada de consciência da importância do tema em nível de legislação e a nível social e cultural para os distritos, que desconhecem de seus direitos, se veem em uma realidade em descompasso com as leis federais.



Objetivos

Pretende-se aqui analisar os documentos oficiais que balizam a nível federal e municipal o funcionamento de sua rede de ensino, trazendo à tona o início de um debate local, que se faz necessário para se romper a inércia legislativa e assim permitir a discussão e o acompanhamento das políticas educacionais voltadas para populações rurais, presentes nos distritos, povoados e comunidades de Diamantina/MG.

Percurso de Metodológico

Este trabalho se orientará pelos métodos de análise proveniente das ciências sociais e humanas. Severino (2007), alerta que apenas seguir “um método e aplicar técnicas” não é suficiente para o total entendimento do fenômeno que se quer entender. O autor, portanto, alerta que de nada adianta o método e a técnica se estes não forem sustentados e justificados “pela própria metodologia” que se pretende aplicar. Nos dizeres de Severino (2007).

É que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto (Severino, 2007).

Este portanto, será direcionado por meio de uma abordagem qualitativa. Pretende-se ainda, o uso de metodologias como o estudo de caso, e a pesquisa bibliográfica e documental. É também uma pesquisa de cunho exploratória e explicativa por entender que estas se encontram em consonância, às perguntas feitas na formulação do problema, bem como seus objetivos, buscando dar mais concretude ao estudo proposto.

A abordagem qualitativa tem como finalidade conseguir dados voltados para compreender as atitudes, motivações e comportamentos de determinado grupo de pessoas. Objetiva entender o problema do ponto de vista deste grupo em questão. [...] No entanto, vale ressaltar que a partir desta pesquisa pode ser criada uma hipótese. E esta pode ser testada usando-se a pesquisa quantitativa. (Severino, 2007).

Já a pesquisa bibliográfica e documental busca ampliar essa procura a partir de outros tipos de documentos como jornais, fotos, filmes e principalmente documentos legais (Severino, 2007). Além disso, será utilizada a importante contribuição de Roger Chartier com o conceito de tempo presente. A pesquisa de campo se faz necessária devido ao pesquisador estar diretamente inserido, ou seja, os fenômenos ocorrem e são diretamente observados pelo pesquisador.

A pesquisa exploratória servirá para a determinação do objeto bem como sua delimitação de campo de trabalho. Está será a base para a pesquisa explicativa na busca de identificar possíveis causas através de interpretação dos dados nos métodos qualitativos acima descritos.



O município de Diamantina faz parte das 853 cidades que compõem o estado de Minas Gerais. Sua origem é secular advinda do processo de entrada dos bandeirantes para o interior buscando pontos para exploração das riquezas que até então não passavam de suposições. Seu primeiro adensamento e ocupação foi chamado de Arraial do Tejuco no fim do século XVII.

O Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), assevera que foi-se criado inicialmente o Distrito com a denominação de Diamantina, pelo Alvará de 27-10-1819, e Lei Estadual n.º 2, de 14-09-1891. Foi então elevado a categoria de vila, pelo Decreto de 13-10-1831. Em divisão territorial datada de 31-XII-1963, o município é constituído de 10 distritos mais a sede: Diamantina, Conselheiro Mata, Desembargador Otoni, Extração, Guinda, Inhaí, Mendanha, Planalto de Minas, São João da Chapada, Senador Mourão e Sopa, e assim permanecendo até os dias atuais. (IBGE, 2020).

Como supracitado, este trabalho utilizará também as contribuições do pensamento de Chartier com sua história do tempo presente. o evento chave ou ruptura inicial, aqui escolhido portanto, será o início da década de 1970 em pleno regime militar em que pese o período como conhecido pela expressão de “milagre econômico brasileiro”.

Ao entender a importância do uso de Chartier para este trabalho, assim como foi escolhida a ruptura inicial a década de 1960, Chartier propõe também um evento chave ou ruptura final. Aqui se escolheu como ruptura para o fim do processo, as eleições estaduais e federais, que elegeram grupos políticos com pontos de vista bem diferentes dos até então escolhidos nos últimos 18 anos.

Muitos obstáculos têm atrapalhado momentaneamente o trabalho. Seja por conta da dificuldade de acesso a documentação mais antiga, seja pelo fato de estarmos passando por um período de pandemia, devido a um vírus conhecido como SARS-COVID-19, e que já matou mais de 150.000 mil pessoas no Brasil até a presente data.

O município de Diamantina, apresenta dez (10) distritos e alguns com povoados, além de comunidades quilombolas. Esses distritos sofrem a anos com situações burocráticas de sua sede que torna o ato e o processo de ensino e aprendizagem muito mais dependente de atos políticos do que propriamente uma política pública duradoura para seus espaços distritais aqui entendidos como rurais.

O quadro de escolas e dados surge para dar mais concretude ao objetivo proposto pelo trabalho aqui resenhado. Abaixo se encontra, o quadro 1:



Quadro I: Nomes dos distritos, nomes das escolas e quantidade de escolas por distrito em 2020

DISTRITOS	NOME	QUANTI.
CONSELHEIRO MATA	CMEI Conselheiro Mata / E.M Batatal	2
DESEMBARGADOR OTONI	E.M Capoeirão / CMEI Desembargador Otoni/ EM. Rogério Firmino Lopes SE	3
EXTRAÇÃO	E.M Nathália Jesus Silva / E.M Algodoeiro / E.M Covão	3
GUINDA	CMEI Sopa Guinda SE	2
INHAI	CMEI Inhai/ E.M Maria Nunes/ E.M Pinheiro/ E.M Córrego Fundo/ E.M José Alacoque Alves Perreira	5
MENDANHA	E.M Profª Ana Célia de Oliveira Souza	1
PLANALTO DE MINAS	E.M Quebra Pé/ E.M Quebra Pé SE/ E.M Baixadão/ CMEI Planalto de Minas	4
SÃO JOÃO DA CHAPADA	CMEI São João da Chapada/ EM. Quartel do Indaiá	2
SENADOR MOURÃO	EM Pedraria/ EM. Pedro Baiano/ EM. Rogério Firmino Lopes SE/ CMEI Lourdes Tibães	4
SOPA	EM. Sopa	1
TOTAL		27

Fonte: Elaboração própria, de acordo com dados disponibilizados pela PMD, 2019.

Abaixo se encontra também o quadro de escolas abertas e fechadas no período de 1970 a 2020. Infelizmente este se encontra incompleto no momento, aguardando os dados, referentes da Prefeitura Municipal de Diamantina-MG e aqui numerada de quadro II.



Quadro II: Nomes dos distritos, nomes das escolas abertas e fechadas no período de 1970 a 2020.

DISTRITOS	NOME	PORTARIA DE ABERTURA	DATA DE PARALIZAÇÃO
Senador Mourão/ distrito de Barra de Pedraria	E.M Barra de Pedraria	Nº 1552/1990	17/07/2015
Extração/ Povoado de Santa Cruz	E.M Fazenda Santa Cruz	Nº 71/1979	09/03/2015
Distrito de Guinda/ Povoado de Galheiros	E.M Juscelino Borges	Nº594/1997	27/02/2015
Distrito de Planalto de Minas/ Povoado de Atoleiro	E.M Santana da Divisa	Nº 01/1981	04/02/2015
Distrito de Desembargador Otoni/Povoado de São Domingos	E.M São Domingos	-----	04/02/2019
	Incompleto, pois os dados ainda não foram disponibilizados pela prefeitura municipal		
TOTAL			

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela PMD (2020).

O quadro de leis conforme destacado abaixo irá traçar um perfil historiográfico da educação rural do município de Diamantina dentro do período abordado ao longo do tempo. Essa de forma alguma será estanque em sua cronologia a partir de um evento e causa, mais sim, permitirá a interpretação desta ao longo do tempo, da sociedade passada até o presente. Abaixo se encontra o quadro 3, com um resgate histórico das leis sobre o tema até os dias atuais.

É importante frisar que até o presente momento não foi disponibilizado nenhum documento anterior à década de 1990 pela prefeitura, para estudo. Desta forma o quadro abaixo apresenta uma falha temporal, e estes podem influenciar de maneira negativa nos objetivos elencados para este trabalho, neste primeiro momento, mas que tão logo seja possível os dados serão lançados.

Quadro 3: leis que balizam a educação rural até o presente momento

Nome das leis/ano	Ente	Breve descrição
LDBEN 4024/61	Federal	Em seus artigos pode-se perceber que: tratou-se de formação de professores para escolas rurais primárias a fim de integrá-los ao meio.



Constituição de 1967	Federal	Sem menção a educação rural
Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967.	Federal	Retoma os artigos das leis de 1937 e 1946/ Art. 129; Art. 132. Da Constituição de 37 e Art. 14. Parágrafo III; da constituição de 46
LDBEN 5692/71	Federal	Criou o primeiro grau com duração de oito anos, gratuito e obrigatório, sem necessidade de exame de admissão (do antigo primário para o ginásio).
Constituição de 1988	Federal	Artigo 205, inclusive na rural, mesmo sendo de forma indireta, porém subjetiva e obrigatória para os entes federados. Artigo 210.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 1996	Federal	Foco na educação em todos os artigos. Na rural art. 28; art. 62, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)
Plano Diretor Participativo de Diamantina/MG. Documento Técnico, volume I, 2009	Municipal	O Plano Diretor é o instrumento norteador da política de desenvolvimento do município e de ordenamento dos seus núcleos urbanos, que em conformidade com o Estatuto da Cidade, estabelece as ações de planejamento e gestão, com a participação da sociedade, tendo por objetivo maior o desenvolvimento municipal e urbano alicerçado na sustentabilidade.
Lei Orgânica do Município DIAMANTINA/MG, 21 de março de 1990.	Municipal	XII – criação de mecanismos que possibilitem resgatar, assegurar e promover o trabalho dos professores leigos dentro das escolas municipais, notadamente na zona rural;
Plano Municipal de Educação	Municipal	Meta 7; estratégias 7.10; 7.20; 7.21 e 7.28
Decreto de abertura e fechamento das escolas municipais no período	Municipal	Ainda não obtido na prefeitura
Atas do Conselho Municipal sobre a decisão de Fechamento das escolas	Municipal	Ainda Não obtido na prefeitura
Estatuto do Servidor Público de Diamantina de 1995	Municipal	Sem nenhuma citação ao ensino rural



Plano de Cargos Carreiras e Vencimentos (PCCV) Lei 94/2011	Municipal	Nenhuma citação a profissionais da educação que sejam formados especificamente para atender as escolas rurais
Ata do Conselho Municipal sobre o Fechamento das escolas rurais que atendam ao fundamental II	Municipal	Ainda Não obtido na prefeitura
Editais do último concurso para ocupar cargos vagos no serviço público de Diamantina, em todas as áreas	Municipal	Este Edital prevê a substituição de muitos cargos que eram ocupados de forma irregular por contratos que a própria prefeitura fazia, dando lugar a um grande quantitativo de contratados ao invés de servidores efetivos.
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA, no ano de 1998, o Ministério do Desenvolvimento Agrário	Federal	Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária,
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. 1ª conferência	Federal	Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	Federal	(Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação)
A Educação do Campo passa a ser reconhecida como Política Pública.	Federal	Decreto nº 7352, de 4 de Novembro de 2010
Plano Nacional de Educação – PNE/2001/2011	Federal	Objetivos e metas 16
Decreto lei 12.960, de 27 de março de 2014	Federal	Cria critérios, para o fechamento, escola pública, zona rural, comunidade indígena, quilombos.

Fonte: Elaboração Própria, Campos, 2020.

As leis aqui estudadas visam entender como o município de Diamantina entre as décadas de 1960 até os dias atuais, vem conduzindo sua política educacional, em especial para seus distritos onde existem escolas rurais para o atendimento de sua população local.



Referencial Teórico

Este estudo bebe da contribuição teórica de Roger Chartier. Este FOI escolhido por permitir um amarrar de teias na história da educação rural no Brasil. A sua história do tempo presente permite um traçar de paralelos entre o hoje e o ontem, e assim perceber as nuances, as particularidades de como o ontem afeta o hoje que vivemos.

Outro importante historiador Eric Hobsbawm (1998), fala que: “A despeito de todos os problemas estruturais da história do tempo presente, é necessário fazê-la. Não há escolha. É necessário realizar as pesquisas com os mesmos cuidados, com os mesmos critérios que para os outros tempos, ainda que seja para salvar do esquecimento, e talvez da destruição, as fontes que serão indispensáveis aos historiadores do terceiro milênio.”

Em seu desenvolvimento. O pesquisador aqui trás, a importância da história do tempo presente para este estudo inicial. Mesmo envolto em críticas a história do tempo presente permite uma leitura do hoje a partir do passado. E por se tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho documental e bibliográfico a manipulação de dados primários baseados em documentos, permite uma maior veracidade nas questões.

Traçar uma linha a partir de um estudo historiográfico onde passado reflete o presente vivido, não é uma tarefa simples. Erros podem ser cometidos, documentos podem ser esquecidos, todavia isso não deve ser um impedimento para tal estudo, pois seu esclarecimento e discussão devem partir de um ponto inicial que permita o alvorecer do conhecimento, da discussão e da melhora social que as leis devem promover.

O rural e seu modelo de escola rural é aqui entendido como sendo aquela oferecida para as pessoas residentes e trabalhadoras nas zonas rurais onde existe uma escola na área onde vivem. Nesta escola é oferecida uma educação igual à que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, sem nenhuma adequação às características do meio rural (IBGE, 2017).

Ao se falar nas leis relativas à educação rural esta começa a ganhar corpo nas discussões políticas em 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e mais tarde, com a Lei 5.379/67 que cria o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), em virtude do crescente analfabetismo, advindos de leis anteriores que regrediam sempre que possível o caminhar do desenvolvimento educacional do país. (Silva e Ortiz, 2013),

Silva e Ortiz, (2013), argumentam que o MOBRAL “consistia em uma série de práticas e técnicas de ler, escrever, contar, motivar o aluno”, para um rápido aprendizado que lhe fosse útil no Mercado de trabalho, não dando atenção a conteúdos críticos e sempre com materiais padronizados.

Paiva (1987 apud Silva e Ortiz, (2013), entendem que a educação nestes moldes “buscou contribuir para a política de desenvolvimento instaurada na época”, o que penso ser parcialmente correta, visto o ponto, a visão da época e a política praticada para e pela educação.

Como nem toda ideia esta presa a uma política educacional determinada por uma elite, nas décadas de 50 e 60 surgem os movimentos de educação popular onde



o nome de Paulo Freire se destaca com ideais inovadores e revolucionários para uma educação libertadora, ou seja, uma educação popular onde grupos diversos espalhados pelo país, florescesse. Esses grupos estavam, localizados em especial no interior do país. Infelizmente todos esses movimentos foram interrompidos pelo Golpe Militar de 1964. (Silva e Ortiz, (2013),

Mais de 20 anos após o Golpe Militar, seu fim fez surgir a Constituição Federal de 1988(CF/88), com avanços notórios como é o caso do Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 2010, p.136 apud Silva e Ortiz, (2013, p. 5) e ainda no Art. 208 “[...] educação básica obrigatória [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2010, p.136, Silva e Ortiz, (2013, p. 5).).

Com a LDB 9394/96, em seu Cap. II. Art. 28, as questões da Educação do Campo e suas especificidades são abordadas, ainda que como educação rural, ou para zona rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB 9394/96).

Exposto até o presente, de forma breve, porém fidedigna, está o projeto educação desenvolvido no Brasil, em especial o projeto para os povos rurais o que revela a morosidade legislativa, além de um enorme descaso, que levou a uma exclusão histórica, que perdura e ecoa até os dias de hoje, fazendo os sujeitos excluídos desse processo meros joguetes em uma “lógica de exploração e manutenção social”. Silva e Ortiz, (2013, p. 6).

Recentemente, surge um movimento de cunho social e político. A “educação do campo”. Advinda de uma disputa histórica de processos de exclusão social. “Além disso, suscita reflexões tanto epistemológicas quanto políticas, pois implica não somente na busca por um direito básico, mas o acesso a um espaço estratégico de luta social”. Silva e Ortiz, (2013, p. 6).

Os primeiros registros da dita “educação do campo” datam de 1997, e surgem de reflexões epistemológicas e políticas na busca por um direito básico restrito “a um espaço estratégico de luta social. Silva e Ortiz, (2013, p. 6). O PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), onde movimentos sociais do campo e diversas instituições como universidades lançam um debate antigo sobre a



importância da escola, dos processos educativos formais, na configuração dos espaços de vida no campo” Silva e Ortiz, (2013, p. 6).

Esse debate, onde o foco é a educação do campo, vem da luta pela terra. No Brasil. O início dos anos 1980 eclodiram reivindicações de trabalhadores rurais para escolas em seus lugares de vivência. “É a partir da segunda metade da década de 1990 que o Movimento Sem Terra (MST), e pouco depois, algumas organizações sindicais e movimentos sociais trazem a educação escolar como ponto de pauta de suas reivindicações”, como afirmam Silva e Ortiz, (2013).

Munarim, (2011) in, Silva e Ortiz, (2013), afirmam que, a partir de embates jurídicos e políticos, debates, pesquisas e publicações aflora o “Movimento Nacional da Educação do Campo”, e a Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008 com as “Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo” são os documentos oficiais normativos onde a expressão “Educação do Campo” aparece pela primeira vez, como se pode perceber no art. 1º da Resolução nº 2, de 2008:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Romper com o até então usual, trazer uma nova concepção para a Educação Rural que leve em conta indicadores como autonomia, respeito, entendimento para o viver dos povos do campo. Silva e Ortiz, (2013, p. 7), asseveram que Caldart e Munarin, concordam em ter uma prática pedagógica inclusive ao considerar o “contexto dos sujeitos do campo”. O Movimento de Educação do Campo perpassa, sim pela escolarização, mas também pelo ideal de um espaço de luta e emancipação dos sujeitos do campo.

A discussão entre modelo de escola rural e modelo de escola do campo, ultrapassa os objetivos e problemas aqui expostos. Isso não significa que a educação do campo não deva ser debatida, porém no município de Diamantina nos dias de Hoje de acordo com os estudos, esta não apresenta nenhuma escola do campo, sendo assim, essa discussão deve ser tratada em outro estudo mais aprofundado.

Apresentado esse panorama geral sobre a escola rural a nível de legislação federal, cabe aqui agora apresentar as leis municipais que norteiam o ensino para os distritos e povoados dentro da lógica da escola rural como supracitado. Pretende-se assim, um primeiro vislumbrar de um problema legal que tem repercussões sociais e culturais na educação do município em suas áreas rurais.

Infelizmente documentos anteriores a década de 1990 ainda não foram disponibilizados, todavia uma primeira leitura a partir de documentos depois da década de 1990 já permitem uma visão, embora parcial, de como a política educacional municipal se guiou nos últimos 30 anos.

A lei orgânica municipal, de Diamantina/MG, de 21 de março de 1990. Em sua SEÇÃO III - DA EDUCAÇÃO em especial o artigo 114 que sugere a criação de



mecanismos que possibilitem resgatar, assegurar e promover o trabalho dos professores leigos dentro das escolas municipais, notadamente na zona rural.

O Estatuto Municipal dos servidores públicos de Diamantina Lei Complementar nº 15 de 12 de junho de 1995, e Alterações. Em momento algum aponta para leis que falem ou especifiquem um olhar para as escolas rurais. Existem citações referentes a conduta do servidor de uma maneira geral e nada específico para o servidor de área rural.

O Plano de Cargos Carreiras e Vencimentos (PCCV), ou Lei Complementar Nº 094 DE 15 DE SETEMBRO DE 2011, que estabelece os profissionais que atuam na área educacional do município, nem sequer faz menção aos profissionais que atuam em áreas rurais.

O Plano Diretor do Município de Diamantina, volume I relatório técnico de 2009 também não fala nada sobre a educação rural, se limitando a dizer de forma genérica que a:

Oferta de educação básica de qualidade para a totalidade dos habitantes do município na idade escolar correspondente;

Planejamento da rede escolar implantação de unidades de educação básica de acordo com a demanda e com os locais de moradia da população em idade escolar;

Atendimento à demanda de educação profissional, em parceria com o poder público estadual e federal e com a participação do empresariado, considerando as demandas do setor produtivo local e as vocações econômicas do município, com ênfase no turismo e na agropecuária; Promoção do acesso da população à educação de nível superior, considerando a demanda local, o mercado regional e as vocações do município. (PMD-PD, 2009).

Passados mais de dez (10) anos o plano diretor em nenhum momento deu voz aos distritos, povoados e comunidades quilombola sobre uma educação específica que atendesse minimamente os interesses destes. No ano de 2021 este será atualizado e espera-se do poder público uma maior atenção a questão rural.

Outro importante documento analisado é o Plano Decenal de Educação, um documento aprovado no ano de 2015 e que tem como base o documento federal do Plano Nacional de Educação (PNE), onde são apresentadas metas e estratégias para a educação como um todo.

Aqui chama a atenção a não inclusão do termo Educação Rural e sim Educação do Campo de forma muito genérica e que até o momento nunca foi discutida, seja no Conselho Municipal de Educação, seja com as comunidades rurais e quilombolas que continuam a margem do direito a uma educação que considere os saberes locais.

Outro documento analisado vem do último edital para efetivação de servidores no ano de 2019. Neste documento quando se fala em educação se limita a descrever os locais de trabalho como sede/ distritos sem definir cargos específicos para atuação no meio rural.



Resultados

A leitura aqui proposta, hora de documentos legais, hora de extensa bibliografia sobre o problema, onde pesquisadores diversos debruçam a anos sobre o tema. Embora não contemplem aqui documentos das décadas de 1960 a 1980 devido a pandemia e a própria dificuldade de se achar e disponibilizar tal documentação para estudo.

Apresentam como satisfatórias as análises dos anos de 1990, até os dias presentes, pois não foram encontrados elementos suficientes nos documentos que comprovem que a educação rural para os distritos, povoados e quilombos, em algum momento do período, foram considerados importantes na pauta política para o pleno desenvolvimento social destes.

Existe sim um vislumbre de possibilidade com o Plano Decenal de Educação, porém este ainda é uma letra ou lei, morta, uma vez que, desde sua implantação no ano de 2015 até o presente ano de 2020 em momento nenhum a por menor que seja a discussão sobre a educação para os povos rurais moradores em distritos, povoados e comunidades quilombolas.

Considerações finais

Após toda essa explanação fica claro o descompromisso legal dos agentes públicos em criar uma política de desenvolvimento educacional, voltada para os distritos, povoados e quilombos o que vai em descompasso com as mudanças a nível federal com a implantação de políticas voltadas para a realidade rural que são aqui elencados na tabela abaixo:

Uma educação que permita que os moradores das diversas áreas rurais do município de Diamantina, precisa entrar na pauta de discussão seja através dos representantes legais que temos, seja pela comunidade acadêmica que estuda o fenômeno da educação com um olhar para a realidade local. Ao se propor este trabalho dúvidas e possíveis estudos foram sendo gestados a partir de dúvidas que se colocaram presentes durante as leituras realizadas.

Chama minha atenção perguntas como: Porque as áreas rurais ainda não possuem um grupo de moradores que estejam a par de seus direitos, e por que não cobram os mesmos dos órgãos competentes? Por que a prefeitura enquanto órgão oficial ainda não se propôs a criar lei que regulamente o ensino em áreas rurais? Por que o legislativo também se furta ao debate e aprofundamento do tema?

Essas são algumas questões, que podem levar a um maior aprofundamento nos estudos aqui iniciados, e com certeza outros surgirão. Como modificar essa realidade de clara exclusão e abandono que leva a segregação espacial do saber desses povos em relação a uma educação rural onde simplesmente se coloca uma escola com características urbanas em um espaço não urbano?

Enfim, diversas hoje são as leis que alicerçam o ensino para o meio rural, algumas com mais de 20 anos de vigência. Porque esse descompasso tão grande



presente no município de Diamantina! Que ações podem ser feitas daqui pra frente para se modificar essa excludente realidade que se apresenta?

Referências

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. Revista Eletrônica de Educação. v. 1, n. 1, set. 2007. p. 119-131.

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

TEIXEIRA, Nádya Ferreira. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. Caderno pedagógico. Lajeado, v. 12, n. 2, 2015. p. 7-17.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. p. x-y.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 117-118.



O BRINCAR COM OS ELEMENTOS DA NATUREZA: A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Viviane Graciele de Araujo Valerio (USCS)

E-mail: vivianegracieledearaujo@yahoo.com.br

Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

E-mail: martarps@uol.co.br

Palavras-chave: Infância. Natureza. Creche.

Introdução

Este trabalho surgiu das reflexões acerca de propostas pedagógicas que pudessem efetivar as aprendizagens das crianças na creche neste período de isolamento social. O intuito foi de possibilitar experiências que tivessem como eixo as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2010), de modo a assegurar o protagonismo e a autonomia das crianças em seus processos de construção, valorizando e potencializando suas produções culturais.

Nesse sentido, reconhecendo a criança como ativa, investigativa e acreditando que ela aprende nos diferentes espaços em que está inserida, foi necessário, enquanto instituição educacional, reinventar as ações e os contextos de aprendizagem para que as propostas de interações e brincadeiras na e com a natureza chegassem até as crianças, dando continuidade ao trabalho que já vinha sendo realizado. Visto que, neste momento, elas não podem usufruir do ambiente da creche, resolvemos levar um pouquinho da creche até elas através de kits com elementos da natureza.

Objetivo

Oferecer contextos brincantes com elementos da natureza para as interações e investigações, potencializando as aprendizagens e produções culturais das crianças no âmbito familiar.

Percurso de Metodológico

Trata-se de uma experiência com crianças de 3 anos de uma creche da Rede Municipal de São Caetano do Sul em época de isolamento social. Para o trabalho foi elaborado contextos brincantes em forma de “presente” (kits), para as vivências, no âmbito familiar.

Antes de iniciar a proposta com os elementos da natureza, dialogamos com as famílias sobre como organizaríamos os contextos brincantes e combinamos o dia em que os familiares iriam até a creche para retirar, sendo respeitado todos os protocolos de segurança.



Estabelecemos que seria de suma importância a parceria entre a creche e a família neste processo, para acompanharmos as aprendizagens e as produções culturais das crianças, uma vez que esse retorno só seria possível com a participação dos familiares. Ressaltando que as explorações, investigações e o brincar são livres e que as crianças usam suas diferentes linguagens em suas ações para construir seus conhecimentos e produzir as culturas infantis, as devolutivas poderiam ser através de fotos, vídeos e/ou narrativas, compartilhando conosco o que elas mais gostaram, brincaram, construíram e até o que não gostaram.

Algumas famílias retiraram os kits na creche acompanhadas das crianças, que curiosas já tentavam adivinhar o que teria dentro das sacolas. Algumas questionavam: “tem natureza aqui dentro professora?” ; “Acho que eu vou gostar muito deste presente” ; “eu vou brincar e construir muitas coisas legais” ; “quando acabar esses brinquedos da natureza, você vai dar mais professora? ; “vou brincar com os meus irmãos, porque não dá para ir brincar no parque” .

No relato das famílias observa-se que algumas crianças já queriam abrir o kit dentro do carro, mas foi combinado de abrir em casa, pois o kit contava com algumas sementes e pedrinhas pequenas (girassol, erva-doce, grão de bico etc.).

Referencial Teórico

Brincar é a linguagem universal das crianças, daí a importância de organizarmos contextos brincantes, sobretudo neste período de isolamento social, oferecendo às crianças oportunidades e materiais diversos para enriquecer e potencializar suas descobertas e aprendizagens. Com isso, os eixos estruturantes: as brincadeiras e interações, foram assegurados na educação não presencial.

Ao longo do trabalho ficou claro que as interações e o brincar com os elementos da natureza fizeram parte do cotidiano das crianças no âmbito familiar, e que as crianças aprendem o tempo todo e nos mais variados lugares, não só dentro das salas no ambiente escolar. As crianças puderam construir e desconstruir, criar e recriar, empilhar, enfileirar, quebrar, jogar, amassar, picar, cortar, furar, lavar, enfim explorar de todas e diferentes formas.

Os familiares narraram o prazer das crianças ao interagir com os materiais: gravetos, pedras, pinhas, folhas etc., dizendo serem seus brinquedos, examinando tudo com curiosidade através dos diferentes sentidos. Piorski (2016, p. 63) pontua que esse interesse da criança por esses materiais, suas perguntas e “seu amor às miniaturas “[...] pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa”.

Oferecer os elementos da natureza para as brincadeiras no contexto familiar, confiando em sua potência de agir e criar, estimulou a criatividade e imaginação das crianças, que transformavam pinhas, gravetos e pedras em bonecos e animais, as sementes, terra, areia em comidinhas, as cascas de coco em panelas e vasos, entre outros.



Para Piorski (2016) os elementos da natureza são os melhores brinquedos para as crianças, por conta das cores, formas, texturas, temperaturas, pois permitem imaginar, criar, fantasiar e ressignificar incessantemente a pedra, pinha, gravetos, folhas, flores, sementes, conchas, terra, areia.

No trabalho desenvolvido com as crianças de 3 anos, essas demonstraram que nenhuma criança é receptáculo da cultura do mundo adulto, ao contrário, com suas produções, e sendo protagonistas no seu processo de aprendizagem, interagiram com os elementos da natureza, verbalizando suas ações, criações e recriações.

De acordo com os relatos dos familiares, as crianças demonstraram encantamento com os elementos naturais, brincando muito e muitas vezes, algumas até os materiais acabarem ou se perderem. Foi um excelente “presente” como comentou um pai, uma potência para o brincar e o imaginar livre, o que possibilitou as crianças se afastarem um pouco dos equipamentos eletrônicos.

Nesta linha de pensamento, Tiriba (2018) elucida que, quando as crianças entram em contato com algo que as torna melhores e mais felizes, aumentam sua potência de agir, isso as fortalece, as torna capazes de produzir suas culturas com vivências do que alegra, do que encanta, do que é bom.

O que fica de mais significativo é ter a certeza de que as crianças aprendem e constroem suas culturas em diferentes locais e nos mais variados grupos e que é preciso organizar contextos brincantes para que elas expressem seu potencial, imaginação, criatividade e inventividade.

Resultados

A natureza traz um universo de possibilidades e encantamento para as crianças, por isso elas precisam e merecem viver encontros de potência com a natureza, mesmo que remotamente, pois, se a criança não pode ir até a natureza, a natureza vai até ela através destas propostas molhadas de carinho e afeto.

Nesse percurso de educação não presencial, ficou evidente que as crianças não aprendem somente de “salas de aulas”, o que reafirma a necessidade de “desemparedar a infância” (TIRIBA, 2018), pois para aprender e produzir suas culturas o mundo é a verdadeira “sala de aula”.

Considerações finais

Quando acolhemos as crianças em suas dúvidas, iniciativas, interesses e respeitamos suas vivências brincantes nos diferentes contextos sociais, elas assumem seu protagonismo e produzem suas culturas infantis a partir das relações com o mundo, visto serem elas atores sociais, ativos e criativos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.



III Seminário de
Política e Gestão Educacional:
Preocupações e incertezas em tempos de pandemia

PPGE/USCS – São Caetano do Sul – de 18 a 20 de novembro de 2020

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

TIRIBA, Lea. Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.



EDUCAÇÃO E PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA.

Lucas Menezes Gonçalves da Silva - UNICID
e-mail: lucas.menezesgs@gmail.com

Palavras-chave: Educação técnica de nível médio. Tecnologias de ensino. Pandemia.

Introdução

Sou Analista de Recursos Humanos e Professor da Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETEC) pertencente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Durante a minha formação e atuação profissional, tive a possibilidade de interagir diretamente com os temas de educação, desenvolvimento humano, tecnologia e inovação. A partir desse contato prévio, percebi uma constante mudança de processos e implementação de novas tecnologias as nossas rotinas diárias de aprendizagem tanto na vida pessoal quanto profissional, tais mudanças geram normalmente uma dificuldade de adaptação durante o uso das ferramentas, a partir disso comecei a questionar de que maneira esse aprendizado e essas ferramentas poderiam ser melhor utilizadas por eles.

Em paralelo a minha experiência profissional, vive-se em 2020 a pandemia causada pelo vírus COVID-19, que fez com que toda nossa realidade diária mudasse, e tivéssemos com que nos adaptar ao contato digital em todas nossas rotinas inclusive na educação. Na ETEC não foi diferente, toda a sua estrutura que até então funcionava de forma presencial foi movida para o ensino remoto através da Plataforma TEAMS.

De forma geral é sabido que todo processo de mudança normalmente causa uma resistência prévia, principalmente quando esse novo processo gera uma mudança drástica na rotina, como foi o caso da mudança gerada na Pandemia nas rotinas da educação profissional e técnica. Além disso, noto também, que ao mesmo tempo é necessário que a instituição de ensino desenvolva essas novas tecnologias e faça com que os docentes e estudantes se adaptem da melhor maneira, para que o processo de ensino e aprendizagem continue com o melhor nível de qualidade possível, evitando assim maiores impactos de desfalque de ensino durante a pandemia. Observo que Harari (2018), em suas colocações nos traz uma perspectiva de como essas mudanças tecnológicas vão impactar todos nós nos próximos anos, colocando até mesmo questionamentos sobre toda a educação, pois em seu ponto de vista o autor entende que toda a educação deve ser revista e mudada, pois nos próximos 20 anos teremos um cenário de mudanças e de transformações digitais constantes.



Quando falamos em educação, é importante entendermos como ocorre a ideia de direito à educação, e como ela foi incorporada em nossa sociedade, chegando aos níveis de educação profissional e corporativa. A princípio podemos ter um entendimento de que o direito a educação foi algo que sempre existiu, ou que teve uma construção fácil, porém a ideia de direito a educação teve um caminho longo, surgindo primeiro com a ideia de direito a cidadania. O surgimento da ideia de cidadania está ligado a um processo de estruturação da sociedade que evidencia diversos conflitos, entre eles a igualdade e a desigualdade na distribuição de recursos econômicos entre as classes sociais.

A partir disso acredito que um estudo prático de uma experiência de ensino aprendido vivida durante a pandemia pelos docentes e alunos da ETEC acrescentaria no entendimento de onde pode ser melhorado esse processo de aprendizado, para que tenha uma maior facilidade de adaptação de todos em próximas mudanças, que certamente virão. Sendo assim tenho como objetivo, entender como foi o processo de implementação com uma nova tecnologia e além disso espero também, perceber quais foram as falhas e como esse processo de adaptação e aprendizagem pode ser melhorado.

Objetivos

Identificar quais as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos da ETEC durante a Pandemia.

Mapear quais ações foram necessárias para que a mudança para o ensino a distância acontecesse.

Entender de que forma ocorreu a relação dos alunos professores com a nova tecnologia.

Quais os comportamentos dos alunos e professores que se consideram mais adaptados ao novo cenário e o que pode ser aproveitado dele para o futuro da ETEC.

Percurso de Metodológico

A metodologia utilizada como base será quanti-qualitativa, considerando que é necessário uma análise mais ampla e com perguntas mais objetivas, pois como se trata de um tema bem abrangente, tivemos a preocupação de deixar mais objetivo para que pudesse ser feita uma análise mais assertiva, para SOUZA, Edinilsa (2005), Durante a escolha das questões é necessário avaliar as vantagens e desvantagens de cada um dos formatos, seja a questão aberta (texto ou numérica) fechada ou mista. Questões fechadas são mais rígidas e mais difíceis de serem formatadas, questões abertas dividem-se entre numéricas e textuais, e tem como desvantagem principal ser refém de interpretações dos participantes e a dificuldade de análise, em contrapartida é mais abrangente e traz informações múltiplas muitas vezes não esperadas pelo pesquisador. Já as questões mistas são aquelas que tem respostas pré-definidas, porém existe uma última opção de resposta aberta, que traz a vantagem de se tornar mais abrangente, porém se a maioria das respostas forem relacionadas a questão



aberta, perde-se a vantagem da objetividade da questão fechada aplicada a essa questão mista. Sendo assim para manter a objetividade da análise foi escolhido trabalhar com a base quantitativa.

Ao aplicar o questionário existem basicamente duas opções por meio de entrevista ou autopreenchimento. A grande diferença é o tempo e o preparo que é necessário na coleta das respostas, no formato de entrevista o tempo e o preparo necessários são bem maiores em relação ao autopreenchimento, porém o autopreenchimento pode gerar dúvidas que não serão sanadas por aqueles que estão preenchendo, por isso não devem ser aplicados em casos de questões muito detalhadas SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; VEIGA, João Paulo Costa da. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos (2005) apud Santos et al (2004).

Os participantes da pesquisa serão docentes da unidade da Etec Prof. Aprígio Gonzaga - Extensão CEU Quinta do Sol, que participaram da mudança do modelo presencial de ensino para o ensino remoto estabelecido. A partir disso é proposto um questionário para analisar como se deu o aprendizado desses docentes sobre o sistema, quais foram as principais falhas e pontos de melhorias a serem avaliados, a fim de trazer aprendizados gerais vinculados aos objetivos e principais questões dessa dissertação. Será feita uma orientação prévia sobre a pesquisa em seu início, junto com um termo de consentimento dos mesmos que deverá ser autorizado para a utilização de suas respostas. A ferramenta utilizada no questionário será o "google forms" conforme questionário a seguir.

QUESTIONÁRIO:

- 1- Qual seu nome completo?
- 2- Está a quanto tempo está na ETEC?
 - a- 0 a 3 anos
 - b- 4 a 7 anos
 - c- 8 a 10 anos
 - d- Mais de 10 anos
- 3- Você acredita que a tecnologia é uma ameaça ao seu emprego?
 - a- Sim
 - b- Não
- 4- Como você imagina a educação em relação as mudanças tecnológicas que possivelmente ocorrerão?
 - a- De forma positiva e com oportunidades



- b- De forma negativa e com menos oportunidades
 - c- Com mais desafios e possibilidade de crescimento
 - d- Competitivo da mesma maneira
 - e- Nenhuma das anteriores
- 5- Quando o sistema de ensino remoto foi implementado, qual foi seu nível de adaptação as novas rotinas do sistema?
- c- Péssima
 - d- Mediana
 - e- Boa
 - f- Excelente
- 6- Qual tipo de falha/falta você considera que existiu no processo de mudança dessa ferramenta?
- a- Falta de capacitação e treinamento sobre o novo sistema.
 - b- Falta da coleta de opinião dos docentes sobre melhorias antes da implementação.
 - c- Maior tempo de testes antes aplicação da mudança definitiva.
 - d- Não existiram falhas.
 - e- Outros, explique:
- 7- Quais foram os principais pontos positivos no processo de implantação do novo sistema?
- a- A capacitação e treinamento sobre o novo sistema.
 - b- A comunicação existente entre a equipe para a melhor implementação possível.
 - c- Maior tempo de testes antes aplicação da mudança definitiva.
 - d- Não existiram melhorias
 - e- Outros, explique:
- 8- O que poderia ter sido diferente na implantação do novo sistema?
- a- A capacitação e treinamento sobre o novo sistema.
 - b- A da coleta de opinião dos docentes sobre melhorias antes da implementação.
 - c- Maior tempo de testes antes aplicação da mudança definitiva.
 - d- Não existiram melhorias
 - e- Outros, explique:
- 9- Existe algo a mais que gostaria de acrescentar sobre esse tema?



Referencial Teórico

Baseado nas palavras-chaves educação e pandemia e tecnologias de ensino, foi feita uma pesquisa na base da Capes, onde foi a base com maior quantidade de artigos sobre o tema. Foram selecionados periódicos revisados por pares, no último ano, pois terá maior relevância, considerando que estamos falando de uma pandemia que aconteceu no ano de 2020. A partir dessa seleção inicial chegamos a 43 artigos para análise e base teórica para iniciar a discussão.

Resultados

No primeiro capítulo será abordado A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CENTRO PAULA SOUZA, com foco na história e na formação do centro. No segundo capítulo tratarei sobre TECNOLOGIAS DE ENSINO E SUAS APLICAÇÕES. No terceiro capítulo tratarei sobre a EDUCAÇÃO E PANDEMIA - PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS baseado nos artigos pesquisados. Na sequência no quarto capítulo trarei a METODOLOGIA E OS RESULTADOS DA PESQUISA e já no quinto capítulo trabalharei PROPOSTA DE UM NOVO PROCESSO BASEADO NOS APRENDIZADOS OBTIDOS.

Considerações finais

Ainda não existem conclusões do estudo pois ainda está na fase de construção do referencial e da pesquisa.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. 2. ed. São Paulo: Proem, 2005.
- ALMEIDA, M. E. B. Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica. São Paulo: Articulação, 2004.
- COLL, C.; MONEREO, C. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto alegre: Artmed, 2010.
- FERRETTI, CJ. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. Cad. Pesqui. [online]. 2008, v.38, n.135, p.637-656. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 de fev. 2016.
- FRANCO, L; SAUERBRONN, S. Breve histórico da formação profissional no Brasil. São Paulo: CENAFOR, 1984. GAMBA, MC. Educação Profissional: o potencial



formativo do trabalho de conclusão de curso dos cursos técnicos do Centro Paula Souza. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT_90ad18ac026f93f72a9e54a4b31ca315>. Acesso em 15 fev. 2016.

HARARI, Yuval. 21 Lições para o Século 21. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

LEVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras, 2000.

MAURI, T.; ONRUBIA J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto alegre: Artmed, 2010.

MOTOYAMA, S. Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS, história vivida. Unesp, 1995.

PETEROSSI, HG. Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Loyola, 1980.

PETEROSSI, HG. Formação do professor para o ensino técnico. São Paulo: Loyola, 1994.

SILVA, Wellington. Avaliações de produto e processo: o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Discussão.

SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; VEIGA, João Paulo Costa da. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005, p. 143-155

TAPSCOTT, Don. A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.



CUIDADO COMO POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA

William Santos Nascimento (USCS)

E-mail: william.nascimento2000@gmail.com

Sanny S. da Rosa

E-mail: sanny.rosa@prof.uscs.edu.br

Palavras-chave: Gestão Escolar. Cuidado. Educação Básica. Justiça Curricular
Pandemia

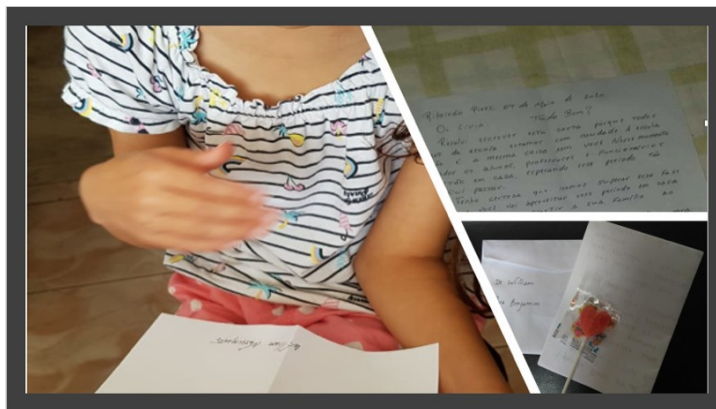
Este texto relata ações realizadas pela gestão escolar durante o período em que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental mantiveram-se afastados da escola em razão da pandemia de Covid-19. A escola em questão está localizada no município de Ribeirão Pires/SP e faz parte do Projeto Escola de Tempo Integral - ETI da rede estadual paulista. Como em todas as escolas dos sistemas públicos, a equipe escolar precisou enfrentar as dificuldades e desafios impostos pelo isolamento social para dar continuidade ao trabalho pedagógico, pois, em sua maioria, os alunos não dispõem dos recursos e das condições adequadas em suas casas para a realização de atividades remotas.

Sem secundarizar as questões relacionadas aos processos de aprendizagem e ao planejamento curricular, a maior preocupação inicialmente foi com os cuidados necessários à preservação da saúde física e psicológica das crianças. Por ser uma escola de tempo integral, os alunos estavam acostumados a passar mais tempo na escola do que com seus familiares. E a interrupção abrupta dessa rotina, o afastamento dos colegas e dos professores, em nosso entender, poderiam causar ansiedade e agravar outras carências estruturais que a escola, como instituição pública, tinha como dever mitigar. Especialmente no contexto da pandemia, precisávamos passar informações precisas sobre a doença, orientações sobre como evitar o contágio e medidas de proteção das crianças e adultos com quem convivem. Pensando no currículo como o conjunto de experiências que fazem da vida escolar das crianças (MOREIRA; CANDAU, 2007; ARROYO, 2013; SACRISTÁN, 2013; 2017), a equipe gestora entendeu que essas eram as prioridades exigidas pelo momento inusitado que todos passavam.

Assim, a primeira providência do diretor foi enviar uma carta de próprio punho (Fig.1), escrita e endereçada a cada um(a) do(a)s 244 aluno(a)s da escola, com palavras de conforto e solidariedade às crianças e suas famílias.



Fig.1 – Carta endereçada a(os) aluno(a)s da escola



Fonte: arquivos do autor

As cartas, acompanhadas de um pirulito, continham mensagens específicas a cada criança e foram entregues em mãos aos pais e/ou responsáveis no momento da retirada dos materiais pedagógicos na escola, respeitando todos os protocolos de segurança estabelecidos pelos órgãos competentes de saúde. Com isso, esperávamos estimular as famílias a ajudarem as crianças na organização de suas rotinas de estudo e minimizar os prejuízos às aprendizagens causados pelo afastamento social.

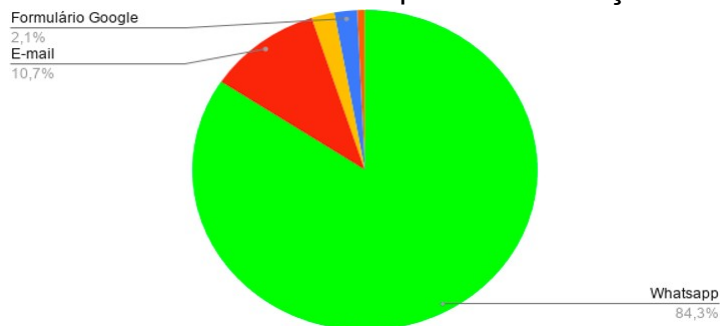
Os resultados apareceram em curto prazo, com devolutivas dos pais e responsáveis postadas em redes sociais e/ou através de cartas registradas. Observamos também que essa ação contribuiu para envolver as crianças com as atividades remotas e as famílias com a vida escolar de seu/suas filho(a)s. Além disso, fortaleceu o sentimento de confiança dos pais no trabalho realizado pela escola e estreitou os vínculos entre as equipes gestora e docente em torno do compromisso comum de zelar pela qualidade social da educação.

No contexto da pandemia, o conceito de qualidade social da educação (SORDI, VARANI, MENDES, 2017; ROSA et al., 2018) se materializa na preocupação e nos cuidados da escola com os coletivos que a compõem: aluno(a)s, professore(a)s, pais, mães/responsáveis, funcionário(a)s e gestor(a)es; mas também no respeito e atenção às condições concretas de vida de cada um(a).

Outra ação importante foi a busca ativa e permanente da equipe gestora de estabelecer contato com as famílias, pelas mais diferentes vias (ligações telefônicas, envio de mensagens via redes sociais, cartas, etc.), a fim de conhecer e acompanhar a situação vivida por todas elas. Assim, foi possível identificar suas dificuldades, acompanhar e replanejar as atividades escolares considerando as diferenças de cada uma das crianças. Por meio de uma pesquisa, identificamos que 84,3% dos responsáveis preferiam o uso do WhatsApp como meio de comunicação com a escola (Gráfico 1), ferramenta que passou a ser mais utilizada para complementar as aulas e atividades disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo via Centro de Mídias da TV UNIVESP.



Gráfico 1 – Ferramentas mais eficazes para comunicação com as escolas



Fonte: Levantamento realizado pela direção da escola junto às famílias

No entanto, sabendo que nem todos têm acesso à internet ou um aparelho celular para uso pedagógico, a escola manteve plantões semanais de atendimento aos pais/responsáveis para retirada e devolutiva de atividades em material impresso. Nesse processo, notamos que nem todos possuíam preparo e/ou paciência suficientes para acompanhar os estudos do(a)s filho(a)s. Diante disso, a escola pensou um plano para acolhimento às famílias e para fortalecer o espírito de solidariedade entre elas que incluiu uma campanha de doação de cestas básicas para as mais carentes.

Como resultados dessas ações, até o mês de julho/2020 tínhamos a seguinte situação:

Pais que retiram atividades na escola: 13.1%

Crianças que realizam atividades remotas: 86%

Crianças que não acessaram nenhuma atividade: 0.8%

Esse último grupo correspondeu a apenas dois alunos, sendo que a família de um deles recusou-se a buscar/realizar as atividades; e o segundo não foi localizado por mudança de endereço. Os dois casos foram encaminhados para o Conselho Tutelar, na esperança de que recebessem algum tipo de atendimento.

É importante mencionar que a noção de cuidado, privilegiada na experiência relatada, é uma das dimensões do conceito de justiça curricular, ao lado de duas outras: a do conhecimento (que visa à construção de uma vida digna) e a da convivência (democrática e solidária) calcada no respeito ao outro. Com base nesse conceito, Ponce lembra que:

A justiça pode e deve ser buscada em todos os momentos da existência, em gestos e palavras, nos vários espaços da vida social. Um dos espaços é o do currículo escolar, que tem potencial para construir processos e produtos justos ou injustos com suas proposições e ações. Um currículo pode e deve fazer a sua opção. (PONCE, 2018, p. 796).

Considerando que a experiência vivida na pandemia, ao contrário de interromper o currículo, fez parte dele, entendemos que a experiência relatada nos fazer pensar sobre a importância do cuidado na produção de condições de uma convivência humana, respeitosa e democrática sem a qual a dimensão do conhecimento, tão valorizada pelo currículo escolar, não pode prosperar.



Referências

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre o currículo: currículo, cultura e conhecimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ROSA, Sanny S. da.; CAMPOS, Géssica Natalia; PADOVAN; Maria Isabel; UMEMURA, Vanessa M.V. Gestão pedagógica e Qualidade Social da Educação: contribuições da pesquisa colaborativa em escolas de São Caetano do sul. Revista e-Curriculum, v. 16, n.4, p. 1457-1484. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36398/27953> Acesso em: 28 out. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3a. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

SORDI, Maria Regina Lemes De; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro C. Vaz. (Orgs.) Qualidade(s) da Escola Pública. Reinventando a avaliação como resistência. 1a. ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/qualidade-s-da-escola-publica> Acesso em: 14 jan. 2018.



A REAFIRMAÇÃO DO CURRÍCULO CRÍTICO LIBERTADOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO ON-LINE

Izaura Naomi Yoshioka Martins (PUC-SP)

e-mail:inym@terra.com.br

Leni Alzira de Souza (Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo)

e-mail:leni_alzira@hotmail.com

Palavras-chave: Currículo crítico libertador. Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer um currículo que atenda a diversidade como característica desse público, que envolve a faixa etária, diferentes percursos escolares, diferentes expectativas, diferentes culturas, diferentes saberes, mas que trazem em comum a negação ao direito à educação por diversos motivos. Dessa forma alguns autores como Freire, Gadotti, Romão, Arroyo, Silva, entre outros que trazem contribuições importantes sobre a reflexão do currículo da EJA pautada na Educação Popular como afirma Gadotti (2014, p. 19 e 20)

Na perspectiva da Educação Popular de Paulo Freire, o conhecimento tem um papel crítico e transformador. Uma política de educação popular de jovens e adultos, nessa perspectiva, precisa assegurar que a construção e a socialização do conhecimento promovam o diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico. (GADOTTI, 2014, p. 19 e 20).

Uma questão importante que o autor traz ainda é referente a intencionalidade trazendo outro conceito importante que é o da emancipação.

O município de São Bernardo do Campo, a partir de 2009, inicia o processo de construção de um currículo para a EJA nessa perspectiva, de forma conjunta em diálogo com os profissionais da rede e publica em 2012 as Diretrizes Curriculares de EJA, pautada num currículo crítico libertador. A partir disso houve investimentos na formação do educador que, além das formações em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), havia a oferta de encontros mensais com diferentes profissionais de atuação na EJA e 5 publicações intituladas Práticas Pedagógicas para consolidação do currículo.

Porém, sabemos o quanto isso é desafiador para o educador que traz em sua bagagem experiências de uma educação com base em currículos prescritos e com um rol de conteúdos que são considerados importantes, havendo a necessidade de um movimento de desconstrução.

Em 2019 a Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo iniciou uma formação presencial e on-line para todos os professores da rede com perspectivas de reflexão sobre o currículo, tendo naquele ano o total de 9 encontros mensais, que ocorreram de abril a dezembro, com realização de palestras, encontros com os



formadores e on-line pela Plataforma AVAMEC, com as diferentes modalidades e níveis de ensino, sendo os conteudistas os orientadores pedagógicos da rede. Nesse ano de 2020, devido ao contexto pandêmico, as formações estão ocorrendo a distância pelo uso da plataforma. No caso da EJA, os formadores resgataram os princípios das Diretrizes Curriculares e trouxeram a reflexão direta com a prática, principalmente a partir tarefas.

Esse formato trouxe limitações em vários sentidos, visto que ao se tratar de um currículo crítico e libertador, deveria ser pautada no diálogo, na construção coletiva. Mas é possível realizar uma “reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade”, como traz Imbernón (2009, p. 50). A partir das leituras das tarefas, pode-se perceber que há uma reflexão que aproxima a teoria da prática, até porque essas tarefas trazem essa intencionalidade.

Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo investigar o impacto dessa formação no fazer pedagógico dos professores, considerando que não se trata aqui de mudança de atitude de forma alienada, mas sim de aproximar as reflexões e ações aos princípios de um currículo de Educação de Jovens e Adultos pautada na Educação Popular, numa perspectiva de práxis, como Rossato (2010) traz interpretando Paulo Freire:

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. (ROSSATO, 2010, p. 325).

Percurso de Metodológico

A pesquisa será realizada no município de São Bernardo do Campo-SP e terá como base a abordagem qualitativa, pois se trata da relação das pessoas com o objeto em si (formação), tem o objetivo de explicar o fenômeno e tem como procedimento a pesquisa documental e pesquisa de campo.

A análise documental será feita a partir das respostas dos educadores nas tarefas das aulas on-line, considerando os dois anos, 2019 e 2020, em que se terá uma amostra por agrupamentos, divididos em regiões e tendo uma categorização das questões que se aproximam ou distanciam das reflexões e ações dos princípios de um currículo de Educação de Jovens e Adultos pautada na Educação Popular.

A pesquisa de campo terá como procedimento a entrevista aos educadores, com amostra representando cada uma das regiões e os tipos de oferta da EJA no município, para se ter variáveis, analisando se serão significativas para o estudo.

O material coletado, tanto do levantamento de documentos quanto pelas entrevistas passará pela análise de conteúdo para compor a pesquisa.



Referencial Teórico

As Diretrizes Curriculares da EJA tem uma base teórica pautada nas concepções freireanas (FREIRE, 2011) e ganhou contorno na sua execução metodológica pautada em Silva (2005). Ambos trazem uma abordagem que considera o sujeito da EJA como um sujeito de saberes, reconhecendo a situação de opressão e trazendo a possibilidade de superação, transformação da realidade opressora.

O trabalho perpassa pela concepção de EJA principalmente com Freire, Gadotti, Arroyo e Silva; pela estudo sobre formação de professores principalmente com Imbernón; e pelo currículo com Torres Santomé, Giovedi que o trazem numa visão crítica.

O embasamento teórico para a realização da pesquisa será dado por Chizzotti (pesquisa qualitativa e análise documental), Szymanski (entrevista) e Bardin (análise).

Resultados

Ainda não há resultados, mas há um campo fértil para investigação no sentido da formação de professores de EJA, trazendo uma análise de execução, de reflexão sobre a prática, de empoderamento do lugar de educador que transgride e se transforma num educador popular, ao mesmo tempo que ensina caminhos.

Considerações finais

No currículo crítico libertador, o início do planejamento do professor é com base nas falas significativas (Freire, 2011), que retratam a situação de opressão dos sujeitos. A partir disso é elaborado o contratema (superação) e realizado as problematizações que formam uma rede de reflexões, considerando as temáticas do contexto dos educandos a fim de trazer a leitura da realidade concreta dos educandos, relacionando a ciência, cultura e trabalho.

Nessa perspectiva, tem-se, a partir das respostas reflexivas dos educadores em relação às tarefas das aulas on-line, uma visão parcial e generalizada ainda dos que chegaram a aproximação com a caracterização da EJA; outros que chegaram a ações, mas ainda necessitando relacionar a teoria à prática; aqueles que compreenderam à teoria, mas na ação ainda há um distanciamento.

Referências

ARROYO, Miguel G. Passageiros da Noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à uma vida justa. Petrópolis, Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 2001.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional*

de educação popular de jovens e adultos. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GIOVEDI, Valter M. *Violência Curricular e à práxis libertadora na escola pública*. Curitiba: Appris, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e à incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSATO, Ricardo. *Práxis*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica, 2015.

SÃO BERNARDO. *Diretrizes Curriculares: Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria de Educação, 2012.

SILVA, Antônio Fernando Gouvea da. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Editora Gráfica Popular: Cefuria, 2005.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de Tróia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.



DESAFIOS DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NOS PROCESSOS DE INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ (2019-2020)

Maria Gabriela Mills Cammarano - USCS

E-mail: mariagabrielamills@gmail.com

Sanny S. da Rosa

E-mail: sanny.rosa@prof.uscs.edu.br

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Coordenador Pedagógico. Ensino Fundamental. Santo André.

Historicamente a rede de Santo André tem sido marcada pela descontinuidade de concepções e propostas curriculares em virtude das mudanças de gestão político-partidárias, ocasionando fragmentação e rupturas no processo educativo. A atual gestão, iniciada no ano de 2017, criou a Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC), com o objetivo de elaborar, planejar e executar uma nova proposta curricular a fim de atender o disposto no Plano Municipal de Educação (PME) de Santo André (2015-2025).

Em continuidade a esse processo, em 2018, foram organizados Grupos de Trabalho (GTs), compostos por representantes de diversos segmentos da rede, que se dedicaram ao estudo e escrita coletiva dos princípios da ação educativa que culminariam no texto aprovado pelo Conselho Municipal de Educação ao final do mesmo ano.

O ano de 2019 foi marcado pela implementação da nova política curricular do município. Muitos foram os desafios das equipes gestoras durante nesse processo, especialmente, dos Assistentes Pedagógicos (coordenadores) por serem atores chave na articulação entre Secretaria da Educação (no caso, a CEPEC) e as unidades escolares. A expectativa era que, em 2020, esse trabalho fosse consolidado nas escolas, porém, no mês de Março, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19, decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Poucos dias depois, em São Paulo, foi confirmada a primeira morte em decorrência do novo Coronavírus (SARS-Cov2). Inexoravelmente, esse fato provocou uma ruptura no processo de materialização do novo currículo e, conseqüentemente, a rede se viu diante da necessidade de reestruturar a proposta inicial para atender as urgências e emergências desse período peculiar.

Este estudo teve origem nas inquietações relacionadas à interlocução entre os órgãos centrais do sistema educacional de Santo André e as unidades escolares, por intermédio dos Assistentes Pedagógicos, nos contextos acima explicitados. Se, em condições “normais”, há sempre uma distância entre o que propõem as normativas políticas e as práticas escolares, as condições impostas pelo isolamento social acentuaram ainda mais essa característica da “implementação” das políticas.

Considerando esse cenário, a pergunta que norteia esta pesquisa foi colocada da seguinte maneira: Como se deu a interlocução entre o CEPEC e as unidades



escolares, por meio dos Assistentes Pedagógicos, com vistas à concretização do novo currículo do município de Santo André nos anos de 2019 e 2020? Desse modo, o objetivo geral do estudo é compreender as dinâmicas de interpretação e tradução do novo currículo de Santo André realizadas no processo de interlocução entre o CEPEC e os Assistentes Pedagógicos das escolas de ensino fundamental.

Para tanto, definimos como objetivos específicos: a) analisar as normativas emanadas do CEPEC com vistas a orientar as práticas formativas e pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental; b) identificar e documentar as estratégias (técnicas) e táticas (procedimentos) empregadas nos processos de interpretação e tradução do novo currículo do ensino fundamental pelos Assistentes Pedagógicos; c) compreender como se deu a interlocução entre CEPEC e as unidades escolares nos anos de 2019 e 2020 na percepção dos atores responsáveis por colocar a política curricular de Santo André em ação.

Quanto ao tratamento teórico-metodológico, nossas referências se agrupam em torno de conceitos de três campos de estudo da área de Educação: o de currículo; o das políticas educacionais; e o de gestão educacional. Em conformidade com os objetivos específicos, a pesquisa está estruturada em três etapas. Na primeira, será realizada a análise (documental) das normativas emanadas pela Secretaria da Educação (CEPEC) nos anos 2019 e 2020. Na segunda etapa, pretende-se realizar um grupo de discussão com oito APs, sendo quatro que tenham participado de todo processo de construção do novo currículo e quatro que tenham assumido a função entre os anos de 2018 e 2020. Por fim, considerando que o foco do estudo é a interlocução entre os órgãos centrais e as escolas, na terceira etapa será feita uma entrevista semiestruturada com um representante da Gerência da CEPEC.

Para fundamentar a análise dos dados, contaremos com contribuições de diferentes autores que compartilham de uma perspectiva crítica do currículo, como Apple e Beane (1997); Arroyo (2013); Giroux e McLaren (1999); Moreira e Candau, 2008; Sacristán (2013,2017); Santomé (2003) Silva (2005) e Young (2016). Já no viés das políticas educacionais, seguiremos os passos metodológicos utilizados nos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) que dão preferência ao conceito de “atuação” ou “encenação das políticas” (policy enactment) ao de “implementação”. Nesse percurso, a análise sobre as ações e atribuições do Coordenador Pedagógico precisam ser examinadas a partir de uma literatura crítica sobre o papel da gestão no contexto das tensões entre as políticas gerencialistas de educação e o princípio da gestão democrática (BALL, 2005; HYPÓLITO, 2008; ROSA, 2019).

Entendemos, assim, que a pesquisa ora em andamento poderá trazer contribuições sobre os limites e possibilidades da atuação dos gestores escolares em prol da construção de um projeto democrático comprometido com a qualidade social da educação.

Referências

APPLE, Michael W; BEANE, James A. Escolas democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.



ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374 p.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette; Como as escolas fazem política? Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 230 p.

GIROUX, Henry; MC LAREN, Peter. Formação do professor como uma contra – esfera pública: A Pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA , Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo : Cortez, 1999.pn 125 – 153.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. RBPAE, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr.2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19239/11165> Acesso em 24 out. 2020

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre o currículo: currículo, cultura e conhecimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ROSA, Sanny S. da. Políticas regulatórias, subjetividade e os entraves à democracia na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa curricular. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 3, p. 94-867, set./dez. 2019.

Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/rosa.pdf>
Acesso em: 23 out. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Educar por Competências: O Que Há de Novo? Porto Alegre: Artmed, 2010. 265 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3a. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A educação em tempos de Neoliberalismo. trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 153 p.



III Seminário de
Política e Gestão Educacional:
Preocupações e incertezas em tempos de pandemia

PPGE/USCS – São Caetano do Sul – de 18 a 20 de novembro de 2020

YOUNG, Michael F. D.. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 46, n. 159, p. 18-37, mar. 2016 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100018&lng=pt&nrm=iso: Acesso em: 23 out. 2020.



O TRABALHO COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS DESIGUALDADES SOCIAIS DURANTE A PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Luciana dos Reis Martins – USCS

E-mail: luciana.martins@uscsonline.com.br

Sanny S. da Rosa – USCS

E-mail: sanny.rosa@online.uscs.edu.br

Palavras chaves: Trabalho Coletivo; Desigualdades Sociais; Ensino Remoto; Educação Infantil; Santo André.

A quarentena interrompeu a rotina das escolas e colocou desafios impensáveis aos alunos, professores e gestores. A princípio havia esperança de que tudo voltaria ao 'normal', num prazo de quinze dias. Mas não foi assim. Este texto traz um relato e algumas reflexões sobre a experiência vivida na Educação Infantil no município de Santo André durante a pandemia de Covid-19 de 2020.

O recesso de julho foi antecipado para abril. Nesse estado de indefinição, a Secretaria da Educação de Santo André encaminhou orientações iniciais às escolas, preparou uma cartilha às famílias e disponibilizou em seu portal algumas atividades para as crianças. Enquanto as equipes escolares começaram a se organizar para trabalhar remotamente.

Tudo era incerto, apenas uma certeza: era preciso acessar as crianças de alguma forma. Tendo em vista as conhecidas desigualdades sociais, as professoras iniciaram discussões sobre como dar sequência ao ano letivo, já que não havia previsão de retorno às aulas presenciais.

Como não havia receita pronta, foi preciso construir um caminho compartilhado em meio a inúmeras inquietações que vieram à tona: como elaborar e compartilhar as atividades? Como acessar as famílias? Que propostas significativas poderiam ser feitas a distância pelas crianças pequenas? E como incluir as crianças com deficiência nesse processo?

Até então, as professoras da escola nunca haviam trabalhado juntas, cada uma vinha de uma jornada diferente, enfim, não formávamos ainda um grupo coeso. As conversas tímidas e sem jeito começaram, mas com uma preocupação maior em comum: não criar um "Frankenstein" de propostas desconexas e respeitar as características dos alunos da pré-escola (4 e 5 anos).

As primeiras semanas foram de muito trabalho, num looping interminável. Horas a fio de conversas remotas exaustivas, porém muito produtivas. O interessante da constituição do grupo foi a experiência democrática de definir, com princípios éticos e coletivamente, rumos e metas comuns. Os desafios da pandemia nos fizeram sentir na pele o que diz Tardif (2008, p. 241): "[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo."



É possível dizer que o envolvimento e compromisso de oito professoras da mesma unidade escolar gerou empatia, o que possibilitou o fortalecimento e trocas de experiências necessárias para construir uma proposta de trabalho remoto para crianças da pré-escola.

A equipe gestora contribuiu para formação desse coletivo, pois deu segurança às ações docentes, em tempos de incerteza. Percebemos, na prática, que: “As equipes escolares precisam de chance para aprimoramento. Elas estão buscando soluções alternativas para melhorar seu desempenho, o de seus alunos e, conseqüentemente, da escola. É preciso ouvi-las e respeitá-las.” (FREITAS, 2000, p.53).

Em vários momentos esse grupo foi terapêutico. As dúvidas e incertezas foram compartilhadas. Houve acolhimento e cumplicidade de angústias. Toda essa empatia garantia individualidade ao mesmo tempo em que o grupo se fortalecia e construía um senso de “pertencimento”: [...] ‘eu pertencço’, não quero dizer com isso que alguma coisa me possui, mas que eu faço parte de, e estou intimamente envolvido com uma realidade maior do que eu mesmo [...] ‘eu encontro meu lugar’. (CAPRA et al., 1991, p. 27).

Cada professora, com seus “nós”, histórias, credences, se abriu para o novo, enfim, aceitando que o jeito da outra também era um jeito, e muitas vezes o jeito. Percebemos que “A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares”. (PEREIRA 2011, p. 69).

Mas o trabalho não findou na constituição de um grupo, pois para a sua efetividade, as crianças, na outra ponta, precisavam ter acesso aos materiais e/ou aos recursos tecnológicos para que pudessem realizar o que havia sido preparado para elas, com a ajuda dos adultos. Pois, segundo MUTSCHELE (1994) o adulto que vive e atua junto à criança durante seus primeiros anos de vida é responsável pelo desenvolvimento.

O principal veículo de comunicação com as famílias foi o Facebook, que de início foi um canal utilizado sem objeção. No entanto, no decorrer do tempo, e com maior cobrança quanto à realização das atividades, outros problemas começaram a ser desnudados: pacotes de internet insuficientes, apenas um aparelho disponível para várias crianças, dificuldades de navegação nas plataformas eletrônicas ou de entendimento das comandas das atividades por parte dos adultos. Todos esses fatores redundaram em baixo retorno das atividades das crianças e em angústia das professoras em relação à efetividade das estratégias.

Os relatos aqui apresentados confirmam dados da pesquisa realizada por Rosa et al. (2020) sobre o ensino remoto na região do ABC: se, de um lado, 78,57% dos gestores escolares indicaram que houve participação coletiva nas decisões sobre o ensino remoto na rede de Santo André, de outro, 71,4% das professoras de Educação Infantil têm dúvidas sobre a capacidade das famílias de ajudar suas crianças na realização das tarefas escolares. O depoimento de uma das professoras da escola reforça essa percepção: Muitos alunos não têm acesso livre à internet. Muitos pais não valorizam o ensino remoto, não levando a sério. Família trabalha, ou por outros motivos dizem que não conseguem realizar as atividades. (Professora A).



A pandemia escancarou as desigualdades sociais que ameaçam o direito constitucional das crianças pequenas de acesso à escola, mas também o de nela permanecerem sem prejuízo da aprendizagem e socialização. O empenho e compromisso dos professores para mitigar os efeitos da pandemia no agravamento dessas desigualdades são, ao que parece, ignorados pelo atual Ministro da Educação, para quem “Hoje, ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa” (Folha de São Paulo, 25/09/20). Esse registro serve também para esclarecer os que, como ele, não sabem o que os professores fazem. A essa pergunta, respondemos como Mali (2013, p.7: “eles fazem a diferença!”

REFERÊNCIAS.

CAPRA, Fritjof et al. Pertencendo ao universo: explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 1991.

FREITAS, Katia Siqueira. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. Brasília, 2000

MALI. T. Um bom professor faz toda diferença. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

MUTSCHELE, Marly Santos. Problemas de aprendizagem da criança. 3. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1994.

PEREIRA, C. J. T. A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011.

O PROBLEMA do MEC. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/09/o-problema-do-mec.shtml>. Acesso em 04 out. 2020.

ROSA, Sanny S. da; PEREIRA, Rodnei; APARÍCIO, Ana Silvia Moço; SILVA, Marta Regina Paulo da; MARTINS, Angela Maria; PONCE, Branca J. Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19 [Relatório de Pesquisa] Disponível em: <https://public.tableau.com/profile/trocoli#!/vizhome/PoliticaseEstratgiasdosSistemasMunicipaisdeEnsinodoABCPaulistaduranteapandemiaCovid-19/Dashboard1?publish=yes>. Acesso em 09/out. 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



CURRÍCULO ESCOLAR E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Cecília Leite dos Santos Tozzi (USCS)

E-mail: cecilia1stozzi@gmail.com

Rosângela Sofiste Teodoro (USCS)

E-mail: rsofiste@gmail.com

Palavras-chave: Currículo. Base Nacional Curricular Comum. Educação. Educação Profissional

Introdução

As instituições de ensino precisam de diretrizes que norteiam a elaboração curricular para o desenvolvimento do documento com o intuito de organizar as práticas pedagógicas em todos os ciclos da educação básica e profissional de nível médio. Para tanto são necessárias políticas que padronizam sua elaboração, definidas por documentos oficiais que precisam ser atualizados a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Objetivos

O objetivo desse texto é analisar documentos embasados pela legislação sobre a elaboração curricular de nível básico e profissional de nível médio.

Percurso de Metodológico

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica acerca da temática curricular da educação brasileira de nível básico e profissional. Foram consultados alguns autores que tratam do tema em suas obras acadêmicas e alguns documentos legais que oferecem as diretrizes da elaboração curricular profissional de nível médio.

Referencial Teórico

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que tem por objetivo regulamentar os direitos essenciais de aprendizagem a todos os alunos do Brasil garantindo o desenvolvimento de habilidades, competências e aprendizagem que são essenciais durante a educação básica. Passa a ser vigente a partir de 2020, compreendendo alunos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O documento é obrigatório previsto na Lei de Diretrizes Bases de Educação Nacional



(LDB). O currículo é flexível e pretende igualar o conhecimento de todos os alunos dentro do Sistema levando-se em consideração alguns contextos regionais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de qualidade busca formar sujeitos e transformá-los dentro de uma realidade onde sejam capazes de desenvolver capacidades de adaptação, as complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje a lidar com rapidez na produção e na orientação de novos conhecimentos e informações avassaladoras e crescentes.

A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competências e consistência profissional, mas não se restringir ao ensaio de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p. 34).

Nota-se que tanto no texto das propostas educativas tanto nos PCN quanto na BNCC, estes documentos expressam a necessidade de uma educação transformadora. Busca também a preparação de sujeitos para a para inserção no campo do trabalho, mas no contexto da atualidade é escasso fazendo com que o presente discurso sobre o empreendedorismo amplamente difundido na educação em diferentes modalidades da educação do nível infantil ao ensino superior não se efetive em ações práticas. Assim, é necessário desenvolver sujeitos com características de valor de mercado.

De acordo com os escritos de Zygmunt Bauman, a educação dentro do contexto atual deve fomentar a capacidade crítica e a apropriação de novas ideias que possam servir de base para a construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa politicamente. O currículo na BNCC leva para dentro da educação desenvolvimento de sujeitos capazes de desenvolver novas realidades no contexto atual.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio estão previstas na Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação, na qual estão previstos os principais critérios a serem observados pelas instituições de ensino público e privado na organização, planejamento e desenvolvimento do currículo de cursos técnicos de nível médio.

O currículo, consubstanciado no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2012, p.5).

A necessidade de atualização curricular, no campo da educação, se dá em razão de temas recorrentes como globalização e ferramentas tecnológicas, que permeiam os processos industriais em todas as áreas profissionais, sendo fatores imprescindíveis para constante atualização de informações que são oferecidas aos estudantes durante o curso e que são elementares para o alcance de seus objetivos.



Resultados

A pesquisa mostrou alguns documentos que são usados como base para elaboração curricular de nível básico e profissional de nível médio, bem como as instituições de ensino devem elaborar suas matrizes curriculares.

Com base na análise da BNCC ficou subentendido que a preocupação da formação do aluno é focada no desenvolvimento de habilidades e competências que possam levar a resultados positivos de sucesso, assim como conduzir o professor a ser um consultor especialista que prepara o aluno para a vida do trabalho. Nota-se que a escola deve formar sujeitos capazes de enfrentar complexidades de a contemporaneidade ter ações que possam aumentar seu potencial de performance (BENDASSOLLI, 2001).

Considerações Finais

Os resultados da pesquisa mostraram que, além de normas oficiais sobre a elaboração curricular, é necessário que as instituições de ensino levem em consideração as propostas da BNCC e do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a educação profissional de nível médio.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. A Cultura no Mundo Líquido Moderno. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENDASSOLLI, Pedro. O vocabulário da habilidade e da competência: algumas considerações neopragmáticas. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, São Paulo, v.3, p.65-76, 2001.

BENDASSOLLI, Pedro. Os Fetiches da Gestão. Aparecida: Ideias & Letras, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: 1997.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum: educação é a base. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acessado em 24 de outubro de 2020.



COMPREENDENDO O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

Maykon Nise Furtado (USCS)
E-mail: maykon.nfurtado@sp.senac.br
Carlos Alexandre Felício Brito (USCS)
E-mail: carlos.brito@online.uscs.edu.br

Palavras-chave: Ensino; Tecnologia; Formação de Professores.

Introdução

Essa pesquisa emerge da necessidade do professor dominar as tecnologias digitais como recurso pedagógico para o ensino, assim, o objetivo será compreender como o docente utiliza-se das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no processo de ensino na educação profissional, a partir da identificação das atitudes que o professor assume nesse processo mediado pelas tecnologias.

De acordo com Masetto (2000, p. 138), “[...] essa nova tecnologia provoca o debate a respeito de seu uso, bem como do papel do professor e de sua mediação pedagógica [...]”. Desse modo, o referencial teórico deste estudo, baseia-se no Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge), sendo que o foco da pesquisa é a intersecção entre o conhecimento tecnológico e pedagógico do professor (MISHRA; KOEHLER, 2006). Portanto, entender este processo de conhecimento do professor na educação profissional, bem como de sua apropriação em sala de aula, tornam-se fundamentais à formação de professores.

Objetivos

Geral - Compreender como o professor utiliza-se das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no processo de ensino na educação profissional. Específicos - Identificar as atitudes do professor no momento de ensinar por meio das TDIC; propor uma formação pedagógica tecnológica aos professores da educação profissional.

Percurso de Metodológico

A pesquisa se configura como uma pesquisa-ação educacional. Para Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação educacional pode ser compreendida “[...] principalmente, (como) uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o seu ensino [...]”. O autor citado compreende que a pesquisa-ação educacional pode ser definida e delimitada “[...] como sendo uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para



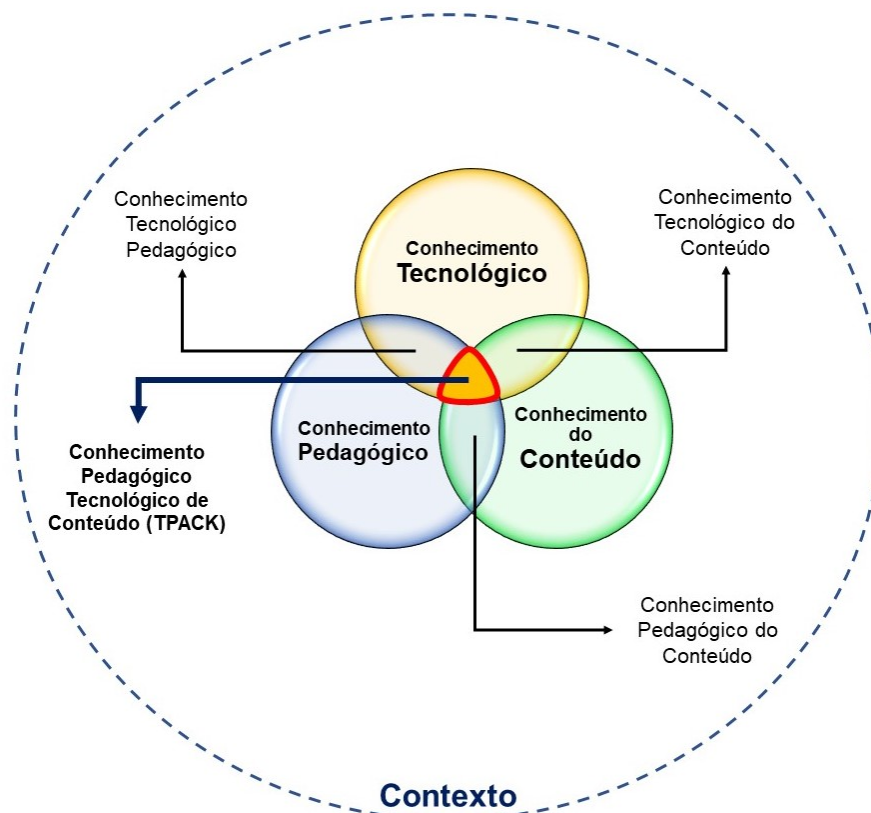
melhorar a prática[...]” (p. 447). Neste sentido, estamos interessados em compreender como os professores estão se organizando e utilizando as tecnologias no processo de ensino.

A pesquisa utilizará grupo focal como metodologia de coleta de dados qualitativos que possibilita a interpretação da realidade. Segundo Gondim (2003), grupos focais promovem interações entre os participantes, algo essencial para qualidade dos dados. Outra característica importante é o foco na construção social de significados e a possibilidade de compreender a atitude do sujeito diante de um fenômeno, visto que as pessoas costumam formar melhor suas opiniões na interação com o outro (BARBOUR, 2009).

Referencial Teórico

O conhecimento pedagógico do conteúdo proposto por Shulman (1986) sempre foi a base de discussão sobre os conhecimentos essenciais para o professor no processo de ensino, no entanto, Koehler e Mishra (2006), propuseram a integração do conhecimento tecnológico, o que os autores chamam de Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge), que tem como definição: “técnicas pedagógicas que utilizam tecnologias de maneiras construtivas para ensinar conteúdo” (ANDRADE et al., 2019, p. 175). , conforme figura 1 abaixo:

Figura 1 — Componentes do TPACK



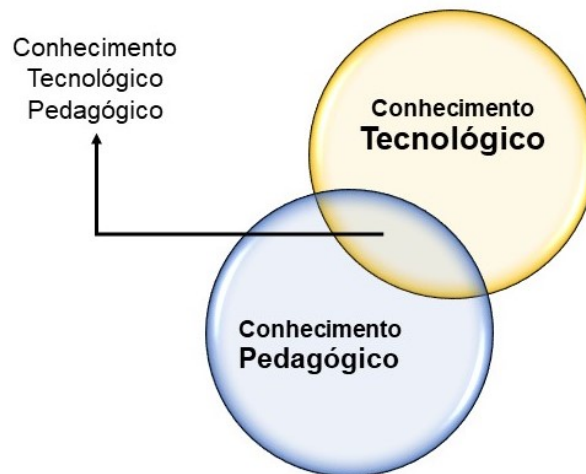
Fonte: Adaptado de Koehler e Mishra (2006, p. 1025)



O Conhecimento Tecnológico (TK) segundo Koehler e Mishra (2006) é diferente do conhecimento técnico e específico que envolve a informática e a ciência da computação, mas trata-se de conhecer e saber utilizar as TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação) como recursos mediadores no processo de ensino. O professor passa a ser um curador das ferramentas digitais que sejam pedagogicamente adequadas para o ensino.

Segundo Masseto (2000), a mediação pedagógica consiste na atitude do professor de colocar-se como facilitador e incentivador da aprendizagem, utilizando-se de tecnologias digitais como recurso para essa mediação, com a finalidade de alcançar os objetivos pretendidos (intencionalidade do professor). Todo esse movimento, segundo Koehler e Mishra (2006), chama-se Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK) do professor, o qual, é o foco desta pesquisa, conforme figura 2:

Figura 2 — Componentes do TPK



Fonte: Adaptado de Koehler e Mishra (2006, p. 1025)

Outro aspecto importante na postura do professor no processo de ensino tecnológico pedagógico é considerar que existe uma grande variedade de ferramentas digitais disponíveis na internet. Caberia o docente avaliar qual das TDIC poderiam ser mais eficiente na sua prática pedagógica.

Esse processo é chamado de curadoria educacional e digital, que consiste na capacidade do docente em atuar continuamente para encontrar, agrupar, organizar e compartilhar o que há de melhor e mais relevante no ambiente on-line para o processo de ensino-aprendizagem. (DOS SANTOS GARCIA; CZESZAK, 2020)

Como descrito anteriormente, essa pesquisa pretende investigar o conhecimento tecnológico pedagógico do professor, que consiste na relação do saber tecnológico e pedagógico docente. Segundo Coutinho (2011), ela pode ser compreendida como a habilidade do professor de combinar a abordagem pedagógica pretendida ao uso de TDIC que apoiem essa proposta de ensino.

Masseto (2000), comenta que existe uma diferença entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem e Pais (1999) explica que a didática é o campo de estudo do saber ensinar do professor. Os conhecimentos docentes estudados nesta



pesquisa poderão corroborar na ideia de transposição didática de Pais (1999). Este autor descreve que o ponto central do professor é tentar realizar a relação entre o saber científico para o saber ensinado. Ou ainda, a maneira do docente apresentar o conteúdo ao aluno.

Portanto, compreender como os professores utilizam-se das TDIC para fazer essa transposição didática, proporcionará condições para contribuir no avanço da formação de professores.

Considerações finais

Diante da realidade, percebe-se o uso excessivo de novas tecnologias na educação e o uso sem uma finalidade pedagógica pré-definida na utilização desses recursos, desse modo, compreender a mediação pedagógica das TDIC se faz necessário para formação dos professores, considerando a importância da didática do professor no processo de ensino.

O conhecimento tecnológico pedagógico do professor é uma tendência para um ensino inovador que acompanha a evolução da sociedade. Os resultados da metodologia de pesquisa pretendida trarão reflexões importantes para a formação profissional docente na compreensão de como o professor relaciona-se com esses conhecimentos na sua prática de ensino.

Referências

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, p. 133-173, 2000.

COUTINHO, Clara Pereira. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em Tecnologia Educativa. 2011.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers college record, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

BARBOUR, Rosaline. Grupos focais: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

DOS SANTOS GARCIA, Marilene Santana; CZESZAK, Wanderlucy. Curadoria educacional: práticas pedagógicas para tratar (o excesso de) informação e fake news em sala de aula. Editora Senac São Paulo, 2020.



TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

PAIS, L. C. Transposição didática. Educação Matemática: uma introdução. MACHADO, SDA et al. São Paulo: EDUC, 1999.



CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E ESCOLA: UM DIÁLOGO SOBRE O ENSINO REMOTO

Mariana de Almeida de Moura (USCS)
e-mail: mariana.amoura@yahoo.com.br
Marta Regina Paulo da Silva (USCS)
e-mail: martarps@uol.com.br

Palavras-chave: Educação. Acolhimento Institucional. Criança. Ensino remoto.

Introdução

A pandemia mundial de Covid-19 pautou grandes mudanças na área da Educação, que diante do cenário de distanciamento social adotou medidas em caráter emergencial. Um processo de desaceleração se instaurou, de modo que a estagnação das vivências escolares e seus desdobramentos tivessem as suas consequências minimizadas. Segundo Santos (2020, p. 6) a pandemia apenas agravou uma “situação de crise que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. Em muitos países os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia há dez ou vinte anos do que estão hoje”.

Nesta perspectiva, a crise social instaurada há décadas, os cortes de investimentos públicos, sobretudo na área da saúde e da educação, tornam-se cada vez mais perceptíveis, posto que, sendo ratificadas as desigualdades, os “locais” de onde os sujeitos estão ditam as consequências sofridas. A realidade à que estão submetidos os(as) estudantes e as dificuldades já preexistentes são acentuadas e desveladas.

No Brasil, atendendo as recomendações da OMS - Organização Mundial da Saúde, em março de 2020, os municípios iniciavam as discussões para a implementação do ensino remoto. Estas medidas são geralmente acatadas de modo positivo pela população, mas devemos nos questionar: quais sujeitos são positivamente atingidos nestes moldes?

O chão da escola pública revela, por vezes, a representação de uma sociedade mantenedora das situações opressoras, que são agravadas com o momento vivenciado. Negros(as), pobres, indígenas e tantos “outros sujeitos”, por estarem em desacordo ao currículo monocultural e reducionista vigente, são marginalizados e excluídos das discussões pedagógicas.

Ainda sobre estes “outros sujeitos”, uma das autoras, teve ao menos uma criança sob tutela do Estado nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em que atuou como professora. Rizzini (2004, p. 8), ao se referir a esta parcela social, afirma tratar-se de “crianças e adolescentes que, ao longo da história, sempre pareceram estar fora de lugar”. Em face de situação de invisibilidade e a ineficiência das bases teóricas, pedagógicas e legais na relação junto a estas crianças, nasce o desejo da efetivação da pesquisa em desenvolvimento aqui relatada, tendo a pergunta norteadora: como meninos e meninas em situação de acolhimento institucional vêm



construindo seu pertencimento no cotidiano da escola? Acreditamos que a diluição das (in)visibilidades que acompanham estas crianças dar-se-á através de suas próprias vozes, sendo consideradas, portanto, suas vivências e sentimentos.

Envolta a esta investigação, diante da educação ofertada remotamente, uma das autoras se depara com a seguinte situação: o estudante sob tutela do Estado, que faz parte da turma do segundo ano do Ensino Fundamental I para qual leciona, demonstra um crescente interesse pelas rotinas encaminhadas remotamente, acompanha as tarefas com auxílio e comunicação mediados pela assistente social e por uma educadora do serviço de acolhimento, apresentando constantes avanços nas situações de leitura, escrita e demais atividades. A professora recebe vídeos da criança, que feliz, atende às propostas.

Em julho, mediante uma resolução do CNJ - Conselho Nacional de Justiça, alguns estudantes, inclusive este, foram direcionado a permanência junto às famílias durante a pandemia, sem que fossem desacolhidos, tratando-se de uma situação temporária. Neste caso, o contato passou a ser a avó da criança.

A partir deste momento a comunicação ficou dificultada e as notícias passaram a ser diferentes das até então partilhadas. A avó reclama serem excessivas as propostas encaminhadas. Relata que o estudante não as realiza, pois mostra-se desinteressado. Preocupada, a professora busca meios de qualificar o ensino remoto ofertado, cogitando que as propostas sejam retiradas impressas na escola, junto a materiais de apoio, dadas as dificuldades apontadas. Porém, dois meses depois, o kit preparado cuidadosamente, permanece na escola, aguardando ser retirado.

Ficam as perguntas e as angústias a nos acompanhar: como estará este estudante? De que forma podemos conseguir romper as barreiras e acessá-lo de modo a assegurar a garantia de seus direitos? O que pensa esta criança sobre neste momento estar com a família que há pouco não podia e que, segundo as informações recebidas, em breve não mais estará? Qual o papel da escola neste processo?

Objetivos

Esta pesquisa tem o objetivo geral: compreender como meninos e meninas em situação de acolhimento institucional vêm construindo seu pertencimento no cotidiano da escola, de modo a dar visibilidade à suas vozes.

Por objetivos específicos temos: identificar quem são as crianças em situação de acolhimento institucional pelo viés interseccional; compreender o sentido da escola para estas crianças; verificar e analisar as percepções dos(as) docentes e equipe gestora sobre quem são estas crianças; elaborar, a partir dos resultados deste estudo, uma proposta de formação para docentes e gestores(as), em conjunto com a supervisão dos serviços de acolhimento do município de Santo André, que permita a estes(as) conhecerem as especificidades das crianças em situação de acolhimento institucional.



Percurso Metodológico

Nesta pesquisa qualitativa, tratando-se de uma investigação com as crianças de modo a dar visibilidade à suas vozes, optamos pelo estudo de caso de cunho etnográfico, com uso de procedimentos metodológicos que permitam estar com elas, escutando as múltiplas linguagens através das quais comunicam o mundo. Sendo assim, a observação participante, o diário de campo, a escuta dos relatos orais e análise de suas produções serão fundamentais; bem como a realização de entrevista com professores(as) e equipe gestora.

Através da leitura do currículo que norteia a prática pedagógica no município de Santo André a partir de 2019 e do projeto político-pedagógico da unidade pesquisada buscaremos o diálogo entre estes documentos e as especificidades inerentes à relação escola e crianças institucionalizadas.

Referencial Teórico

Esta pesquisa dialoga com autores(as) que pesquisam a infância, dentre eles(as): Ana Lúcia G. de Faria, William A. Corsaro e Manuel J. Sarmiento e seus estudos sobre a Sociologia da Infância.

Paulo Freire será uma importante referência para pensarmos a criança como sujeito político, de direitos, bem como as questões políticas e humanas abarcadas pela educação. Ainda nesta perspectiva, Boaventura de S. Santos, Miguel G. Arroyo e Vera Maria F. Candau, nos auxiliam a pensar interculturalidade, as disputas que envolvem o currículo escolar e as desigualdades em que esbarramos na busca destes ideários.

Na reflexão de quem são estas crianças, a teoria interseccional introduzida e desenvolvida por Kimberle Crenshaw nos norteará. Helena Hirata e Carla Akotirene contribuem para a discussão das questões de gênero, classe social e étnico-raciais que envolvem este processo de reconhecimento das crianças brasileiras.

Através do estudo realizado por Irene Rizzini, fruto de mais de vinte anos de pesquisas acerca da história da institucionalização em nosso país, almejamos lançar um olhar ao passado, compreendendo assim o presente estudado.

No embasamento dos procedimentos metodológicos, os estudos de Marli Eliza D. A. de André e William A. Corsaro, oferecem subsídios no que tange ao estudo de caso, etnografia e pesquisa qualitativa. Sobre pesquisa com crianças, além de Corsaro, contaremos com a interlocução de outros estudos na área da infância.

Resultados

A presente pesquisa em andamento apresenta resultados parciais baseados na fase em que se encontra o estudo. Verificamos nas buscas por anuências e dados uma dificuldade constante. No levantamento bibliográfico fica marcada a escassez de discussões acerca do tema, o que anuncia a importância da efetivação de pesquisas correlacionadas.



Considerações finais

A postura reflexiva está atrelada à percepção do desconforto diante de uma situação com a qual não concordamos. Dessa forma, os desafios nos contextos que envolvem a escola nos encorajam a investigar.

Colocar luz às questões que envolvem as crianças sob tutela do Estado, dada a (in)visibilidade destes meninos e meninas em nossas sociedades, nos parece já uma forma de luta.

Que professores e professoras de escolas públicas possam ver o seu fazer cotidiano com olhos de oportunidades, com possibilidades realizáveis de mudanças concretas de vidas, pois como reflete Freire (2019, p. 77) “é a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica”.

Referências

ARROYO, M. G. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SANTOS, B. S. A Cruel Pedagogia do Vírus. Coimbra, Almedina: 2020.



ANÁLISE DE PRODUTOS EDUCACIONAIS ELABORADOS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA SUCS

Danielle Martins Catalani (USCS)
E-mail: danielle.catalani@uscsonline.com.br
Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)
E-mail: maria.andrade@prof.uscs.edu.br

Palavras-chave: Formação docente. Mestrado Profissional. Produto educacional.

Introdução

O mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* que contribui para o desenvolvimento profissional do professor. A Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) conceitua o MP como, uma modalidade direcionada à capacitação de profissionais, “nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho.”

O curso de pós-graduação *stricto sensu* tem se destacado nos últimos tempos e ganhado espaço, pois as empresas buscam por profissionais que possuam uma formação, a qual perpassa a graduação. Ademais, “a ideia do mestrado profissional está aflorando e ganhando legitimidade. As barreiras legais mais sérias já foram vencidas.” (CASTRO, 2005, p. 17)

Concomitantemente, o (MP) é uma conquista recente, sendo o primeiro mestrado profissional em educação aprovado pela CAPES em 2009. Visto isso, esse é destinado à formação de educadores nas áreas da docência e gestão, cuja duração é de dois anos, composto pela dissertação e um produto final que pode ser apresentado em diversos formatos, com foco na educação básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96: A Educação Básica compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Ademais, o MP é um espaço de produção de ações propositivas, nunca prescritivas. Em concordância, Freire (p. 22, 1987) “Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da ação de uma consciência a outra.”

Cumprir lembrar que tanto para o MP quanto para o mestrado acadêmico (MA) é fundamental o rigor tanto teórico quanto metodológico, “ambas exigem planejamento, controle e sistematização do conhecimento.” (ANDRÉ, 2017, p. 824)

Visto essas aproximações, existem duas principais diferenças: o trabalho final e o objeto de pesquisa. De acordo com Ribeiro (2005, p. 17):

No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social.



Portanto, o perfil do estudante que realiza o MP é de pesquisador e problematizador, o qual discute acerca de suas vivências no contexto educacional, com rigor científico-metodológico, procurando desenvolver significativamente e aprimorar a sua prática. Conforme André (2017, p. 833), “a pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhes dá oportunidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificando o que pode ser reforçado ou melhorado [...]”

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é identificar pesquisas que foram realizadas em Programas de MP em Educação na USCS de 2017 até 2019. Estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

Identificar pesquisas que foram realizadas em Programas de MP em Educação na USCS de 2017 até 2019;

Delimitar os problemas de pesquisa, as palavras-chave dos resumos e quais os métodos de pesquisa selecionados;

Mapear e analisar os produtos, procurando identificar qual o foco da problematização, o que está sendo proposto e verificar se o produto promove uma articulação entre o saber acadêmico e os diversos setores da prática profissional.

Percurso de Metodológico

Esta pesquisa se configura como qualitativa, do tipo exploratório/descritivo, cujos dados coletados serão obtidos das dissertações e dos produtos disponíveis nos próprios sites institucionais.

A pesquisa envolverá cinco etapas. São elas:

1ª. Etapa: Pesquisa bibliográfica.

2ª. Etapa: Leitura e análise dos documentos legais de como o MP está organizado.

3ª. Etapa: Mapeamento das pesquisas concluídas no período de 2017 até 2019.

4ª. Etapa: Levantaremos, em cada trabalho selecionado, os resumos, palavras-chave, a problematização, a metodologia e o produto.

5ª. Etapa: Análise dos dados.

Referencial Teórico

O referencial teórico que dará suporte ao estudo ancora-se nos trabalhos de pesquisadores: Lee Shulman e Judith Shulman, Nono e Mizukami, Zeichner, Ludke e Boing, André, Castro, Marcelo, Nóvoa, Ribeiro, Freire e Gatti, os quais discutem questões relacionadas ao mestrado profissional e que tenham destacado em suas investigações temas relacionados ao desenvolvimento profissional docente.



Resultados

Como resultado parcial 72 trabalhos foram encontrados, assim distribuídos no site da USCS: três finalizados em 2017, vinte e oito em 2018 e quarenta e um em 2019. Com relação aos trabalhos finalizados em 2017, identificamos as seguintes problemáticas, são elas: - a prática pedagógica, avaliação processual e interativa dos estudantes; - as mídias digitais como ferramenta para ensinar uma escrita argumentativa; e a dificuldade que a criança com Transtorno do Espectro Autista em aprender por meio de métodos tradicionais. Ademais, a linha predominante é a de formação docente e a metodologia mais usada foi o método pesquisa-ação.

Considerações finais

O mestrado profissional vem ocupando cada vez mais espaços nos cursos de pós-graduação; tem como campo os espaços de educação escolar atentos aos problemas educacionais; é um espaço de ações propositivas; e contribui para o desenvolvimento profissional.

Referências

BRASIL, CAPES. Portaria n°. 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. GAB/MEC. DOU Seção 1 24/03/2017, p. 61. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=241#anchor> Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL, CAPES. Portaria n°. 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. GAB/CAPES. DOU - Seção 1 - 22/03/2019, p. 26.

BRASIL, CAPES. Mestrado Profissional: o que é? Regulamentado pela Portaria MEC N° 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES N° 131, de 28 de junho de 2017. Publicado em 2014, atualizado em 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e> Acesso em: 21 set. 2020.

CASTRO, C. M. A Hora do Mestrado Profissional. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. Rev. Diálogo Educ., São Paulo, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.



III Seminário de
Política e Gestão Educacional:
Preocupações e incertezas em tempos de pandemia

PPGE/USCS – São Caetano do Sul – de 18 a 20 de novembro de 2020

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 set. 2020.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



ENSINO REMOTO E DESIGUALDADES DIGITAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Santos, Letícia Oliveira – USCS

E-mail: leticia.santos8004@uscsonline.com.br

Rosa, Sanny Silva da – USCS

E-mail: sanny.rosa@online.uscs.edu.br

Palavras-chave: Pandemia; Ensino Remoto; Desigualdades digitais; São Bernardo do Campo.

O ano de 2020 ficará para sempre marcado na história da humanidade. A chegada de um novo vírus gerou um grande desafio para todos os países. O SARS-CoV-2 foi se espalhando por todo o planeta e a principal medida para tentar conter a doença por ele provocada foi o isolamento social. Devido à acelerada velocidade de contaminação em escala global, no dia 11 de março de 2020, Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou que vivíamos uma pandemia. Desde então, a maior preocupação dos governantes foi que o Sistema de Saúde não ficasse sobrecarregado e conseguissem atender as pessoas mais debilitadas pela Covid 19 (SCHUELER, 2020).

Em consequência disso, o Governo do Estado de São Paulo, por meio do Decreto Nº 64.862, de 13 de março de 2020, suspendeu as aulas. Em São Bernardo do Campo município mais populoso da Região do Grande ABC Paulista, o Prefeito Orlando Morando declarou estado de emergência e adotou as medidas iniciais para conter o avanço da pandemia.

Este texto tem a finalidade de contribuir para o registro dos desafios vividos por essa rede de ensino no ano de 2020, combinando o relato de experiência de uma professora substituta do Ensino Fundamental da rede municipal de São Bernardo do Campo aos dados de pesquisa realizada pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (ROSA, et al., 2020) sobre as estratégias de ensino remoto adotadas nos municípios do ABC Paulista.

Em meio a temores e incertezas, e para uma melhor organização do trabalho remoto, a Prefeitura decidiu pela suspensão das aulas em toda a rede de ensino, por meio do Decreto Nº 21.111, de 16 de março de 2020. Após o período de recesso escolar, a Secretaria de Educação convocou os professores e gestores para o retorno das atividades remotamente.

Vale dizer que, em agosto de 2019, a rede passou a disponibilizar conteúdos de formação de professores no Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), criado pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (LabTime), da Universidade de Goiás (UFG), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). A principal intenção desse projeto era unificar a formação e qualificação dos professores e gestores de toda a rede. Os conteúdos acessáveis pelo celular e/ou por computadores vinham sendo conduzidos pelas Orientadoras Pedagógicas (OPs),

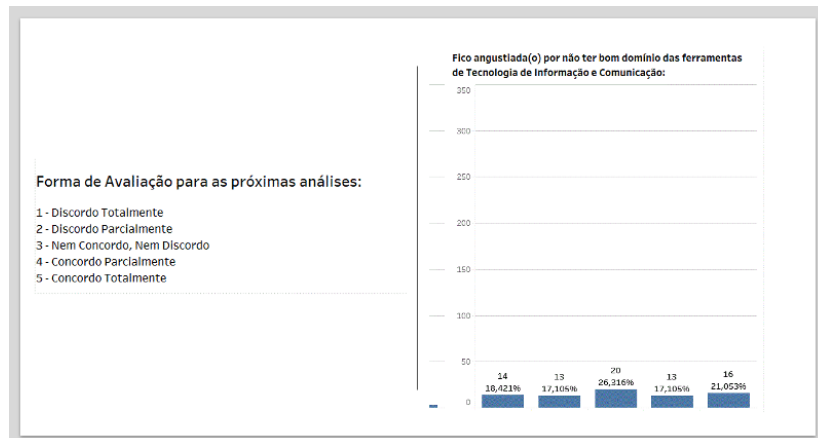


tendo como foco a reflexão crítica da prática docente. Essa experiência proporcionou aos profissionais da rede certa familiaridade com o uso das tecnologias digitais, o que contribuiu para minimizar as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto.

Durante a pandemia as unidades escolares tiveram autonomia para desenvolver suas formações e decidir como realizar o trabalho. As reuniões passaram a serem realizadas por videoconferência nos aplicativos Meet e Zoom. Nessas reuniões os gestores e professores discutiram as melhores estratégias pedagógicas para as aulas remotas e os recursos considerados mais adequados naquele momento indicados no curso Recursos Digitais oferecido pela Secretaria de Educação na plataforma AVA MEC.

Na pesquisa realizada por ROSA, et al., 2020, observou-se que a opinião de gestores e professores dessa rede se dividiu quanto ao domínio das ferramentas de Tecnologia de Informação e Comunicação (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Domínio das ferramentas de TIC – São Bernardo do Campo



Fonte: ROSA et al., 2020

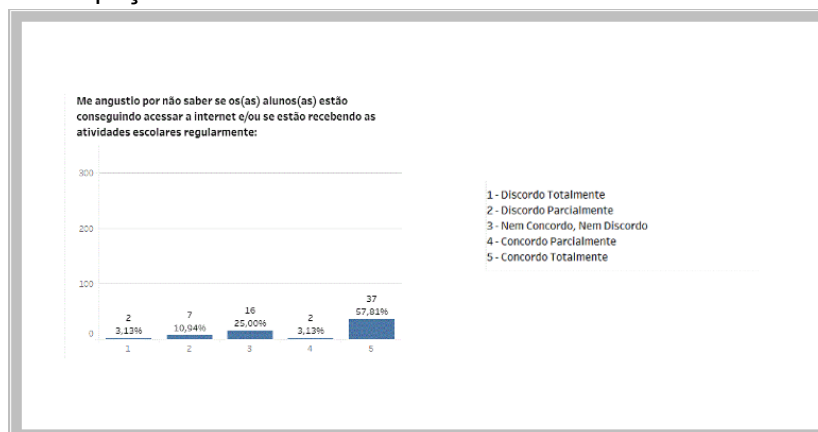
Os dados indicam que, apesar da familiaridade dos profissionais dessa rede com as plataformas tecnológicas, parcela significativa não se sentia segura para usar as ferramentas digitais para fins pedagógicos durante ensino remoto.

No primeiro momento, as redes sociais foram utilizadas como ponto de partida para alcançar os alunos e as famílias. O Facebook passou a ser um meio oficial para divulgação de avisos e atividades produzidas pelas equipes escolares. Na nossa escola foi criada uma página no Facebook, com salas organizadas em grupos privados que somente podem ser acessados por usuários aceitos pelo administrador. Esses grupos têm as mesmas funcionalidades de uma conta do Facebook: é possível curtir, compartilhar ou escrever algo. Muitas escolas também recorreram ao WhatsApp como meio oficial de comunicação com as famílias, principalmente, para transmitir os avisos da escola.

Desse modo, nos primeiros meses da pandemia, as escolas tiveram que buscar formas alternativas de comunicação com os alunos e suas famílias. De acordo com a pesquisa mencionada (ROSA et al., 2020), 64,5% utilizou as redes sociais para manter contato com os alunos; e 75% para se comunicar com as famílias. No entanto,

na nossa escola, a maior dificuldade foi assegurar o direito da criança à continuidade dos estudos, pois muitos de nossos alunos moram em lugares periféricos sem conexão com a internet. Essa dificuldade também ficou evidenciada na pesquisa, na qual se constatou que 57,81% dos respondentes de São Bernardo do Campo compactuaram dessa inquietação (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Preocupações com acesso dos alunos à internet – São Bernardo do Campo



Fonte: ROSA et al, 2020

Na tentativa de superar esses obstáculos, os professores buscaram seus alunos nas redes sociais e em grupos de WhatsApp, mas telefones e endereços desatualizados dificultaram essa busca. Apesar disso, muitos não conseguiram acompanhar as atividades, por disporem de apenas um aparelho móvel em casa e sem dados suficientes de internet. Dos mais de 1.000 alunos matriculados em nossa escola, cerca de 300 não conseguiram acompanhar as atividades remotas por não terem acesso ou não saberem utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação. Essa situação foi mitigada pelo trabalho incessante dos professores que produziram e enviaram atividades impressas aos excluídos digitais.

Conclui-se, assim, que a pandemia escancarou as desigualdades sociais já existentes. Esse relato confirma as conclusões de Parreiras e Macedo (2020,p. 6) de que as desigualdades digitais tendem a aprofundar ainda mais esse quadro; pois, enquanto [...] nos colégios privados das classes altas e média (...) os estudantes já conectados e acostumados a navegar por plataformas digitais de ensino, a rotina de estudos segue firme”, nas escolas públicas “grande parte dos alunos de classes sociais mais baixas estarão, mais uma vez, excluídos”. Tentar mitigar os danos aos direitos de todos à educação durante a pandemia será, sem dúvida, o principal desafios nos tempos incertos da pós-pandemia.

Referências

PARREIRAS, Carolina; MACEDO, Renata Mourão. Desigualdades Digitais e educação: breves inquietações pandêmicas. Boletim n. 36. Ciências Sociais e Coronavirus, 08 de maio de 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/43159765/Desigualdades_digitais_e_educacao_breves_i



[nquietações pandêmicas?email_work_card=reading-history](#) Acesso em: 15 out. 2020.

ROSA, Sanny S. da; PEREIRA, Rodnei; APARÍCIO, Ana Silvia Moço; SILVA, Marta Regina Paulo da; MARTINS, Angela Maria; PONCE, Branca J. Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19 [Relatório de Pesquisa] Disponível em: <https://public.tableau.com/profile/trocoli#!/vizhome/PoliticaseEstratgiasdosSistemasMunicipaisdeEnsinodoABCPaulistaduranteapandemiaCovid-19/Dashboard1?publish=yes>. Acesso em 09 out. 2020.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Decreto N. 21.111, de 16 de março de 2020. Disponível em : <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/comunicados/2206-decreto-coronavirus.html> Acesso em: 09 out. 2020

SCHUELER, Paulo. O que é uma Pandemia. Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), 23/03/2020. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia> Acesso dia 25-09/2020