

**ANAIS DO IV SPGE  
III CONPROEDUC - 2023**

# **A EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO**



## **Comitê Organizador:**

PROF. DRA. ANA SILVIA MOÇO APARÍCIO  
PROF. DR. MARCO WANDERCIL  
PROF. DR. NONATO ASSIS DE MIRANDA  
PROF. DR. PAULO SÉRGIO GARCIA  
PROF. DRA. SANNY S. DA ROSA

**A EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA NO CONTEXTO  
PÓS-PANDÊMICO**

**Comitê Organizador:**

PROF. DRA. ANA SILVIA MOÇO APARÍCIO  
PROF. DR. MARCO WANDERCIL  
PROF. DR. NONATO ASSIS DE MIRANDA  
PROF. DR. PAULO SÉRGIO GARCIA  
PROF. DRA. SANNY S. DA ROSA

**IV SEMINÁRIO DE POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL**

**III CONGRESSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
CONPROEDUC**

São Caetano do Sul  
2023

### Comissão Organizadora

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)  
Profa. Dra. Ângela Maria Martins (UNICID)  
Profa. Dra. Gildene do Ouro Lopes Silva (UNASP)  
Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)  
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti (UNITAU)  
Prof. Dra. Laurizete Ferragut Passos (PUC-SP)  
Prof. Dra. Lilian Ghiuro Passarelli (PUC-SP)  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo (USCS)  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro (USCS)  
Prof. Dr. Marco Wandercil (USCS)  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)  
Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)  
Profa. Dra. Sandra Lucia Ferreira (UNICID)  
Prof. Dra. Sanny S. da Rosa (USCS)

### Comissão Científica

Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes (Unicid)  
Profa. Dra. Adriana Barroso de Azevedo (UMESP)  
Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol (Uninove)  
Prof. Dr. Aleksandro do Nascimento Santos (Unicid)  
Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil (UNITAU)  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)  
Profa. Dra. Ângela Maria Martins (UNICID/FCC)  
Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito (USCS)  
Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (Uninove)  
Prof. Dr. Cristovan Alves (Unitau)  
Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto (Unicid)  
Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)  
Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone (Unicid)  
Prof. Dr. Estéfano Vizconde Veraszto (UFSCAR/Araras)  
Profa. Dra. Ida Carneiro Martins (Unicid)  
Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)  
Profa. Dra. Gildene do Ouro Lopes Silva (UNASP)  
Profa. Dra. Germana Ponce de León Ramirez (UNASP)  
Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (Uninove)  
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti (UNITAU)  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo (USCS)  
Profa. Dra. Liliâne Bordignon de Souza (UNITAU)  
Profa. Dra. Lisandra Marisa Príncipe (UNIP/São Paulo)  
Profa. Dra. Lucia Pintor Santiso Villas Boas (Unicid)  
Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães (UNITAU)  
Profa. Dra. Luciane Weber Baía Hees (UNASP)  
Prof. Dr. Marco Wandercil (USCS)  
Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito (Unicid)  
Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer B.S. Passeggi (Unicid)  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro (USCS)  
Profa. Dra. Maria do Carmo M. Toledo Cruz (Unicid)  
Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)  
Profa. Ms. Marialda de Jesus Almeida (USCS)  
Profa. Dra. Mariangela Silveira Bairros (UFRGS)  
Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)  
Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto (Uninove)  
Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas (UFLA)  
Prof. Dr. Paulo Sergio Garcia (USCS)  
Prof. Dr. Regilson Maciel Borges (UFLA)  
Prof. Dr. Ricardo Alexandre Marangoni (Unicid)  
Prof. Dr. Roberto Gimenes (Unicid)  
Prof. Dr. Rodnei Pereira (UNICID)  
Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos (UNITAU)  
Profa. Dra. Rosemary Roggero (Uninove)  
Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (Uninove)  
Profa. Dra. Viviane Patrícia Colloca Araujo (UNIP/Ribeirão Preto)  
Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira (Unicid)  
Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS)  
Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça (UNITAU)  
Profa. Dra. Walkíria de Oliveira Rigolon (UNIP- São Paulo)

### Comissão de Apoio

Alessandra Cristina Matheus de Paiva Pereira (USCS)  
Prof. Ms. Marialda de Jesus Almeida (USCS)

### Comunicação e Marketing

Prof. Joaquim Celso Freire  
Prof. Luciano Cruz  
Prof. Roberto Araújo  
Aline Souza  
Ana Paula Lazari  
Paulo Castilho  
Renata D' Adamo  
Renata Ezellner  
Samuel Carvalho

### Diagramação:

Matheus Enzo de Lima Rodrigues  
Guilherme Henrique de Souza Giglio

### Ficha catalográfica

A educação em perspectiva no contexto pós-pandêmico (2023 : São Caetano do Sul, SP)

Anais [recurso eletrônico] IV Seminário de Políticas e Gestão Educacional III Congresso de Pós-graduação Stricto Sensu Profissional em Educação – ConProEduc / Editores Ana Silvia Moço Aparício, Marco Wandercil, Nonato Assis de Miranda, Paulo Sérgio Garcia, Sanny S. da Rosa – São Caetano do Sul : Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, 2023.  
369 p.

Inclui bibliografias

ISBN: 978-65-00-68638-8

1. Educação pós-pandemia 2. Políticas e Gestão Educacional 3.  
Evento I. Título.

CDD: 370.71

### Instituições parceiras



## APRESENTAÇÃO

Visando ampliar o diálogo e fomentar a troca de experiências e de conhecimentos produzidos por pesquisadores da área da Educação, o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul realizou, nos dias 16, 17 e 18 de novembro de 2022, o IV Seminário de Políticas e Gestão Educacional e o III Congresso de Pós-graduação Stricto Sensu Profissional em Educação (ConProEduc).

Em 2022, os dois eventos tiveram como temática comum A Educação em Perspectiva no contexto pós-pandêmico, com o objetivo de refletir e avaliar os efeitos da pandemia de Covid-19 na educação básica e superior, vislumbrar estratégias de combate às desigualdades educacionais, alternativas inovadoras para a formação de professores e colocar em pauta os desafios das práticas e políticas educacionais no cenário pós-pandemia.

Na Conferência de Abertura, intitulada Políticas públicas e o direito à educação no Brasil: balanço e perspectivas, o Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira (ANPED/FEUSP) destacou três elementos do contexto global que impactam a educação: o movimento de financeirização da economia, a emergência do capitalismo digital e a crise ecológica. A pandemia acelerou ainda mais crise do capitalismo contemporâneo trazendo novos desafios para as políticas educacionais, como por exemplo, reverter o quadro de evasão escolar em decorrência do empobrecimento da população; reformular os indicadores de desempenho escolar levando em conta as desigualdades educacionais; repensar as estratégias didáticas e a formação de professores em função da introdução definitiva das tecnologias digitais nos processos educativos. Todos esses aspectos, segundo o professor Romualdo, precisarão ser considerados no próximo Plano Nacional de Educação, a partir de 2024.

No segundo dia do evento, a Mesa-Redonda “Avaliação educacional e da aprendizagem no cenário da pandemia”, contou com a participação do Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (coordenador do grupo de estudos e pesquisa em Avaliação Educacional da FEUSP), da professora Dra. Claudia Pimenta da Fundação Carlos Chagas) e do professor Paulo Sérgio Garcia (PPGE/USCS). O debate abriu possibilidades para repensar criticamente questões cruciais das políticas de avaliação de larga escala e dos processos de aprendizagem na educação básica em decorrência dos impactos do período pandêmico na educação. Sobre o mesmo tema, professores, gestores e

pesquisadores tiveram a oportunidade de participar do minicurso Avaliação educacional: elementos para inspirar as práticas escolares e de sala de aula oferecido pelos professores do PPGE/USCS, Dr. Paulo Sérgio Garcia e Dr. Marco Wandercil, durante os três dias do evento.

O Colóquio de encerramento colocou em foco as Políticas de formação docente nos programas profissionais de Pós-graduação em Educação. A análise da professora Dra. Joana Paulin Romanovski (FEUSP/Uninter) sobre o sentido das pesquisas aplicadas em educação suscitaram reflexões relevantes sobre aspectos epistemológicos, metodológicos e políticos específicos desta modalidade do stricto sensu, debatidas pelas professoras doutoras Laurinda Ramalho de Almeida (PUC-SP), Sandra Lúcia Ferreira (UNICID) e Ana Silvia Moço Aparício (USCS). A roda de conversa "Produtos de Programas Profissionais em Educação: o que? para quê? para quem?" oportunizou ainda a troca de experiências de professore(as) e aluno(as) dos programas profissionais de pós-graduação das instituições parceiras do evento.

Os trabalhos reunidos nestes Anais ilustram a riqueza e a diversidade das pesquisas concluídas e em andamento de profissionais da educação básica, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação de instituições nacionais e internacionais, a quem agradecemos pelas valiosas contribuições para ampliar, aprofundar e dar continuidade a esses debates.

Desejamos a todo(as) uma boa leitura!

Comissão Organizadora

## Sumário

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO PÓS- PANDÊMICO .....	13
ACESSO AOS CARGOS DE GESTÃO EM SANTO ANDRÉ: implicações para a organização escolar .....	17
AS FACES DE UMA GESTÃO ESCOLAR CONSISTENTE E EFICAZ .....	21
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: um debate constante e necessário .....	26
BOAS PRÁTICAS DA COMUNIDADE ESCOLAR NA PANDEMIA COVID-19: Uma Aproximação Para O Ensino Técnico De Nível Médio .....	32
CONSELHO DE ESCOLA: potencialidades para o exercício da gestão democrática.....	38
DESIGUALDADES SOCIAIS EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19: ações e estratégias de gestoras escolares do município de Santo André/SP .....	44
DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PAPEL DAS GESTORAS NO MUNICÍPIO DE DIADEMA .....	49
ESTRATÉGIAS E AÇÕES DAS GESTORAS ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA REDE MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO .....	53
FORMAS DE ESCOLHA DO GESTOR ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: um estudo comparativo entre escolas técnicas de um município do ABC. ....	58
GESTÃO DEMOCRÁTICA: a participação da família no contexto escolar .....	63
GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONSELHOS DE ESCOLA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 .....	68
GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO VULNERÁVEL: gerenciando dados em prol da justiça social .....	74

GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA: limites e desafios na perspectiva dos(as) diretores(as) escolares da rede municipal de Mongaguá .....	79
IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES E ESTRATÉGIAS NA GESTÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA COVID-19: três experiências da Região do Grande ABC Paulista .....	85
O DIREITO A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: uma luta histórica .....	91
O PERFIL DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL .....	96
O TEMPO DE CARREIRA NO MAGISTÉRIO PÚBLICO .....	101
REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: um estudo sobre as estratégias dos sistemas municipais do ABC Paulista .....	106
A DIMENSÃO DA ESTÉTICA DAS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	111
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PANDÊMICO: uma análise das perspectivas docentes sobre as políticas públicas do município de santo andré .....	116
A IMPORTÂNCIA DA ROTINA ESCOLAR NA AUTONOMIA DA CRIANÇA .....	123
A QUALIDADE DO ATENDIMENTO EM CRECHES DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO MARCO REGULATÓRIO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL .....	128
ALFABETIZAÇÃO CAMINHOS E POSSIBILIDADES .....	133
ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO FORMATIVO .....	138
“COLCHA DE RETALHOS”: narrativas (auto) biográficas na formação docente entre o “ser proibido” e o ser de sensibilidade .....	143



DANÇAR E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a inter-relação da teoria de Laban com a do jogo de faz de conta de Vigotski .....	150
EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: o que pode ser ressignificado? .....	155
EDUCAÇÃO INFANTIL: a construção de uma postura investigativa .....	160
MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR. ....	165
NECESSIDADES DE CAPACITAÇÃO DOS PSICÓLOGOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO .....	170
O LOCAL DA AVALIAÇÃO NAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: análises introdutórias .....	176
ORALIDAD Y OTREDAD COMO ESTRATEGÍA PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS .....	182
OS SABERES DOCENTES E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE DUAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA .....	187
PANDEMIA E TRABALHO DOCENTE: um estudo com docentes dos anos finais do Ensino Fundamental .....	208
RELATO DE EXPERIÊNCIA: IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REFLEXIVO NAS PRÁTICAS DE SIMULAÇÃO NO CURSO DE MEDICINA .....	213
UM INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA O ESTUDO DA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM .....	218
UTILIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES DO ENADE NA GESTÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA .....	221

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO DO ENSINO JURÍDICO: convergências de estudos no campo das representações sociais .....	227
A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 .....	232
ANALISE DA LITERATURA SOBRE A GAMIFICAÇÃO PARA ENSINAR ESPORTES DE INVASÃO NO AMBIENTE ESCOLAR .....	242
DESAFIOS EXPLICITADOS POR PROFESSORES FRENTE AO USO DA TECNOLOGIA, DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL .....	248
EDUCAÇÃO 4.0: refletindo currículo e racionalidades da docência geográfica em cenários “pós- pandêmicos” .....	253
EXPLORANDO CONTEÚDOS ATITUDINAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM FOCO NA COOPERAÇÃO .....	262
METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM .....	267
O ENSINO DO ESPORTE DE INVASÃO NO AMBIENTE ESCOLAR .....	273
O ENSINO HÍBRIDO E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PÓS -PANDEMIA: potencialidades e limitações .....	279
A COORDENAÇÃO FEDERAL E O REGIME DE COLABORAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO .....	284
A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NAS DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO .....	289
UNIVERSIDADE CORPORATIVA Sua Finalidade .....	295

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR .....	301
ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: conhecendo as principais demandas identificadas/encaminhadas .....	307
AVALIAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE FRENTE AO CUMPRIMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA MODALIDADE DE ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NOTURNO .....	312
A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA PARTICILAR SITUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO: um processo transformador .....	318
DO MODELO ETI AO PEI: desafios para manter o cuidado na perspectiva da justiça curricular .....	325
ENSINO MÉDIO NOVO: RELATOS DOS DESAFIOS PARA O PERÍODO PÓS-PANDÊMICO .....	330
EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO – uma análise de fontes documentais .....	334
FORTALECER EL SER, UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR .....	339
A JUSTIÇA CURRICULAR E A DOCÊNCIA: possibilidades formativas políticas e democráticas .....	346
PERFORMATIVIDADE E GERENCIALISMO NA REDE PÚBLICA PAULISTA: considerações sobre o posicionamento do coordenador pedagógico .....	352

PROINFO: implementação e reflexão em tempos de pandemia .....	358
PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: A relevância da construção de critérios claros para atividades avaliativas .....	363

## A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO PÓS-PANDÊMICO

Ana Paula Cota Rolins (UNICID)

[rolins.ana@gmail.com](mailto:rolins.ana@gmail.com)

Sandra Lúcia Ferreira (UNICID)

[07sandraferreira@gmail.com](mailto:07sandraferreira@gmail.com)

**Palavras-chave:** Legislação. Educação Superior. Pandemia. Covid 1

Este estudo tem como tema central as ações adotadas no âmbito da educação superior para o enfrentamento da Covid 19 e o cenário pós-pandêmico. Para abordar a temática, realizou-se o levantamento da legislação educacional publicada com enfoque nos normativos legais que buscaram garantir a continuidade da realização das atividades escolares. A educação é normatizada e regulamentada por diversos dispositivos legais, tendo o Ministério da Educação (MEC) a sua estrutura regimental vigente definida no artigo 2º do Decreto nº 10.195/2019, nas quais o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) são enquadrados.

O atual CNE possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Já a SERES, é a responsável por planejar e coordenar a formulação de políticas para a regulação e a supervisão de Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao sistema federal de educação superior e executar as ações necessárias para o cumprimento da legislação pertinente. Nota-se, portanto, o necessário diálogo entre os órgãos. Em dezembro de 2019, o mundo assistiu o surgimento dos primeiros casos de contaminação pelo vírus SARS-Cov-2 na China. A proliferação rápida do vírus e o surgimento de outras mutações, culminou no estado de emergência e calamidade pública mundial, exigindo ações imediatas dos governos a fim de gerir as demandas urgentes ocasionadas pela pandemia da Covid 19, dentre elas, as necessidades relativas à saúde física e mental, a pesquisas para o desenvolvimento de vacinas, a economia e a educação.

O isolamento social com o objetivo de conter o contágio, em especial no ano de 2020, foi adotado por diversos países, incluindo o Brasil. No campo da educação, o fechamento das

escolas e das IES culminou na publicação diversos normativos legais permitindo a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), inclusive por instituições não credenciadas para a oferta de cursos na modalidade a distância. Assim, considerando a temática em questão, este estudo abrange os normativos legais emitidos pelo MEC e pelos órgãos a ele vinculados, em especial, o CNE e a SERES, focalizados nas adaptações pertinentes ao funcionamento e normatização da educação superior em decorrência da pandemia da Covid 19, objetivando correlacioná-los e verificar os seus desdobramentos no cenário pós-pandêmico. Para tanto, o estudo foi fundamentado na pesquisa de caráter qualitativo, por meio da análise da legislação educacional publicadas no período de 2020 e 2022 pertinentes ao tema.

Conforme Bogdan (1994, p. 16) “utilizamos à expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características”. Definiu-se, como referencial teórico, a exploração de uma legislação bastante atualizada. No período de 2020 a 2022, o Gabinete do Ministro da Educação expediu portarias que permitiram a substituição das aulas presenciais em meios digitais no período da pandemia, outras que permitem a antecipação da colação de grau de alunos concluintes de cursos da área da saúde, bem como uma portaria focada na regulação da educação superior.

O CNE emitiu diversos pareceres e resoluções que trataram sobre as orientações sobre a reorganização do calendário escolar, sobre a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais orientadoras para a implantação de normas educacionais no período de pandemia e sobre o retorno das atividades educacionais presenciais. Insta destacar o Parecer CNE/CP nº 14, de 05.07.2022, ainda aguardando homologação, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino híbrido na educação Superior. A SERES, no mesmo período, expediu portarias sobre o sobrestamento dos processos regulatórios. Considerando a urgência imposta pela pandemia da Covid 19 e a necessidade de uma resposta rápida para a manutenção das atividades escolares, verifica-se por meio da legislação que o caminho seguido foi o uso das TICs. Contudo, no que tange ao desenvolvimento de competências digitais para a atuação docente é importante considerar que:



“é fundamental compreender as necessidades de competência digital para criar ambientes educacionais de qualidade, pensados, sobretudo, para incluir a todos, onde o digital pode auxiliar no desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem e de todo um ecossistema educativo de elevada qualidade e onde todos tenham lugar. (OTA; DIAS-TRINDADE, 2020, p. 224

Dias-Trindade e Espírito Santo (2021) destacam que as necessidades de desenvolvimento das competências digitais dos professores trata-se de uma necessidade anterior à pandemia da Covid 19, visto as demandas e recursos de uma sociedade hiperconectada. Como resultados preliminares podemos afirmar que o levantamento da legislação educacional demonstra a rápida resposta do Estado em relação a definição de normativos para a continuidade das atividades acadêmicas. No entanto, verifica-se a que tais normativos não definem as ações efetivas focadas na capacitação de professores para o desenvolvimento das competências digitais e pedagógicas necessárias para o uso eficaz das TICs no processo de ensino-aprendizagem. Há de se considerar, também, que a legislação regulatória define as modalidades de ofertas de cursos de graduação entre presencial e a distância, limitando a carga horária permitida para a realização de atividades a distância em cursos presenciais e vice e versa. Para finalizar afirmamos que o estudo permitiu evidenciar a necessidade de revisão da legislação da educação superior, em especial, nos seus aspectos regulatórios. Verifica-se que o CNE, olhando para o cenário pós-pandêmico, se manifesta a favor do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, porém, ainda não há manifestação oficial por parte do MEC e da SERES sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm). Acesso em: 02. nov. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14, de 05.07.2022. Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação

Superior. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2022. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category\\_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02. nov. 2022.

TRINDADE, S. D.; SANTO, E. do E. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 100-116, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8336. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8336>. Acesso em: 18 out. 2022.

OTA, M. A.; DIAS-TRINDADE, S. Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num futuro pós-COVID. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 211-226, 2020.



## ACESSO AOS CARGOS DE GESTÃO EM SANTO ANDRÉ: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Roberta Formigari Ribeiro (USCS)

[roberta.ribeiro@uscsonline.com.br](mailto:roberta.ribeiro@uscsonline.com.br)

Carolina Rehder Lacerda Monteiro (USCS)

[carolina.monteiro@uscsonline.com.br](mailto:carolina.monteiro@uscsonline.com.br)

**Palavras-chave:** provimento aos cargos; gestão escolar; Santo André

O artigo visará discutir os temas relacionados a duas pesquisas em andamento. Uma delas trata da municipalização das escolas no Município de Santo André, registrando as etapas já vividas e analisando as ações dos gestores neste processo. Chegou-se a este objetivo por se observar que o movimento de gestão educacional/pedagógico é muito diferente entre as duas esferas governamentais no que tange a Educação. A outra pesquisa visa compreender e estudar conceitos de boas práticas escolares e a eficácia escolar, além de identificar as tendências apresentadas pela literatura acadêmica sobre as boas práticas que contribuem para a eficácia escolar em instituições de ensino municipais de Santo André.

Ambas as pesquisas têm em comum a contextualização de como se efetivam as práticas e o acesso aos cargos de Equipe Gestora, que será responsável pela gestão democrática (ou não) nas escolas municipais de Santo André.

O objetivo deste artigo será contextualizar como se dá o provimento aos cargos de Equipe Gestora nas escolas municipais de Santo André e como essa forma de acesso impacta na organização das Unidades Escolares.

A Gestão Democrática, surge como princípio na Constituição Federal de 1988, que dispõe no inciso VI, do Artigo 206, que a educação escolar será ministrada com base em princípios, entre eles a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, fomentando a redemocratização no Brasil e a expressiva participação da sociedade.

Na educação, foi aprovada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (LDB), tratando em seu artigo 3º, parágrafo VIII da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (LDB) em 1996 houve uma mudança na nomenclatura da administração escolar. O que anteriormente tinha um caráter centralizador e burocrático “administrativo” passou a ter um cunho mais democrático, voltado para a autonomia e o trabalho coletivo.

O processo de escolha e formação da gestão escolar se dá por diferentes formas. Segundo Piccoli (2008), as formas de seleção, condução e critérios revelam parâmetros da gestão educacional e constituem importante elo das políticas educacionais com o trabalho nas unidades escolares.

De acordo com Dourado (1998), na década de 1980 as formas mais usuais para o provimento de cargos de diretor escolar eram: “1) diretores livremente indicados pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretores de carreira; 3) diretores aprovados em concurso público; 4) diretores eleitos de forma direta; 5) formas mistas de escolha”. Os “diretores livremente indicados” consistem na indicação do diretor pela Secretaria de Educação; os “diretores de carreira” se estruturam em função de critérios como mérito, nível de instrução ou tempo de serviço; o “diretores aprovados em concursos públicos”, diferente da indicação, são submetidos a critérios objetivos de seleção, com uma característica importante de impessoalidade; em relação aos “diretores eleitos de forma direta”, Dourado (1998) e Paro (2011) advogam de forma bastante veemente a eleição direta para o cargo do diretor, sublinhando o caráter democrático de escolha como forma de dar legitimidade ao gestor, por ser sua escolha a expressão da vontade da comunidade escolar; já as “formas mistas de escolha” envolvem duas ou mais etapas de seleção apresentadas anteriormente.

No município de Santo André, na década de 80, as Unidades Escolares tinham apenas as diretoras na gestão da escola, chamadas de Dirigentes de Creche. Vale ressaltar que à época as unidades escolares eram organizadas apenas com classes de Educação Infantil conforme determinava a Lei Orgânica do município:



Município organizará o sistema municipal de ensino, providenciando o atendimento escolar nas modalidades de:

- educação infantil;
- educação de jovens e adultos; III - educação especial.

Pela Lei 6.608 de 12/03/1990, com a criação do Estatuto do Magistério, o dirigente de creche passou a ser denominado Diretor de Unidade Escolar. Nesta mesma lei fica especificada a Organização Administrativa Do Magistério Municipal e criam-se alguns cargos de gestão, tanto administrativo quanto pedagógico.

É importante destacar que, conforme determinado no Estatuto do Magistério, o acesso aos cargos de gestão escolar se daria por meio de atribuir-se uma função gratificada a um professor, como descrita no capítulo IV – do Provimento dos Cargos.

Para acessar um cargo de função gratificada na rede de Educação da Prefeitura de Santo André, é imprescindível que faça parte do quadro do magistério da rede, tendo acessado via concurso público, que tenha Licenciatura Plena em Pedagogia e experiência educacional anterior de 03 (três) anos na rede de Santo André, dos quais, no mínimo, 02 (dois) anos em docência. O professor precisa se inscrever para apresentar um Projeto de Gestão Escolar, que será analisado pela Equipe da Secretaria de Educação, aquele que for aceito ao cargo passará a cumprir uma carga horária de 40 horas de trabalho na escola indicada por esta equipe e terá um acréscimo salarial de acordo com a função exercida.

A partir desta perspectiva, com este artigo, analisaremos algumas implicações que este tipo de acesso aos cargos de gestão escolar em Santo André apresenta na organização das unidades Escolares, pois apesar de não ser uma escolha direta feita pela Secretaria de Educação, acaba tendo uma denotação ideológica por ser avaliado e aprovado por ela.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Lei orgânica do Município de Santo. Disponível em: [http://www.cmsandre.sp.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=473&Itemid](http://www.cmsandre.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=473&Itemid).

ANDRÉ, **Plano Municipal de Educação – PME**. Lei nº 9.723/2015 do Município de Santo André. Disponível em: <http://santoandre.educacao.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Lei-Ordinaria-9723-Arquivo-PDF.pdf>.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9.394/96. Brasília, DF, 1996.

DOURADO, L. **A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. de. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2210–2230, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9283. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9283>.

PARO, Vitor Henrique. Escolha e Formação do Diretor Escolar. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50, set/ dez 2011. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2015/03/elei%C3%A7%C3%A3o-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-diretores.pdf>.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. [S.l: s.n.], 2018.

## AS FACES DE UMA GESTÃO ESCOLAR CONSISTENTE E EFICAZ

Suelen Sena da Cunha (UNASP-EC)

[suelen.sena@adventistas.org](mailto:suelen.sena@adventistas.org)

Luciane Weber Baia Hees (Orientadora/ UNASP)

[luciane.hees@gmail.com](mailto:luciane.hees@gmail.com)

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Planejamento. Organização. Áreas da gestão.

### INTRODUÇÃO

A gestão escolar enfrenta no seu cotidiano complexidades e desafios que exigem atitudes claras e específicas na sua atuação. Neste contexto, Neto e Silva (2020, p.37), ressalta que um dos desafios para os gestores é o de proporcionar ambiente e oportunidades para que as pessoas executem seu trabalho em direção aos resultados, buscando satisfazer as necessidades e expectativas de valorização e crescimento pessoal e profissional de sua equipe.

Para Libâneo (2013), tais processos demandam no âmbito da gestão, competências necessárias para compreensão concreta do que produzem no contexto escolar e um gerenciamento específico de atuação dentro de um processo de planejamento concreto. A qualidade educacional se dá pela competência dos profissionais em oferecer para os alunos e comunidade em geral experiências formativas, capazes de promover o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes que permitam o enfrentamento dos desafios em busca de qualidade nas diversas áreas de atuação. (Lück, 2009).

### OBJETIVOS

Descrever brevemente sobre as áreas de atuação dos gestores escolares; compartilhar algumas estratégias de cada um dos segmentos descritos e fornecer subsídios teóricos iniciais para prática da gestão na educação básica.

### PERCURSO DE METODOLÓGICO

Trata-se de uma revisão de literatura fundamentada principalmente em três autores: José Carlos Libâneo que fundamenta os principais conceitos de gestão aplicados; He-loísa Lück abordando uma visão mais organizacional e Vitor Henrique Paro com uma abordagem mais atual e crítica.

### REFERENCIAL TEÓRICO

O termo “pedagógica” está diretamente relacionado a Pedagogia, que é a ciência e a arte de influenciar os processos de aprendizagem de pessoas, portanto, a Gestão Pedagógica trata-se da organização, coordenação, liderança, direcionamento e avaliação destes processos e ações voltadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Lück (2009), destaca que todas as ações, de certa forma, têm um caráter pedagógico, pois tem a capacidade de levar as pessoas a aprenderem, desenvolverem hábitos e atitudes, qualquer ação que leva a aprender alguma coisa, mesmo sem a intenção, é considerada de natureza pedagógica.

Na abordagem sobre a Gestão Administrativa, Viera e Bussolotti (2018), relatam que a gestão da escola é uma tarefa que exige competência técnica, embasamento nos princípios de uma gestão participativa e conhecimento administrativos e pedagógicos. O que exige atitudes bem específicas em sua atuação e a capacidade para dinamizar, gerenciar atividades, recursos, projetos entre outras demandas. Paro (2022), destaca que a administração escolar apesar de se fundamentar nos princípios, métodos e técnicas administrativas, mas mediante à necessidade em promover a eficiência, pautam-se de procedimentos análogos a fim de alcançarem êxito empresarial.

Lück (2000), compartilha algumas das funções administrativas, como: organização e articulação dos componentes da escola; controle e acompanhamento dos aspectos materiais e financeiros da escola; articulação e monitoramento de recursos humanos; articulação da escola - comunidade; formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos; supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.

Outra área de atuação do gestor é a financeira, nesse aspecto é fundamental alguns procedimentos como: estabelecer avaliação e monitoramento da gestão financeira es-

colar, realizar a análise e o montante de recursos de que a escola dispõe; refletir sobre a maneira que se gasta os recursos financeiros, rever o orçamento de gastos; levar em consideração a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino; analisar se os gastos são calculados de acordo com as prioridades; manter os registros e documentações financeiras da escola organizados e atualizados, entre outras estratégias. (Lück, 2009). Para que os gestores promovam melhores condições de trabalho, é necessário que haja uma organização de trabalho e condições físicas, financeiras e administrativas que contribuam com a boa execução do ensino (Caldas, 2020).

Uma importante área de atuação do gestor escolar é a gestão de pessoas, os elementos fundamentais desta área são: motivação e desenvolvimento com o trabalho educacional, pois ao contribuírem para a formação e aprendizagem dos seus alunos, alcançam e reconhecem os mesmos resultados em si próprios; trabalho em equipe, uma ação desenvolvida pelo acompanhamento diário em organizar, incentivar o diálogo e comunicação, que são elementos educacionais fundamentais para que uma equipe se mantenha direcionada; um relacionamento apto a expor o ponto de vista ou fazer alguma crítica ao trabalho educativo; cultura de avaliação e autoavaliação contínua de desempenho, que permite uma reflexão e revisão de práticas, dentre outros elementos (Lück, 2009). Esse segmento de atuação é muito complexo e o fator humano é uma das principais razões pelas quais se faz necessário o uso de metodologias e práticas eficientes, assim o grau de maturidade da organização estará assegurada diante de novas estratégias (Ribeiro, 2017).

## RESULTADOS

Muitas são as vertentes e faces da gestão escolar, desenvolver consistência e eficácia nestas áreas de atuação é um grande desafio. Segundo a menção dos autores pesquisados, o olhar da gestão precisa ser direcionado para os aspectos pedagógicos e educacionais; administrativos e burocráticos; financeiros e estratégicos, e principalmente para relações interpessoais, retratado na gestão de pessoas, que são as responsáveis pela concretização da qualidade do ensino.

Liderar não é uma tarefa fácil, o que demanda de muito conhecimento, habilidades e estratégias; estratégias essas que permitem uma melhor visão sobre possíveis mudanças, de maneira a identificar as necessidades que precisam ser revistas e aperfei-

çoadas, o que permite aos servidores, identificar como sua prática afeta os resultados profissionais e a necessidade de desenvolverem possibilidades de melhorias.

Profissionais atentos à tais demandas e necessidades, precisam de competências específicas para nortear ações que promovam dentro das instituições uma aprendizagem significativa, desenvolvendo o hábito de refletir sobre suas práticas, a fim de alcançarem objetivos e propostas onde todos os envolvidos, sejam contemplados.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como resultado dessa pesquisa, seguindo a metodologia proposta de revisão de literatura e o exposto no referencial teórico conclui-se que o gestor atua em diferentes e complexas áreas e que para tanto é necessário conhecimentos, habilidades e atitudes específicas e articuladas entre si. Percebe-se a importância e necessidade dos profissionais da educação em assumir as funções e responsabilidades oferecendo aos sistemas e redes de ensino uma cultura de desenvolvimento contínuo e de competência para o exercício da liderança na escola.

Este material faz parte de um estudo mais amplo que pretende identificar ações e estratégias adotadas pelos gestores em cada uma dessas áreas de atuação e tem a finalidade de contribuir com a gestão escolar bem como compartilhar possibilidades de estratégias práticas fornecendo subsídios teóricos para consulta do exercício da prática gestora na educação básica e colaborar para expandir as discussões em torno desta temática.



## REFERÊNCIAS

CALDAS, Djalma de Souza. **Relação entre gestão administrativa e gestão pedagógica**: indicativos para a formação do gestor escolar. Curitiba, 2020.

LIB NEO, José. Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: **Heccus Editora**, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar** e suas Competências. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

NETO, Arnaldo Silva. **Os sete elementos essenciais da gestão**. – 1. ed. – São Paulo: Blucher, 2020.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar – introdução crítica. **Editora Cortez**, 2022.

RIBEIRO, Antônio de Lima. Gestão de Pessoas. **Editora Saraiva**. 2ªed. 2017.

VIEIRA, Ana Elisa Ribeiro.; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. Gestão Escolar: um estudo de caso sobre escolas técnicas. Revista Interação – **revista de ensino, pesquisa e extensão**. V. 20 N. 1 ISSN 1517-848x e 2446-9874. 2018.

## **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: UM DEBATE CONSTANTE E NECESSÁRIO**

Carolina Rehder Lacerda Monteiro (USCS)

[carolina.monteiro@uscsonline.com.br](mailto:carolina.monteiro@uscsonline.com.br)

**Palavras-chave:** avaliação educacional no Brasil, políticas educacionais, gestão democrática.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta dados parciais de um estudo realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS, no campo da avaliação educacional e tem como enfoque traçar uma sequência temporal das concepções dos processos avaliativos ao longo da história das políticas educacionais brasileiras. Buscou-se por meio do diálogo com vários autores que discutem esse fenômeno no país (HOFFMANN, 1991; SAUL, 1994; LUCKESI, 1999; BONAMINO; SOUSA,

2012; ARCAS, 2017; FREITAS, 2017) retomar a discussão sobre as distintas formas de compreender a avaliação e contribuir para a formulação de um modelo de avaliação que se alie ao processo de democratização da educação, em que a avaliação é uma mediação importante para produzir e legitimar o conhecimento.

Apesar das experiências do século XX serem focadas no desempenho individual dos educandos e não se preocupar com o contexto sócio-político, a avaliação escolar desenvolveu-se como um sistema de “premiação e punição” vinculados a necessidade de supervisão e controle da educação. No entanto, não houve administrações públicas preocupadas em estabelecer uma continuidade com os acúmulos que já existiam em torno das avaliações educacionais e o pensamento racional (BONAMINO; SOUSA, 2012).

## OBJETIVO

Diante disso, torna-se fundamental aprimorar as metodologias educacionais, pois estas exercem um papel fundamental na formação de cidadãos. O objetivo deste estudo está em demonstrar as concepções dos processos avaliativos ao longo da história das políticas educacionais de avaliação

## PERCURSO DE METODOLÓGICO

Para atender ao objetivo proposto esta pesquisa irá discorrer, por meio da análise bibliográfica, a trajetória da avaliação Educacional no Brasil, considerando seu contexto e concepções.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos teóricos adotados para compreender os processos avaliativos foi Luckesi, que alertou sobre a diferença entre verificar e avaliar. Luckesi (1999, p. 150) apontou que a avaliação deveria ser “um mecanismo subsidiário do planejamento e da sua execução”. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados. Outra autora relevante para o presente estudo foi Hoffmann, que discute o caráter classificatório e autoritário da avaliação, afirmando que “temos que desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um ‘ressignificado’ para a avaliação e desmistificando-a de fantasma de um passado muito em voga” (HOFFMANN, 1991, p. 12-13).

Apesar dos distintos significados e orientações ao longo do tempo, contribuindo também nessa discussão, Arcas (2017) aponta que a avaliação deve ser compreendida como um ato inerente à vida de todo ser humano e está intimamente relacionada ao nosso cotidiano, pois estamos o tempo todo avaliando.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O problema central da avaliação, atualmente, está no usufruto dos dados coletados acerca do ensino e da aprendizagem dos estudantes, especialmente quando a avalia-

ção é supervalorizada em detrimento dos outros processos anteriores que compõem o planejamento pedagógico. No que se refere às avaliações realizadas em sala de aula, estas não estavam deslocadas das discussões à nível macro, mas foram questões enfrentadas complexamente na teoria educacional brasileira, especialmente no que se refere a preparação docente para refletir acerca da prática pedagógica (LUCKESI, 1999; BONAMINO; SOUSA, 2012; ARCAS, 2017).

O Quadro a seguir, apresenta as principais diferenças entre as concepções de avaliação no Brasil de acordo com o contexto histórico.

<b>Período</b>	<b>Contexto</b>	<b>Concepção de avaliação</b>
<b>Primeira metade do século XX</b>	Primeira república. Neste momento, as pesquisas sobre avaliação educacional no Brasil começaram a surgir, especialmente pela criação do INEP e	A avaliação era voltada apenas para medição de capacidade, objetivista e fortemente influenciada pela psicologia.
<b>Década de 1950</b>	A psicologia deixa de exercer tanta influência nas avaliações e passa a ter uma perspectiva mais sociológica.	A avaliação passa a ser um instrumento para a formulação de políticas educacionais
<b>Década de 1960</b>	Com o início da ditadura militar, a educação tem uma orientação fortemente tecnicista e positivista e a avaliação é vista como uma forma de formar profissionais mais qualificados, especialmente para adentrarem nas Instituições de Ensino Superior e posteriormente no mercado de trabalho.	As avaliações eram objetivas e tinham como objetivo levantar dados necessários ao planejamento educacional.

<b>Década de 1970</b>	Somente no final da década é que se teve mais novidades em relação à educação, com o definhamento da ditadura militar.	A avaliação era uma importante etapa para produção de dados e tomada de decisões dos governos.
<b>Década de 1980</b>	Período de redemocratização no Brasil e elaboração de uma nova Constituição.	A avaliação passa a ser valorizada enquanto um processo qualitativo, que incorreria em mudanças no campo das políticas educacionais. O debate acerca de uma educação transformadora e crítica também teve mais espaços.
<b>Década de 1990</b>	Contexto de globalização e influência neoliberal no Brasil, que desresponsabiliza o Estado das suas obrigações com a educação.	A educação e as avaliações passam a ser um braço das medidas a serem tomadas para privatizar a educação. As recomendações internacionais interferem drasticamente nos poucos avanços acerca da avaliação no Brasil.

**Fonte:** Elaborado pela autora, fundamentado em LUCKESI, 1999; BONAMINO; SOUSA, 2012.

Diante da contextualização e das concepções apontadas no Quadro 1, o desafio é considerar a avaliação para além de aspectos técnicos, metodológicos e administrativos e torná-la um instrumento qualitativo que propicia avanços na gestão democrática da educação. De acordo com Freitas (2017), a avaliação é vista muitas vezes de forma linear, em que há uma relação de “causa-efeito” entre a aprendizagem e a avaliação como processo final. No entanto, Freitas aponta que essa visão pode dificultar a orga-

nização do trabalho pedagógico pois dificilmente será possível convencer o professor que a avaliação tem por finalidade o desenvolvimento do aluno. Outro elemento fundamental a ser vislumbrado é que, de acordo com Saul (1994, p. 64) “a avaliação deve ser melhorada sim, mas dentro do conjunto de práticas educativas do qual ela faz parte. Sem isto, não tem sentido trabalhar especificamente sobre a avaliação”.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, apresentam-se aqui considerações prévias do estudo. Ao longo do século XX, a avaliação escolar desenvolveu-se como um sistema de “premiação e punição” vinculados a necessidade de supervisão e controle da educação, em que a preocupação à priori foi selecionar os “melhores” para adentrar em cursos de nível universitário e garantir uma associação entre os processos socioeconômicos e valores da sociedade burguesa.

É importante ressaltar que a análise dos principais teóricos da avaliação, presentes na literatura acadêmica científica, verificou-se que a avaliação da educação é uma ferramenta importante no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, pois orienta as instituições acerca do alcance dos planejamentos pedagógicos e as necessárias mudanças no desenvolvimento do trabalho, entretanto se, os autores analisados consideram que não houveram administrações públicas preocupadas em estabelecer uma continuidade com os acúmulos de experiências já existentes em torno das avaliações educacionais e o pensamento racional.

Os resultados apresentados neste resumo devem ser considerados superficiais, havendo assim, a necessidade aprofundamento no que se remete ao tema proposto no presente estudo em andamento e em futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ARCAS, P. H. **Avaliação na educação**. Londrina: Editoria e Distribuidora Educacional S.A., 2017.
- FREITAS, L. C. [et. al]. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, fev. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=pt&nrm=iso)
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.
- SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma avaliação democrática e emancipatória. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>

## BOAS PRÁTICAS DA COMUNIDADE ESCOLAR NA PANDEMIA COVID-19: UMA APROXIMAÇÃO PARA O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO

Laismayra da Silva Costa (CEETEPS)

[laismayra.costa@cpspos.sp.gov.br](mailto:laismayra.costa@cpspos.sp.gov.br)

Michel Mott Machado (CEETEPS)

[michel.machado@cpspos.sp.gov.br](mailto:michel.machado@cpspos.sp.gov.br)

**Palavras-chave:** Boas práticas. Eficácia escolar. Escola eficaz. Fatores de alto desempenho. Escola técnica.

### INTRODUÇÃO

Em dezembro do ano 2019, foi registrado na cidade de Wuhan (China), o primeiro caso relacionado à COVID-19. Com a progressão da doença na Europa e nas Américas, em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde declarou que se tratava de uma pandemia e instituiu medidas para conter a sua propagação, sendo o isolamento social indicado como a estratégia mais eficiente (COUTO et. al., 2020).

A doença chegou a acometer diversos países, ocasionando fechamento de fronteiras, impactos nas atividades comerciais, espaços de lazer e interrupção das aulas presenciais em escolas/universidades. Em decorrência desse quadro, profundas mudanças ocorreram em várias dimensões da vida cotidiana, sendo a área da educação apontada como uma das mais impactadas (GUEDES; ROSA; DO PRADO ANJOS, 2022).

Diante desse contexto, a comunidade científica da Educação se mobilizou, de modo que “a pandemia influenciou fortemente o aumento das publicações sobre o tema” (MORESI; PINHO, 2022, p. 252). Frente a pandemia, não parece existir dúvida de que manter as atividades pedagógicas se tornou um dos maiores desafios que os sistemas educacionais nacionais já enfrentaram (MORESI; PINHO, 2022).



Ademais, intensifica-se a preocupação com a qualidade da educação, que aliás, pode ser investigada a partir de um diálogo com o campo de estudos sobre eficácia escolar, que tem a ver com a capacidade das escolas de contribuírem para

que alunos obtenham resultados para além dos esperados, a despeito de características contextuais desfavoráveis ao melhor desempenho cognitivo (SOARES, 2002). Neste âmbito de pesquisa se inserem as boas práticas escolares (TEODORO; MARTINS; CALDERÓN, 2021).

Apesar da recente publicação do relatório “Pandemia COVID-19: problemas e ações de enfrentamento de membros da comunidade escolar do SENAI-SP” (CALDERÓN et al., 2022), nota-se que as escolas técnicas ainda se encontram sub representadas no campo de estudos (MORESI; PINHO, 2021).

## OBJETIVOS

Refletir sobre algumas características de uma boa escola que possam ter a capacidade de interferir no desempenho cognitivo dos alunos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

## PERCURSO DE METODOLÓGICO

Com vistas a produzir conhecimento organizado e um questionamento criativo sobre o tema de interesse (ANDRÉ, 2001), utilizou-se a pesquisa bibliográfica como estratégia de investigação, a qual se realiza por meio de um estudo desenvolvido com base em uma variedade de fontes, tais como material publicado em livros, revistas, redes eletrônicas, entre outras (DESLANDES, 2009). Foram consultados livros, capítulos de livros e artigos, voltado às temáticas: “eficácia escolar”, “escola eficaz”, “boas práticas escolares” e “fatores de alto desempenho”.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho fundamenta-se nos estudos de Soares (2002), Brooke e Soares (2008), Teodoro, Martins e Calderón (2021) e em Calderón et al. (2022).

### RESULTADOS

Pesquisadores da Educação tem se dedicado a estudar quais as características de uma boa escola, ou seja, aquela que propicia as melhores experiências para o desenvolvimento de habilidades cognitivas ao estudante, bem como a sua inserção crítica na sociedade moderna (SOARES, 2002). Neste sentido, tem sido aceito que

o efeito escola depende de alguns fatores, os quais podem ser associados em três categorias: estrutura escolar, família e ao próprio aluno (SOARES, 2004).

Uma das características fundamentais desse campo de estudos, é aquele que tem a ver com o reconhecimento do efeito escola, bem como das respectivas boas práticas escolares, com vistas a assegurar elevado desempenho escolar dos estudantes, apesar do contexto de vulnerabilidade social (SOARES, 2002; BROOKE, SOARES, 2008; TEODORO; MARTINS; CALDERÓN, 2021), assim

como em contextos emergenciais, como é o caso da pandemia COVID-19 (CALDERÓN et al., 2022).

Estudos de eficácia escolar, comumente, associam o efeito escola a fatores externos, estruturais da escola, às relações sociais na escola, aos professores e ao projeto pedagógico (SOARES, 2004).

Além disso, estudos que se dedicam às boas práticas escolares, também tem agrupado fatores de elevado desempenho em dimensões do cenário escolar, por ex.: práticas pedagógicas, gestão escolar, clima escolar, recursos escolares (TEODORO; MARTINS; CALDERÓN, 2021).

Em recente estudo voltado a escolas dedicadas à Educação Profissional, no contexto da pandemia, os autores determinaram seis categorias de análise: gestão escolar, práticas pedagógicas, clima escolar, recursos escolares, ambiente familiar, saúde mental, emprego e renda (CALDERÓN et al., 2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande parte dos olhares à escola eficaz, dirige-se às escolas de ensino fundamental e médio, com ênfase nas escolas públicas. Neste sentido, concordamos com o entendimento de que as escolas técnicas demandam considerações especiais (SOARES, 2004), haja vista que a educação profissional se baseia na estreita relação entre trabalho, profissão e escolarização (MANFREDI, 2016).

Portanto, mostra-se pertinente e oportuna a realização de estudos sobre boas práticas escolares em escolas técnicas, pois também é necessário dar atenção às funções, gestão e avaliação das instituições de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (PETEROSI, 2014).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BROOKE, Nigel.; SOARES, José Francisco. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; WANDERCIL, Marco; BLANCO, Marcos Luengo; MACHADO, Michel Mott; BORGES, Regilson Maciel. **Pandemia COVID-19: problemas e ações de enfrentamento de membros da comunidade escolar do SENAI-SP**. São Paulo: SENAI, 2022.

COUTO, Edvaldo Souza.; COUTO, Edilece Souza.; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #FIQUEEMCASA: **EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19**. **EDUCAÇÃO**, v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GUEDES, Marilde Queiroz; ROSA, Eliara Marli; DO PRADO ANJOS, Ana Paula Souza. Gestão escolar: novos desafios e perspectivas frente à pandemia. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 61, p. 130-144, 2021.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra; PINHO, Isabel. Análise bibliométrica da pesquisa em educação durante a pandemia da COVID-19. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 241-259, 2022.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional Tecnológica**. São Paulo: CEETEPS, 2014.

SOARES, José Francisco et al. **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, FAE, GAME: Fundação Ford, 2002.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus estudantes. **REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**. v. 2., n. 2, p. 83-104, 2004.

TEODORO, Wanderson Luís; MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1-20, e4997051, jan./dez. 2021.

## CONSELHO DE ESCOLA: POTENCIALIDADES PARA O EXERCÍCIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Djalma dos Santos Machado (UNICID)

[professordjalma35@gmail.com](mailto:professordjalma35@gmail.com)

Ricardo Alexandre Marangoni (UNICID)

[ramarangoni@hotmail.com](mailto:ramarangoni@hotmail.com)

**Palavras-chave:** Conselho de Escola. Participação. Gestão Democrática.

### INTRODUÇÃO

A pesquisa, em andamento, surgiu de uma inquietação e de uma reflexão durante o desenvolvimento do trabalho na direção de escola. Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1980, observou-se no Brasil, um movimento em direção à democratização da escola pública. Sendo assim, os órgãos colegiados (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis) assumiram grande importância, e, desse modo, tornou-se imprescindível examinar os assuntos escolares a partir das discussões realizadas no conselho de escola, bem como avaliar a participação dos conselheiros escolares e discutir a democratização da gestão escolar a partir da dinâmica dos órgãos colegiados, em especial, do conselho de escola. O conselho escolar é um órgão colegiado composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e constitui-se num espaço de discussão de caráter consultivo e/ou deliberativo.

A gestão democrática, inscrita na Constituição Federal de 1988 (e outras diretrizes legais) representou um avanço considerável, ainda a ser efetivado na educação básica brasileira. Vale ressaltar que, muitos educadores e gestores têm trabalhado para o desenvolvimento de uma gestão democrática, porém, estes encontram entraves ainda a serem superados. Daí decorre o nosso interesse pela investigação, recolocando o conselho escolar como um importante espaço de participação da comunidade.

## OBJETIVOS

- 1) Discutir a democratização da gestão escolar a partir da dinâmica dos órgãos colegiados, em especial, do conselho de escola;
- 2) Examinar, a partir dos registros em atas, os assuntos discutidos no conselho de escola, bem como avaliar a participação dos conselheiros escolares;
- 3) Potencializar a gestão democrática a partir do estudo sobre o órgão colegiado: Conselho de Escola.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação, de natureza qualitativa (STAKE, 2011), está sendo desenvolvida em uma escola pública do município de Caçapava-SP. Apresenta quatro etapas articuladas: (1) Conhecendo a escola e o contexto local; (2) Levantamento bibliográfico e documental relacionado a gestão democrática e ao conselho de escola; (3) Formação de conselheiros escolares: Projeto de Gestão Democrática da Escola; (4) Análise das atas do conselho de escola, a partir de categorias pré-estabelecidas.

Na primeira etapa, realizou-se o levantamento de dados educacionais e socioeconômicos do município e da escola em questão. Na sequência, procedeu-se com a revisão de literatura e de documentos legais, em busca de referenciais relacionados à gestão democrática e aos mecanismos coletivos de participação, mais especificamente do conselho escolar. A partir da leitura dos materiais encontrados, nos aproximamos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010; FRANCO, 2012).

De acordo com Franco (2012), a finalidade da análise de conteúdo é a produção de inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação. É por meio dela que passamos da descrição à interpretação. Esclarecemos que a pesquisa se encontra na fase de criação das categorias de análise. Em seguida, realizar-se-á o exame da formação dos conselheiros e das atas do conselho de escola.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciamos com dois conceitos fundamentais e que orientam o nosso estudo: o de gestão escolar e o de gestão democrática, amparados em Souza (2009; 2012).

Por gestão escolar entendemos:



[...] como um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre as escolas pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo (SOUZA, 2012, p. 159).

E por gestão democrática:



[...] como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas (SOUZA, 2009, p. 125).

Trata-se, portanto, de um processo dialógico, na qual deve imperar a participação da comunidade escolar, baseada no respeito aos processos decisórios e amplo acesso às informações, estabelecidas coletivamente.

A gestão democrática é uma conquista legal (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014) e deve ser respeitada e exercitada.

Alguns estudos vêm apontando (LIMA, 2018; MARANGONI; SOUZA, 2021; PARO, 2001 e outros) o quão difícil tem sido a sua efetivação. Uma via a ser incentivada refere-se ao fortalecimento dos órgãos colegiados, entre eles, o conselho escolar (ANTUNES, 2002; DOURADO, 2006; PEREIRA, 2009 e outros).

Ressaltamos que, após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o estabelecimento da LDBEN (BRASIL, 1996), e posteriormente, a aprovação dos PNE (BRASIL, 2001; 2014), criou-se um cenário propício às pesquisas relacionadas ao conselho de escola. Pereira (2009), ao tentar compreender as implicações do processo de participação popular, através do conselho escolar, se depara com o questionamento de um professor: “falar o que pensamos ou o que eles querem ouvir? Essa indagação remete-nos a refletir sobre o quanto ainda temos a avançar na discussão dessa temática.



## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Os resultados parciais confirmam que o conselho de escola é um importante mecanismo de participação da comunidade e, sendo assim, deve ser incentivado a sua realização. Ele corrobora com o desenvolvimento da gestão democrática, princípio constitucional a ser respeitado.

Diante do exposto, conclui-se (de maneira preliminar) que a implantação da gestão democrática ainda é um desafio, em especial, às equipes escolares que não possuem condições concretas de realizá-la.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2010. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

DOURADO, L. F. et al. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Editora, 2012. LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?

**Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

MARANGONI, R. A.; SOUZA, A. R. de. Gestão democrática da educação: o que revelam os dados do projeto da rede estadual paulista? **RBPAE**, v. 37, n. 1, p. 63-86, jan./abr. 2021.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, R. **Conselhos Escolares**: a participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.

SOUZA, A. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, A. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-176, jan./abr. 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

## **DESIGUALDADES SOCIAIS EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19: AÇÕES E ESTRATÉGIAS DE GESTORAS ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ/SP**

Luciana dos Reis Martins (USCS)

[luciana.martins@uscsonline.com.br](mailto:luciana.martins@uscsonline.com.br)

Sanny Silva da Rosa (USCS)

[sanny.rosa@online.uscs.edu.br](mailto:sanny.rosa@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Pandemia de Covid-19. Desigualdades educacionais. Gestores escolares. Atuação em políticas. Município de Santo André.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho está inserido no campo das políticas educacionais e teve como finalidade compreender e descrever as estratégias e ações adotadas pelos atores públicos da área de educação no contexto da pandemia de Covid-19 em escolas da rede municipal de Santo André.

Considerando-se as disparidades educacionais evidenciadas durante a pandemia, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar as diretrizes e normativas exaradas pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André, no contexto da pandemia de Covid-19 e os processos de interpretação e tradução das orientações oficiais pelas equipes de gestão das escolas e como objetivos específicos: i) descrever as diretrizes que norteiam documentos normativos do município de Santo André e das unidades escolares das redes municipais de ensino para orientar o ensino remoto e o processo de retomada das atividades escolares presenciais; ii) descrever os processos de interpretação e tradução das diretrizes oficiais em ações efetivas no âmbito das unidades escolares; iii) conhecer as ações e estratégias da equipe gestora das escolas de ensino fundamental com vistas a mitigar as desigualdades educacionais em decorrência do prolongado período de distanciamento social. Percurso de Metodológico.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, realizada por meio de dois procedimentos técnicos complementares: a) análise documental; b) roda de conversa compreensiva com gestoras escolares, selecionadas de acordo com o critério de localização das escolas em que atuam (SANTO ANDRÉ, 2015). O material obtido foi tratado pela metodologia denominada por André (1983) como análise de prosa.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Foi utilizado o conceito de atuação em políticas (policy enactment), abordado nos estudos do sociólogo Stephen Ball e colaboradoras (2008; 2016). Os autores postulam que os atores das políticas (neste caso, as gestoras escolares) não implementam as orientações dos atos normativos de forma literal, mas os interpretam e os traduzem a partir de uma série de elementos subjetivos e objetivos associados. Outro conceito utilizado foi o de discricionariedade dos Burocratas de Nível de Rua (BNR), usado por Gabriela Lotta e colaboradores (2021), a partir dos estudos de Lipsky (2010), que diz respeito à margem de autonomia dos BNR no processo de implementação das diretrizes exaradas pelo alto escalão da burocracia pública.

### RESULTADOS

A pesquisa evidenciou que, diante das incongruências entre as orientações normativas e a realidade das escolas, as gestoras escolares atuaram no espaço de autonomia possível para mitigar os prejuízos de aprendizagem e de socialização que atingiram de forma intensa os alunos de famílias com menor poder aquisitivo. O excesso de demandas foi o primeiro efeito da pandemia.



Maria – (...) então era eu e a diretora na escola doze horas por dia, tirando xerox, entregando atividade, cesta básica, toda essa vivência.

A gestão escolar por vezes se sentiu sozinha nas tomadas de decisão.

“ A Secretaria tinha que se posicionar sim e às vezes deixou um pouco aberto e aí também não tinha autonomia, eu acho que isso faltou ... (Julia – Diretora da Escola Aparecida)

A escola João que atende comunidade carente teve desempenho menor. Tinha dificuldades em acessar as famílias e em entregar e receber as atividades. A escola João recebeu os tablets disponibilizados pela prefeitura quando as aulas presenciais já haviam sido retomadas. Pelo relato da gestora as famílias, de baixa renda, estavam muito mais preocupadas com a cesta básica.

“ [...] é até emocionante lembrar de tudo isso. Como que a gente ia cobrar uma criança, né? Ou uma mãe fazer uma atividade se ela não tinha o que comer? Muitas famílias nesse sentido... Até desculpa a minha emoção aqui porque...(Maria, Diretora da Escola João)

Em contraste, a escola Aparecida, localizada em um bairro de classe média, encontrou menos dificuldades nesse quesito: as crianças participaram de aulas síncronas/assíncronas, receberam livros didáticos e tablets. Os professores tiveram dificuldades para se adaptar ao uso das ferramentas tecnológicas. A equipe gestora precisou acolher e dar suporte. Para a diretora da escola João, a defasagem educacional ficou evidente.

“ [...] as defasagens muito gritantes, defasagens... crianças de terceiro ano pré-silábicos que não... não são leitores, que não conhecem alfabeto, então assim, uma grande defasagem escolar que... esse... esse período do pré-conselho também foi feito no choro. (Maria, Diretora da Escola João)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou um mergulho nas vísceras da educação no Brasil e evidenciou o quanto as questões socioeconômicas estão interligadas para o sucesso ou fracasso da educação brasileira e como as populações periféricas e vulneráveis são as mais atingidas. Os resultados mostraram o grande empenho dos profissionais de educação para manter as atividades pedagógicas em funcionamento e, com isso, a considerável intensificação do trabalho docente durante o período da pandemia. Ademais, ficou evidenciado que as equipes gestoras tiveram que usar de muita criatividade e discricionariedade para coordenar as ações e estratégias para conduzir os ensinos remoto e híbrido diante do apoio insuficiente dos órgãos centrais às unidades escolares. As desigualdades sociais pré-existentes e as desigualdades educacionais aprofundadas nesse período apontam para os grandes desafios a serem enfrentados pelas escolas no período pós-pandêmico.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, mai. 1983

BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: The Policy Press University of Bristol, 2008.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos, edição expandida do 30º aniversário. © 2010 Russell Sage Foundation, 112 East 64th Street, Nova York, N.Y. 10065. Publicado em português com permissão.

LOTTA, G. **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019

LOTTA, G. S. et al. O impacto da pandemia de Covid-19 na atuação da burocracia de nível de rua no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S.l.], n. 35, p. 1- 38, 2021.

SANTO ANDRÉ. **Panorama da pobreza em Santo André**. Santo André: SIAS / SOPP / DISE, 2015.



## DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PAPEL DAS GESTORAS NO MUNICÍPIO DE DIADEMA

Tatiane Christine Real Lamarca (USCS)

[tatilamarca14@gmail.com](mailto:tatilamarca14@gmail.com)

Sanny S. da Rosa (USCS)

[sanny.rosa@online.uscs.edu.br](mailto:sanny.rosa@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Direito à educação. Ensino remoto. Gestão escolar. Pandemia.

### INTRODUÇÃO

Diante do cenário mundial da pandemia de Covid-19 governos do mundo inteiro precisaram adotar medidas para enfrentar não somente a crise sanitária, mas também de todos os setores diretamente impactados pelo início de quarentenas e lockdowns, impostos como as ações mais eficazes para combater o coronavírus.

Entre as áreas mais sensíveis, o setor da educação precisou de uma profunda reestruturação para garantir o direito dos estudantes ao ensino. A suspensão de aulas presenciais levou professores e gestores educacionais a enfrentar não apenas os desafios da educação à distância, mas principalmente as enormes desigualdades sociais que cruzam o sistema.

Nesse cenário, as políticas emanadas pelo poder público procuraram garantir o acesso de crianças e adolescentes à educação em um contexto de grave crise sanitária. A execução das normativas, definidas e impulsionadas pelas autoridades, dependia – e ainda depende – de milhares de gestores e professores que, diariamente, enfrentam as dificuldades do cotidiano das comunidades em que exercem sua profissão.

Diante do novo e complexo cenário, o papel da comunidade escolar foi fundamental para repensar e estruturar novas formas de entregar conteúdos, estabelecer formas de interação com os estudantes e avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo assim, um grande número de estudantes não conseguiu manter o vínculo com a escola ou realizar as atividades pedagógicas propostas pelos professores por meios remotos, o que redundou em grandes prejuízos educacionais. Esse cenário abre perguntas sobre a forma como os profissionais da educação atuaram para alcançar o maior número de estudantes possível e promover uma educação de qualidade no contexto de crise sanitária.

### **OBJETIVOS**

O objetivo geral deste estudo é: analisar as estratégias e ações adotadas pelos gestores escolares da rede municipal de educação de Diadema com vistas a mitigar as desigualdades educacionais aprofundadas no contexto da pandemia de covid-19.

### **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

Por meio da abordagem qualitativa, o estudo discorreu sobre a relação estabelecida entre a definição de uma política e sua execução, com o objetivo de contribuir com a reflexão sobre as formas como são construídas e implementadas normativas que impactam diretamente o dia a dia das pessoas. Entendemos que a referida abordagem possibilitou a captação de ideias alocadas no plano discursivo, o que é bastante relevante em pesquisas nas Ciências Humanas, sobretudo em investigações na área da Educação.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

A análise de dados da pesquisa foi pautada em dois conceitos-chave do campo de “implementação de políticas”, a saber: o de “atuação de políticas” (ou policy enactment), discutido nas pesquisas de Ball, Maguire e Braun (2016); e “discricionariedade” dos Burocratas de Nível de Rua empregados nas pesquisas de Lotta (2020; 2021). Tais concepções, apesar de partirem de perspectivas teóricas diferentes, conseguem dialogar a partir da percepção acerca do espaço escolar enquanto contexto de poder.

## RESULTADOS

Podemos inferir que houve um movimento de tentativa, por parte dos entrevistados, de viabilizar uma educação menos lacônica à sua comunidade escolar, sempre por meio das leis que conferem esse direito a todos os alunos regularmente matriculados.

A educação no contexto pandêmico sofreu em diversos sentidos para tentar se ajustar ao caos que estava instaurado com as sérias restrições provocados pelo espalhamento do vírus. Dentre tais consequências, mencionamos os efeitos no âmbito pedagógico, estrutural e administrativo.

### Considerações finais

Entender que o ato de gerir depende exclusivamente de uma pessoa é ter uma visão, no mínimo, ingênua. A gestão escolar é uma atividade, sobretudo coletiva, pois a democratização do saber, em qualquer que seja seu escopo, é essencial à construção das relações e ao pleno desenvolvimento das atividades. No contexto pandêmico, isso nunca foi tão importante, visto que o cenário atípico exigiu que as tomadas de decisões fossem feitas mediante o trabalho coletivo e formativo.

## REFERÊNCIAS

BALL, S.T.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Guia dos guias Covid-19: educação e proteção 70 recomendações para políticas emergenciais e cenário em 2021**. Disponível em: <https://campanha.org.br/covid-19/>

LOTTA, G. S. et al. O impacto da pandemia de covid-19 na atuação da burocracia de nível de rua no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 35. e243776, 2021, pp 1-38.

## **ESTRATÉGIAS E AÇÕES DAS GESTORAS ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA REDE MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO**

Letícia Oliveira Santos (USCS)

[leticiaosantos7@gmail.com](mailto:leticiaosantos7@gmail.com)

Sanny Silva da Rosa (USCS)

[sanny.rosa@online.uscs.edu.br](mailto:sanny.rosa@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Pandemia de Covid-19. Políticas Educacionais. Desigualdades Educacionais. Gestores escolares. Município de São Bernardo do Campo.

Este trabalho integra a segunda etapa do projeto de pesquisa intitulado: “Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (ROSA et al, 2020). O objetivo deste estudo foi analisar como as gestoras escolares colocaram em prática as normativas oficiais da rede municipal de São Bernardo do Campo no contexto da pandemia de Covid-19. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória que procurou combinar análise documental com os dados coletados em uma roda de conversa com as diretoras de duas escolas selecionadas segundo os critérios de localização geográfica e perfil socioeconômico da comunidade atendida.

Tendo em vista que o objeto da pesquisa se insere no campo de implementação de políticas, optamos por trabalhar com o conceito de atuação em políticas (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016) e de discricionariedade dos burocratas de nível de rua (LIPSKY, 2010; LOTTA, 2020, 2021), pois ambos pressupõem que os atores escolares – no caso as diretoras – dispõem de certo espaço de autonomia para interpretar e traduzir os textos políticos adaptando-os à realidade em que atuam. Esses dois referenciais teóricos contribuem para o entendimento de como as políticas se tornam vivas no chão da escola.

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos um levantamento documental das principais normativas governamentais durante a pandemia em âmbitos federal, es-

tadual e municipal por meio de leis, decretos, resoluções e orientações destinadas à comunidade escolar. Na segunda etapa, analisamos os relatos de duas diretoras de escolas municipais em São Bernardo do Campo em uma roda de conversa, procedimento que possibilita a troca de ideias entre os participantes de maneira informal e descontraída.

Foi possível observar que houve uma diversidade muito grande de leis, decretos, portarias, resoluções e documentos de orientação que, muitas vezes, conflitaram entre si devido aos desacordos de entendimento dos governantes sobre como deveriam ser conduzidas as políticas no contexto da pandemia (ROSA, MARTINS, 2021). A pesquisa documental realizada especificamente no município de São Bernardo do Campo evidenciou ainda que a maior preocupação d

a administração pública, na área de educação, foi garantir o cumprimento da carga horária letiva anual de modo a não comprometer o calendário escolar de 2020 e de 2021. De um total de 38 normativas analisadas, 17 referiam-se a assuntos relacionados à organização da escola durante o ensino remoto emergencial, 10 relacionados à organização para o retorno presencial e somente 5 referiram-se às orientações pedagógicas aos gestores e docentes.

Em nosso entendimento, esses números sugerem que as maiores preocupações dos órgãos centrais de educação não foram pedagógicas, mas administrativas. A escuta atenta dos relatos das diretoras durante a roda de conversa reforça esse entendimento, uma vez que ficou evidenciado que, ao longo de todo esse período, as equipes escolares tiveram que pensar em estratégias para alcançar os alunos para que eles tivessem acesso às atividades escolares. Vimos que, logo após a suspensão das aulas, em março de 2020, o ensino remoto emergencial ocorreu de forma improvisada, sem nenhum planejamento.

Se é verdade que a pandemia pegou todos de surpresa, de outro lado, professores e gestores escolares tiveram que improvisar sem o apoio necessário dos órgãos centrais. Sendo assim, não restava outra alternativa às diretoras se não usar a sua “autonomia” ou “discricionariedade” para interpretar e traduzir as normativas de acordo com a realidade de cada escola e com as condições possíveis para executá-las em situação de tanta vulnerabilidade de todos.

Nesse sentido, o papel exercido pelas gestoras escolares, como profissionais “de nível de rua” não foi o de meras “burocratas” empenhadas em executar as normativas e as políticas definidas pelos órgãos centrais. Ao contrário, revelaram-se

profissionais comprometidas com o direito fundamental dos alunos e das famílias de continuarem a acreditar que é possível, coletivamente, construir uma sociedade menos desigual e mais justa.

## REFERÊNCIAS

BALL, J. Stephen. MAGUIRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas - atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

BRASIL. **Campanha nacional pelo direito à educação, 2020**.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Informe n.1, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-temposdepande-mia-informe-n-1> Acesso em: 09 set.2020.

LOTTA, Gabriela Spanghero (COORD.) O impacto da pandemia de Covid-19 na atuação da burocracia de nível de rua no Brasil. Seção Especial: A Ciência Política frente à crise do COVID-19. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** n.35, e243776, p. 1-38, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/KrdfpSLymvsqWZkJhC6M-PXp/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 12 mai. 2021

PASSONE, E. F. K. **Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 596-613, ago. 2013. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gSRwDbvYTQ9v3mLvDH-Qd3NM/?format=pdf&lang=p>

ROSA, S. S. da; PEREIRA, R. (Coords). **Políticas e estratégias dos sistemas municipais de ensino do ABC paulista durante a pandemia de covid-19**.

Relatórios I e II Universidade Municipal de São Caetano, 2020. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/noticias/ppgepesquisapandemia> Acesso em: 02 jun. 2021.



SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Resolução SE nº08/ 2020**, de 31 de março de 2020, dispõe sobre adoção de medidas iniciais de contenção ao avanço da pandemia de COVID-19. Disponível em: [https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/redes/Rede\\_68\\_Anexo\\_Resolucao\\_SE\\_n\\_08\\_2020\\_-\\_Decreto\\_n\\_21111-2020.pdf](https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/redes/Rede_68_Anexo_Resolucao_SE_n_08_2020_-_Decreto_n_21111-2020.pdf)  
Acesso em: 12 jan. 2021.

## **FORMAS DE ESCOLHA DO GESTOR ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS TÉCNICAS DE UM MUNICÍPIO DO ABC.**

Ailton Tenório USCS

[ailton.silva@uscsonline.com.br](mailto:ailton.silva@uscsonline.com.br)

Soraya Kullerkupp Contro USCS

[soraya.contro@uscsonline.com.br](mailto:soraya.contro@uscsonline.com.br)

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Designação do Diretor. Ensino Técnico.

### **INTRODUÇÃO**

Esse texto busca suscitar uma reflexão sobre o processo de escolha das equipes de gestão das Unidades de Ensino que ofertam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio num mesmo município. Pretende-se comparar a forma com que os mandatários do Governo Municipal e do Governo Estadual designam as equipes gestoras das unidades escolares de Ensino Técnico e como essa designação pode afetar a atuação dessas equipes na concretização de políticas públicas através ou não de uma Gestão Democrática.

Pelo fato de atuarmos nas equipes de gestão de escolas técnicas, reconhecemos a importância de cada membro dessa equipe e da relevância na escolha de seu líder (Diretor) na condução dos trabalhos pedagógicos e administrativos, pois é através do comprometimento social desse gestor que será consolidada uma gestão participativa e democrática. Essa reflexão conjunta nos fez perceber que as pesquisas que estávamos realizando independentemente apresentavam alguns pontos em comum, sendo eles: i) o município em que as escolas estão inseridas; ii) a mesma modalidade de ensino Educação Profissional de Nível Médio; iii) atuação do gestor escolar frente a sua equipe na concretização de uma gestão democrática.

Uma das pesquisas versa sobre a interpretação, execução e acompanhamento da implantação da verticalização do ensino, em atendimento a uma política pública que visa a articulação entre os diferentes níveis de educação e que para o êxito dessa implantação depende de uma ação assertiva do diretor de escola, e que para isso sua gestão deve estar alicerçada pela gestão democrática e participativa.

A outra pesquisa tem como objeto de estudo uma escola técnica municipal onde a designação do gestor escolar é por indicação discricionária do dirigente máximo do município. Quais são as implicações na formação da equipe de gestão escolar na construção de um espaço democrático e participativo em um ambiente em que o gestor foi designado?

Mediante a complexidade do trabalho do gestor escolar, indagamos a trajetória a ser caminhada para se chegar a essa função de comando e de como são concebidas as equipes que auxiliarão o gestor escolar na propositura de interpretação e implantação de políticas públicas em um ambiente democrático e participativo, tão importante na formação cidadã de nossos jovens.

São esses questionamentos que nos moveram a realizar a pesquisa em curso.

## **OBJETIVOS**

Sendo assim, pelos motivos elencados acima, o objetivo geral é investigar se existe uma correlação entre o processo de escolha da equipe de gestão escolar na concretização de uma gestão democrática e participativa. Decorrem do objetivo geral os seguintes objetivos específicos: i) identificar as formas de ingresso dos gestores escolares; ii) indicar quais os modelos de formação das equipes de gestão; iii) comparar às ações de implantação da política pública de maneira democrática e participativa.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa correlaciona-se ao campo teórico-prático da designação da equipe de gestão escolar no Ensino Profissional e os impactos dessas equipes no atendimento a uma gestão democrática e participativa. Essa pesquisa se dará através de pesquisa documental, rodas de conversas, para identificação das práticas cotidianas das equipes de gestão, questionários, que serão aplicados aos coordenadores pedagógicos e diretor da escola.

### REFERENCIAL TEÓRICO

A Administração Pública Brasileira no transcorrer dos séculos XX e XXI vem sofrendo transformações importantes do ponto de vista de sua estrutura. Partimos de uma Administração Patrimonialista que priorizava os interesses pessoais, perpassamos por uma Administração Burocrática com ênfase em princípios civis fortes e hoje estamos vivenciando uma Gestão Gerencial.

Oliveira, Duarte, Clementino (2017, p.708) afirmam que “a partir da primeira década do séc. XXI o país apresentou mudanças nos cursos das políticas públicas sociais, incluindo a educação, que promoveram verdadeira revolução no sentido de incluir socialmente setores que historicamente estiveram excluídos de espaços sociais importantes, entre os quais o sistema escolar.

A escrita do art. 205 de nossa Constituição Federal de 1988 estabelece:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Determinou que a escola pública deveria passar a atender uma camada da população que estava fora da escola e, que agora passaria a ocupar esse espaço de desenvolvimento de saberes, passando a ter um papel fundamental na efetivação desse direito. A partir desse momento o diretor escolar teve seu papel modificado, suas ações frente a este espaço de construção de saberes passaram a apresentar novos desafios, novas concepções do fazer escolar embasados nos princípios democráticos e sua articulação entre as áreas da administração/gestão.

Segundo Paro (2007) a Gestão Democrática “significa em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade”. Ou seja, a efetiva participação da comunidade, que passa a ter voz ativa sobre a tomada de decisão do fazer escolar.

Contudo, em qualquer circunstância, a qualidade supõe profissionais do ensino com sólida formação básica, aí compreendidos o domínio dos métodos e técnicas de ensino e o acesso à educação continuada, presencial ou à distância (CURY, 2007, p. 488).

É notória a importância desse profissional nas escolas e a necessidade que ele tenha uma formação sólida. Neste momento da pesquisa cabe a nós desenredar se existe uma correlação entre a forma de ingresso desse profissional e sua capacidade de articulação na implantação de políticas públicas de maneira democrática e participativa.

## RESULTADOS

Pensando neste contexto, fica evidente dois pontos importantes, a formação do gestor escolar e sua equipe, e de como essa equipe é designada, portanto essa escolha se torna primordial para a eficácia e eficiência no desenvolvimento das atividades escolares. A partir dessa observação passamos a questionar o processo de escolha do Gestor escolar e de sua equipe, pois empiricamente sabemos que, escolas bem geridas costumam ter bons resultados, além de diversos estudos que comprovam essa hipótese.

Observamos que o processo de escolha entre as Unidades Escolares objeto de estudo são muito diferentes: uma é composta por várias etapas, sendo a última etapa eleição, aproximando da gestão democrática preconizada na Constituição Brasileira e reforçada na LDB de 1996 e a outra Unidade Escolar é por simples e discricionária vontade do chefe máximo do poder executivo, aparentemente continuando na manutenção do sistema Administração Patrimonialista largamente existente no Brasil. O levantamento histórico se fará necessário para entendermos o intrínseco caminho político que leva a forma de escolha desses profissionais, tanto no que concerne a sua escolha, quanto da sua formação acadêmica.

## REFERENCIAIS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

Brasília:MEC,1988

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

CURY, R.J.; A gestão democrática na escola e o direito à educação RBP AE, Goiânia, v.23, n.3, set/dez.2007.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE.A.W.B.; CLEMENTINO.M.A. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)**. RBP AE, Goiânia, v. 33, n. 3, p. 729-749, set/dez 2017.

PARO, V. H. **Diretor Escolar: educador ou dirigente?** São Paulo: Cortez Editora,2015.

PARO, V. H. **José Quirino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar**.

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.23, n.3, p.561-570, set./dez

## GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Elaine Telles Pinheiro (UNIP)

[elaine.pinheiro2@unip.br](mailto:elaine.pinheiro2@unip.br)

Peterson Silverio de Sousa (UNIP)

[silveriopeterson66@gmail.com](mailto:silveriopeterson66@gmail.com)

Zaire Arifa Tigre Feitosa (UNIP)

[zaire.tigre@gmail.com](mailto:zaire.tigre@gmail.com)

coautora: Prof<sup>a</sup> Dra. Valéria Batista (UNIP)

[valeria.batista@docente.unip.br](mailto:valeria.batista@docente.unip.br)

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Família. Escola. Participação

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da participação da família no contexto escolar, de modo que possamos refletir como essa atuação influencia no processo de aprendizagem de uma criança. Além disso, procuramos identificar os dispositivos legais que favorecem a inclusão da família na escola. Ao final desse estudo, pretende-se responder a seguinte questão: Como a escola pode tornar a família mais participativa no processo de escolarização dos seus filhos?

O trabalho tem como proposta desenvolver uma pesquisa bibliográfica que estuda a evolução no conceito de família e como ocorre seu envolvimento no ambiente escolar, além de verificar quais são os recursos assegurados pelas leis para que a escola possa integrar a família nas ações escolares. Os principais autores são: Crepaldi (2017), Santos e Coutinho (2020), Ariès (1981), Meira e Centa (2003), Szymanski (1997), Paro (1999), Libâneo (2001).

### OBJETIVOS

O objetivo geral do trabalho é analisar o papel da escola no favorecimento da participação da família no processo de escolarização e na relação entre escola e família.

Os objetivos específicos são: conhecer o conceito de família atualmente, identificar os meios legais que a escola pode usar para contribuir para um maior envolvimento da família e identificar os fatores que contribuem e influenciam nessa relação, em prol do desenvolvimento escolar do educando.

#### Percurso Metodológico

Esta é uma pesquisa qualitativa, que se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo utilizando para a coleta de dados um questionário fechado, baseado em perguntas objetivas, desenvolvido na plataforma do Google Formulário, aplicado a vinte e quatro famílias de uma escola estadual do ensino fundamental I, no estado de São Paulo.

As perguntas foram desenvolvidas com o intuito de analisarmos como se dá o contato que a família tem com o ambiente escolar e qual é o conhecimento delas sobre o trabalho desenvolvido pela equipe escolar e verificar qual o seu papel na gestão democrática.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Os teóricos citados na pesquisa deram o apoio conceitual necessário para fundamentar as discussões e análise dos dados coletados.

Meira e Celta (2003), afirmam que com o passar do tempo ocorreu uma mudança da família nuclear ou moderna para a família pós-moderna e a principal característica deste novo modelo, é a inexistência de um modelo dominante. Atualmente as famílias mostram uma vida sobrecarregada, por conta das exigências profissionais e por isso, os pais acabam permanecendo longos períodos no local de trabalho e pouco tempo com os filhos, ajudando-os com as atividades escolares.

Paro (2207) afirma que nas últimas décadas temos dispositivos legais para a democratização na escola, no sentido de envolver a todos os segmentos escolares na organização, planejamento e funcionamento da instituição escolar.



Segundo Libâneo (2001), a concepção democrática-participativa consiste em dar sentido ao saber, envolvendo todos num trabalho coletivo entre a direção e a participação do pessoal da escola e destaca a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos, por meio de uma gestão partilhada aonde as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente.

Souza (2009) aponta que o ambiente escolar não se desenvolve separado da sociedade e do contexto no qual está inserido, mas sim por meio da relação entre a família e a comunidade, em que todos façam a sua parte e trabalhem no sentido de atingir uma construção coletiva.

## RESULTADOS

Os dados coletados na pesquisa de campo nos mostram que a participação na família nos espaços escolares se dá por meio das atividades culturais e escolares (reuniões de pais e mestres, festas escolares e feiras culturais) e 90% (noventa por cento) das famílias afirmaram que nunca participaram da elaboração do PPP. Em relação à escola oferecer um ambiente democrático para tomar suas decisões, cerca de 60% (sessenta e dois por cento), indicou que raramente ou que nunca tiveram esse tipo de oferta da escola para que pudessem estar ativamente participativo no processo democrático e somente 13% (treze por cento) afirma que a escola sempre oferta um ambiente aberto. Sobre a participação da família nos conselhos de classe apenas 34% (trinta e quatro por cento) dos familiares afirmam que participam sempre ou quase sempre.

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico, principal ferramenta para que haja uma gestão democrática o resultado ficou a desejar, com apenas a participação de 13% (treze por cento) das famílias.

Quanto a oferta de um ambiente democrático por parte da escola, com oportunidade, para que, pais ou responsáveis participem das tomadas de decisões, 38% concordam que sempre ou quase sempre isto acontece e 62% as vezes, raramente e nunca.

Nesta pesquisa constatamos a presença das mães de maneira bem mais presente nas atividades escolares, num percentual de 99% (noventa e nove por cento) ao responderam ao questionário, este percentual comprova eu mesmo diante de tantas mudanças no contexto familiar, com as mulheres participando ativamente do

mercado de trabalho, ainda percebemos o baixo envolvimento da figura masculina nas atividades escolares.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa constatou que a participação da família no contexto escolar, ocorre por meio da efetivação da gestão democrática e participativa e que o trabalho conjunto, pode trazer muitos benefícios à escola e aos alunos, pois garante uma educação de qualidade, além de uma prática educativa que de fato promova aprendizagem e produza bons resultados na formação dos cidadãos.

Essa relação deve ser democrática, pois só o diálogo entre esses segmentos será capaz de permitir que o estudante possa construir sua identidade, autonomia visando à independência, emancipação e a cidadania plena. Porém, nos dados coletados percebemos que a participação da família na efetivação da gestão democrática, ainda é bastante incipiente e que as famílias acabam participando muito mais de atividades escolares, por meio de festas e reuniões de pais e mestres, do que nas atividades oferecidas por meio dos órgãos deliberativos, tais como conselhos escolares, APM e debates.

Desta forma, é importante que a escola estimule a vinda das famílias para as escolas e que elas estejam abertas à comunicação e diálogo contínuos com essa instituição. Com a pesquisa constatamos que as famílias precisam se sentir acolhidas, confiantes e parte do processo, e, neste sentido, elas precisam saber que essa relação será positiva e que contribuirá de forma efetiva no desenvolvimento global de seus filhos.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman – 2ª edição – Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. **Educere XIII Congresso Nacional de Educação** – UNESPAR. 2.017. ISSN 2176-1396. Link de Acesso: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972\\_13983.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf)

LIB NEO, José Carlos. **“O sistema de organização e gestão da escola”** In: LIB NEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MEIRA, Mara Cristina Ripoli; DE LOURDES CENTA, Maria. **A evolução da família e suas implicações na educação dos filhos**. *Família, saúde e desenvolvimento*, v. 5, n. 3, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Estrutura da escola e prática educacional democrática**. 2007, Anais. Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

DOS SANTOS, Sandra Joedna Vieira e COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **A contribuição da família no contexto escolar**. (Santo Amaro), 2020.

SZYMANSKI, Heloísa. **Encontros e desencontros na relação família- escola**. São Paulo: FDE, 1997, p. 213-225.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONSELHOS DE ESCOLA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Alexsandro Santos (UNICID)

[alexsandrosantos1980@gmail.com](mailto:alexsandrosantos1980@gmail.com)

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Conselho de Escola. Covid-19.

### INTRODUÇÃO

Esta comunicação apresenta resultados de pesquisa que investiga a implementação da gestão democrática em duas escolas da rede municipal de São Paulo. O recorte apresentado diz respeito à análise da regularidade de funcionamento, do processo participativo dos sujeitos, discussões e deliberações mobilizadas pelo Conselho de Escola durante o período de fevereiro de 2020 a julho de 2021.

O princípio da gestão democrática no ensino público emerge das disputas estabelecidas na Assembleia Nacional Constituinte e ecoam a luta de educadores pela democratização da escola pública e da sociedade (CURY, 2002, MARTINS et al., 2008).

Todavia, tal conquista no plano normativo não significou, de imediato, a superação de concepções e práticas autoritárias, distantes do conjunto de expectativas que o texto constitucional sinalizava. As estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais em nosso país atuam como condicionantes de longa duração no que diz respeito à ação individual e coletiva.

Uma das estruturas propostas para superar os obstáculos à gestão escolar, são os conselhos de escola (CE). As experiências de CE (ou estruturas semelhantes) de caráter consultivo foram vivenciadas em algumas escolas e redes a partir dos anos 50. Entretanto, foi no início dos anos 80, que essas

instâncias foram transformadas em órgãos de decisão da escola e assumiram funções deliberativas. (SANTOS, 2022).

No processo de revisão bibliográfica, a análise dos resumos, identificou as principais discussões nessa área e dar contorno à questão de pesquisa que formulamos: de que maneira os conselhos de escola vinculados a duas unidades de ensino fundamental da cidade de São Paulo funcionaram no contexto da Pandemia de Covid-19 em termos de regularidade, participação e temáticas discutidas/deliberadas?

## OBJETIVO

Analisar a regularidade, a participação e as discussões estabelecidas no âmbito do conselho de escola de duas unidades educacionais da rede municipal de São Paulo entre fevereiro de 20 a julho de 21.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para desenvolver a pesquisa, assumimos uma abordagem qualitativa, a partir da análise do conteúdo: a) atas registradas, referentes a 32 reuniões de Conselho de Escola (16 atas de cada unidade educacional) b) diário de campo com registro da participação dos pesquisadores em 12 (doze) reuniões de conselho (6 por escola).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para Martins et al (2008), o processo de democratização da educação básica que o Brasil experimenta desde meados do século XX, caracterizar-se principalmente pela ampliação do acesso e cobertura do sistema escolar ofertada. Analisando questionários contextuais da Prova Brasil, os autores destacam os dados relativos à existência e regularidade do Conselho de Escola como instância importante nesse processo, concluindo que sua institucionalização está em andamento nas redes públicas municipais de ensino.

Para Santos (2022), a essência dos conselhos de escola se materializa em suas funções consultiva, fiscal, mobilizadora e, principalmente deliberativa, operando criticamente sobre as relações de gestão que se dão no espaço escolar e alargando as possibilidades de efetiva participação de todos os sujeitos na elaboração dos caminhos para o processo educativo e na tomada de decisões quanto ao funcionamento da Escola.

Assumimos que a gestão democrática envolve todas as pessoas que atuam na/sobre a escola num processo político em que “identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução” (SOUZA, 2009, p. 125).

Para o autor, esse processo precisa ser sustentado pelo diálogo e alteridade, garantindo a participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar no processo de diálogo e tomada de decisão. Tais marcações estão presentes também em outros teóricos que discutem o tema na perspectiva das relações político-institucionais, da participação política, dos processos de produção de equidade educacional e das relações escola-sociedade. (LIMA, 2000, CAMARGO; 1997).

## RESULTADOS

Na Prefeitura de São Paulo, a gestão Covas (83-85) iniciou o processo de estruturação do conselho de escola. O movimento foi sufocado na gestão de Quadros (86-88), e retomado com mais vigor na gestão de Erundina (89-92), quando sob a liderança de Paulo Freire e Mario Cortella, o colegiado, com funções consultiva e deliberativa alcança sua institucionalização (SANTOS, 2022).

A organização do conselho nas escolas municipais se dá pela Lei Municipal nº 14.660/07 e Portaria 2565/08. Os critérios para composição do conselho são:

SEGMENTO	Nº DE CLASSES		
	08 A 20	21 A 35	+ DE 35
Docentes	04	06	10
Equipe Gestora	01	02	02
Equipe de Apoio	02	02	04
Estudantes	03	04	06
Pais e Responsáveis	06	08	12
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>22</b>	<b>34</b>

As duas escolas que acompanhamos estão na segunda faixa descrita. A primeira (Escola A) tem 30 classes e a segunda (Escola B) tem 24 classes.

No que diz respeito à regularidade das reuniões de Conselho de Escola, as duas escolas analisadas demonstraram capacidade para sustentar as atividades previstas. No período analisado (18 meses), cada escola realizou 16 reuniões do conselho.

Quanto à participação dos membros, identificamos diferenças no percentual de participação ao confrontarmos os funcionários (docentes, equipe técnica e quadro de apoio), estudantes e famílias:

SEGMENTO	REUNIÕES POR PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO		
	ATÉ 50%	DE 51% A 75%	+ DE 75%
Docentes	0	4	28
Equipe Gestora	0	0	32
Equipe de Apoio	0	20	12
Estudantes	06	20	06
Pais e Responsáveis	16	10	06

São os docentes e a equipe gestora os membros eleitos que sustentam participação robusta nas reuniões do Conselho. Em 100% das reuniões, nas duas escolas, a equipe gestora esteve integralmente representada e, no caso dos docentes, em 87,5% das reuniões (28 de 32), mais de  $\frac{3}{4}$  dos membros eleitos estiveram presentes. Estudantes e suas famílias só alcançaram esse patamar de participação em 18,75% das reuniões (6 de 32) e os profissionais do quadro de apoio alcançaram esse patamar em 12 das 32 reuniões analisadas (37,5%). Consideramos que essa configuração sinaliza um processo de sub-representação de estudantes e famílias na gestão democrática das escolas analisadas, bem como dos profissionais de limpeza, merenda e secretaria (apoio).

Por fim, a análise das fontes disponíveis permitiu identificar os temas discutidos nas reuniões de conselho das duas escolas. Foram anotados 96 registros de tópicos de discussão e, posteriormente, tais registros foram categorizados em 15 temas. Os temas que apareceram mais de uma vez estão assinalados abaixo:

TEMA	ESCOLA A	ESCOLA B
Destinação de verbas	28	24
Decisões sobre protocolos de saúde da Covid-19	16	12
Prestação de contas sobre gastos realizados	14	11
Eleições e designações para funções pedagógicas	08	06
Discussão de projetos didáticos ou ações pedagógicas	06	04
Discussão de aspectos do Projeto Político Pedagógico	03	02
Discussão de resultados educacionais	02	02
Outros	08	07

Nas duas unidades, o tema que mais ocupou as reuniões do Conselho de Escola foi a destinação de verbas recebidas pelas unidades. Associando essa ocorrência ao tema da prestação de contas, os números são ainda mais expressivos: 42 ocorrências na escola A e 35 na escola B. Outro destaque foram as discussões sobre protocolos de saúde da Covid-19. Foram menos frequentes as discussões sobre projetos didáticos ou ações pedagógicas, aspectos do Projeto Político Pedagógico e resultados educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É plausível que o tema dos protocolos de saúde apareça com destaque no período, dada a necessidade das escolas organizarem o trabalho no contexto das restrições da Pandemia de Covid-19. O tema da destinação e fiscalização dos recursos recebidos pelas escolas também se justifica pelo aumento de recursos financeiros transferidos pela SME para as escolas no período.

Todavia, a baixa priorização dos aspectos pedagógicos denota que, neste período, os limites e dificuldades para a garantia das aprendizagens dos estudantes não alcançaram a atenção específica dos conselheiros de escola, o que pode ter dificultado sobremaneira a corresponsabilização de todos pela principal tarefa das escolas.

Os resultados que alcançamos indicam a necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre a dinâmica e funcionamento dos conselhos, de forma a visibilizar seus limites e suas possibilidades de materialização do princípio da gestão democrática da escola.



## REFERÊNCIAS

CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. Educ. Soc. Campinas, vol.23, n.80, pp. 168-200, set. 2002.

LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, A. M. et al. Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da Prova Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 48(170), 1038–1061, 2021

SANTOS, A. N. Educação Antirracista e Equidade Racial no Ensino Fundamental. **Revista Parlamento e Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 95-116, 2022.

SOUZA, Angelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123- 140, dez. 2009.

## **GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO VULNERÁVEL: GERENCIANDO DADOS EM PROL DA JUSTIÇA SOCIAL**

Alessandra Paiva (USCS)

[alessandra.pereira@uscsonline.com.br](mailto:alessandra.pereira@uscsonline.com.br)

Luiz Lopes Nascimento (USCS)

[luis.nascimento1@uscsonline.com.br](mailto:luis.nascimento1@uscsonline.com.br)

Prof. Dr. Marco Wandercil (USCS-orientador)

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Eficácia. Justiça social

### **INTRODUÇÃO**

O projeto a seguir emerge de duas dissertações em andamento do PPGE - USCS, ambas integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre impacto das avaliações em larga escala em escolas inseridas em regiões de alta vulnerabilidade social do Grande ABC Paulista – cadastrado no DGP/CNPq, cujo objetivo da primeira fixa-se em georreferenciar espaços de alta vulnerabilidade social do Grande ABC Paulista e identificar, nesses bolsões de pobreza, escolas que atingiram as metas projetadas pelo IDEB, em um recorte temporal de 2011 a 2021, servindo, a posteriori, como referencial de consulta a pesquisas futuras, no intuito de auxiliar a produção científica de estudos voltados à particularidade, exatamente, o objetivo da segunda, pretende desvelar o conjunto de boas práticas que levaram unidade, vinculada ao Programa de Ensino Integral (PEI), a caracterizar-se como uma escola eficaz.

No processo de revisão da literatura sobre eficácia escolar, significativos estudos apontavam a existência de uma liderança atuante como um dos determinantes para efetivação de uma escola eficaz, além de revelarem um contexto que impulsionou os pesquisadores à construção colaborativa do presente estudo, em fase de levantamento e análise.

Implementada na década de 1980, pelos governos, Margareth Thatcher (Inglaterra) e Ronald Regan (Estados Unidos), a Nova Gestão Pública (NGP), um paradigma prescritivo pós-burocrático para a estruturação e o gerenciamento da máquina pública baseado nos princípios e nas diretrizes de eficiência, eficácia e

competitividade e em instrumentos de gestão oriundos de organizações privadas (CAVALCANTE, 2018), incorpora, sob a justificativa da ineficácia do Estado e da necessidade de se diminuir os gastos públicos, o uso de ferramentas de gestão e de desempenho, tanto em processos de avaliação e monitoramento das políticas quanto no gerenciamento dos recursos humanos.

Assim, a criação de parcerias público-privadas, torna-se o meio para garantir não somente a produtividade e a competitividade, como também, institui a responsabilização pelos resultados e a prestação de contas. A aprendizagem na escola passa a ser monitorada por uso de indicadores, como pressupostos para o alcance da eficiência e da eficácia da gestão.

Na esfera educacional brasileira, tal modelo gerencial solidifica – se entre os anos de 1995 e 1999, com a implementação (pelo então Ministro da reforma do estado, Bresser Pereira) do Plano Diretor da Reforma do Estado.

Mediante tal perspectiva eclode a problemática deste trabalho: Como o gestor, de escola pública localizada em região vulnerável, lida com os imperativos capitalistas presentes no cenário educacional, sem se esquecer de que a escola é o locus da justiça social?

## **OBJETIVOS**

Portanto, o objetivo principal deste artigo será compreender de que forma gestores de escolas localizadas em região vulnerável, articulam as exigências do gerencialismo às necessidades da justiça social; além de contextualizar como esses mecanismos gerenciais são aplicados aos processos de educação, e conceituar, a partir do referencial teórico pesquisado, o que se configura como justiça social;

## **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

Após a revisão da literatura acadêmica, proveniente dos resultados da busca anterior para constituição de referencial teórico das dissertações de cada pesquisador, pretende-se a realização de uma pesquisa de natureza aplicada, do tipo exploratória, com coleta de dados empíricos, a partir de entrevistas semiestruturadas com dois gestores de escolas públicas estaduais localizadas em município metropolitano do ABC Paulista.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Ao compreender a educação com um meio para a reprodução e promoção da justiça social, pretende-se o apoio de importantes teóricos (MURILLO, 2006; MURILLO Y ROMÁN, 2013; MURILLO Y HERNÁNDEZ- CASTILLA, 2011; 2014).

Na intenção de apresentar uma reflexão crítica acerca dos efeitos das políticas neoliberais, traduzidas nas mudanças dos papéis do Estado, do capital e do setor público recorre-se a (BALL, 2004; BALL; OLMEDO, 2013; AVELAR; BALL, 2017)

Para reconhecer e contextualizar o trabalho do gestor educacional, além de outras referências advindas da revisão da literatura, considera-se as produções de (BROWN, 2004; DOURADO, 2007; CRISTÓBAL, 2012; SAMMONS, 2014; ROMERO, 2021).

### RESULTADOS

Espera-se com a finalização do artigo, que se possa comprovar as hipóteses levantadas inicialmente, as quais convergem para a articulação de uma liderança educacional não centralizadora, formada por sujeitos que compreendem o trabalho da gestão escolar como uma relação colaborativa e corresponsável, cujos compartilhamento e tomadas de decisão constroem e mediam o cotidiano da escola a partir dessa sinergia.

### CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O ponto de convergência entre os dois pesquisadores reflete na importância de enxergar o gestor da escola como uma liderança capaz de compreender e interpretar como os fatores extraescolares e intraescolares se relacionam na busca pela eficácia escolar. Na intenção de mobilizar e apoiar sua equipe para que essa também possa se adaptar às demandas que surgem ao longo do percurso educacional, sobretudo quando esse está atrelado a contextos com maiores contrariedades econômico-sociais.

## REFERÊNCIAS

AVELAR, M, BALL, J. S. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil, **International Journal of Educational Development**, 2017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>

BALL, J. S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, S.; OLMEDO, A. A Nova Filantropia, o Capitalismo Social e as Redes de Políticas Globais em Educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013.

BROWN, K.M. Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. **Educational Administration Quarterly**, v.40, n.1, p. 77-108, 2004.

CAVALCANTE, P. L. C. Convergências entre a governança e o pós-nova gestão pública. **Boletim de análise político-institucional**. n. 19, 2018.

CRISTÓBAL, M. X. D. El director de escuela y su equipo directivo como actores centrales en una gestión de calidad: ¿mito o realidad? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 14-31, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41.8639833

MURILLO, F.J. Una Dirección Escolar para el cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.4, n.4, p.11-24, 2006.

MURILLO, F.J. Y; ROMÁN, M. La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. **Revista de Educación**, v.18, n.58, p. 893-924, 2013.

MURILLO, F.J. Y; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. Hacia un concepto de Justicia Social. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 9, n. 4, p.7-23, 2011.

MURILLO, F.J. T; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social -RIEJS**, v. 3, n. 2, p.13-32, 2014.

ROMERO, C. Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 83–103, 2020. DOI: 10.15366/reice2021.19.1.005. Disponível em: [https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021\\_19\\_1\\_005](https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_1_005).

SAMMONS, ET AL. Explorando o impacto da liderança escolar nos resultados dos alunos. Resultados de um estudo de escolas academicamente melhoradas e eficazes na Inglaterra, **International Journal of Educational Management**, v.25, n.1, p. 83-101, 2011

## **GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA: LIMITES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DOS(AS) DIRETORES(AS) ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE MONGAGUÁ**

Edmar Lucas Ferreira Sehnem (UNICID)

[lucasferreirasehnem@gmail.com](mailto:lucasferreirasehnem@gmail.com)

Angela Maria Martins (UNICID/FCC)

[ange.martins@uol.com.br](mailto:ange.martins@uol.com.br)

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais. Ensino Remoto Emergencial. Gestão Escolar.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho compõe investigação maior realizada na rede de ensino municipal de Mongaguá, localizada na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) no litoral sul do estado de São Paulo – Brasil, no contexto da pandemia de Covid-19 e distanciamento social durante o biênio 2020-2021 no tocante à implementação do ensino remoto emergencial no município.

Observa-se que as rotinas e o cotidiano da gestão escolar foram extremamente impactados no contexto pandêmico e, portanto, as atividades oriundas à função do(a) diretor(a) de escola e a necessidade da implementação de atividades remotas que garantissem o funcionamento escolar ocasionou o surgimento de um verdadeiro campo de tensão entre as diretrizes oficiais preconizadas por órgãos reguladores e as rotinas de trabalho destes(as) diretores(as).

Nesse sentido, surgiram diversas situações desafiadoras no cenário educacional, oriundas da pandemia, que incidiram nos mecanismos de tomada de decisão e nas relações entre os diferentes atores do território escolar.

### OBJETIVOS

A pesquisa tem como objetivo apresentar tensões e desafios, impostos pela pandemia da Covid19, vividos pelos diretores(as) escolares da rede municipal de Mongaguá. Em 2020, medidas de distanciamento social foram adotadas gerando angústias e incertezas, afetando o cotidiano presencial das escolas. Assim, foram adotadas normativas oficiais, elaboradas pelo Departamento de Educação Municipal (DEM), que orientaram a implementação de um modelo de ensino remoto, denominado emergencial. Para explorar seus impactos este estudo se propôs a contextualizar tais normativas e compreendê-las considerando as percepções de diretores(as) escolares que foram responsabilizados(as) por sua implementação.

### PERCURSO DE METODOLÓGICO

A rede municipal de Mongaguá conta com 38 (trinta e oito) unidades escolares. Entretanto, foram selecionadas para a pesquisa somente 08 (oito) unidades que atendiam exclusivamente o ensino fundamental I (séries iniciais - 1º aos 5º anos).

Este estudo exploratório tem uma abordagem de natureza qualitativa, com foco na triangulação de dados (STAKE, 2011) obtidos por meio da análise do conteúdo (BARDIN, 1977) das respostas declaradas nos questionários aplicados virtualmente e respondidos pelos(as) diretores(as) no ano de 2020; análise de documentos e normativas oficiais nacionais e municipais que nortearam a educação pública no período pandêmico e levantamento bibliográfico.

Optou-se pela aplicação de questionário virtual de autopreenchimento em decorrência do distanciamento social imposto pela pandemia. O questionário buscou levantar informações para que se pudesse analisar, na perspectiva dos(as) diretores(as) escolares, desafios, limites, estratégias e ações que foram orientadas pelo município para garantia de funcionamento das escolas municipais, das atividades escolares e implementação do ensino remoto emergencial.



### REFERENCIAL TEÓRICO

Durante o período pandêmico houve um grande movimento de pesquisas, discussões, reflexões e análises promovidas por intuições governamentais, organismos nacionais e internacionais, centros universitários públicos e particulares no sentido de compreender o panorama que se desenhava mundialmente acerca dos impactos causados pela pandemia. Inúmeras recomendações e diretrizes foram propostas, nacional e internacionalmente, para a implementação de ações educativas que garantissem o funcionamento da escola e de suas atividades durante a pandemia (UNICEF, 2020).

No Brasil, no que se refere ao debate sobre a pandemia na educação, ressalta-se, dentre outros, a pesquisa realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) campus Sorocaba- PPGEd-So; o relatório de pesquisa produzido pela Universidade São Caetano do Sul (USCS), intitulado “Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19”; as Notas Técnicas da Rede de Pesquisa Solidária (2020a, 2020b) e o artigo de Sehnem e Martins (2021) que buscou analisar os intervenientes para implementação do ensino remoto emergencial e enfrentamento da pandemia em Mongaguá, SP.

### RESULTADOS

Em análise ao conteúdo acerca das respostas declaradas pelos(as) diretores(as), identificou-se que as principais dificuldades e desafios enfrentados para implementação das diretrizes oficiais do DEM ocorreram em função da falta de acesso das escolas às tecnologias de informação necessárias e pertinentes para a adaptação ao ensino remoto emergencial, frente à situação inusitada imposta pela pandemia.

Os relatos dos(as) diretores(as) revelaram grande preocupação e apreensão com a saúde física e mental de servidores (incluindo as próprias), e, principalmente, com a garantia da segurança para o retorno dos alunos com relação ao cumprimento dos protocolos sanitários propostos pela diretoria de vigilância sanitária e epidemiológica municipal. As questões com a saúde física, mental e emocional passaram a ser tema central das angústias vivenciadas pelo(a) diretor(a) escolar em sua rotina trabalhado aliadas, ainda, às questões administrativas, pedagógicas e de todas as demais demandas consideradas como “normais” envolvidas para funcionamento da escola.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de implementação do ensino remoto emergencial e da garantia de funcionamento das escolas em toda sua potência, no contexto tão inusitado e desafiador imposto pela pandemia, fez com que novos paradigmas surgissem e externou a urgência da reflexão sobre práticas de gestão já tão marcadas na educação brasileira. As rotinas de trabalho da gestão escolar foram impactadas sobremaneira, uma vez que os desafios que já existiam foram potencializados, sobretudo no que se refere aos investimentos em tecnologia, infraestrutura e qualificação para o trabalho.

Temas de saúde física, emocional e mental permearão o cotidiano escolar e deverão integrar todas as ações e projetos planejados e executados na escola. É inquestionável que o “novo” necessita ser compreendido e absorvido para que ajam entendimento e assimilação de sua aplicabilidade.

Conclui-se que o cenário vislumbrado neste estudo sinalizou um cenário bastante desafiador, incerto e permeado por possibilidades de ressignificação da escola e da gestão escolar, sobretudo para as rotinas profissionais dos(as) diretores(as) para o período pós-pandêmico. Infere-se, ainda, que mesmo emergencialmente os(as) diretores(as) escolares comprovaram que no setor da educação as mudanças moldam-se e ajustam-se dentro de sua prática diária que culminam de acordo com as necessidades cotidianas.

Nesse sentido, é relevante ampliar e aprofundar a discussão sobre a temática dos impactos da pandemia na educação, sobretudo na garantia da educação de qualidade, na organização e funcionamento da escola e nas rotinas de trabalho do(a) diretor(a) escolar.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus. Sorocaba: UFSCar, 2020.** (Relatório de Pesquisa). Disponível em: <https://www.ppped.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/relatorio-de-pesquisa-e-educacao-e-coronavirus-na-reg-de-sorocaba-ufscar-26-05-2020pdf.pdf/view>. Acesso em 19 set. 2022.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. **Políticas públicas e respostas da sociedade**, 2020. (Nota Técnica 16).

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. **Políticas públicas e respostas da sociedade**, 2020. (Nota Técnica 17).

ROSA, Sanny Silva da et al. **Políticas e estratégias dos sistemas municipais de ensino do ABC paulista durante a pandemia de covid-19.** Universidade Municipal de São Caetano, 2020. (Relatório I e II). Disponível em: <https://public.tableau.com/profile/trocoli#!/vizhome/PoliticasEstrategiasdosSistemasMunicipaisdeEnsino-doABCPaulistaduranteapandemiaCovid-19/Dashboard1?publish=yes>. Acesso em 19 set. 2022.

SEHNEM, Edmar Lucas Ferreira; MARTINS, Angela Maria. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO MUNICÍPIO DE MONGAGUÁ, SP: LIMITES E POSSIBILIDADES. **Docent Discunt**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 108–117, 2021. DOI: 10.19141/docentdiscunt.v1.n2.p108-117. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1359>. Acesso em: 14 jul. 2022.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa** – estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Editora Penso, 2011.

UNICEF, 2020. **Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latinae no Caribe.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-daescola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em 21 jul. 2020.

# IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES E ESTRATÉGIAS NA GESTÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA COVID-19: TRÊS EXPERIÊNCIAS DA REGIÃO DO GRANDE ABC PAULISTA

Elisabete Filomena dos Santos (UNICID)

[elisabetefe1629@gmail.com](mailto:elisabetefe1629@gmail.com)

Eric Ferdinando Kanai Passone (UNICID)

[erickpassone@gmail.com](mailto:erickpassone@gmail.com)

**Palavras-chave:** Implementação de políticas públicas educacionais. Gestão pedagógica. Educação Infantil. Vulnerabilidade. Região do Grande ABC.

## INTRODUÇÃO

O estudo integra o projeto de pesquisa “Implementação de Políticas Educacionais e Desigualdades frente a Contextos de Pandemia pelo Covid-19” (Proc. 2021/08719-0 - FAPESP). Objetiva identificar ações e estratégias implementadas e desenvolvidas na gestão pedagógica das escolas de educação infantil de três municípios da região do Grande ABC Paulista, a partir do fechamento das escolas públicas e privadas e do isolamento social no período pandêmico que tiveram implicações políticas, econômicas e culturais, acirrando diferentes desigualdades, como a educacional, com a disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação. (MARTINS; MACHADO; PASSONE, 2022).

Observada a dimensão do direito à educação infantil (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015; 2015a; PASSONE, 2014) e o agravamento imposto pela condição pandêmica, interroga-se como foi garantido o direito à educação (BNCC 2017) e os eixos de aprendizagem contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009), quais foram as ações implementadas durante a pandemia para a etapa em questão e como pensou-se sobre a equidade e a situação de vulnerabilidade social nesse período.

### OBJETIVOS

Problema de pesquisa: no contexto pandêmico da (ERE), quais ações e estratégias tiveram que ser implementadas e desenvolvidas na gestão pedagógica das escolas de educação infantil, para atender as especificidades da etapa, nos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul e, ainda, na percepção de gestores e professores, como tais ações buscaram superar as desigualdades sociais e educacionais de escolas em contextos de vulnerabilidade social.

Objetivo geral: compreender como a condição pandêmica alterou as práticas pedagógicas da Educação Infantil, nos municípios mencionados

Objetivos específicos: identificar:

- a implementação de políticas na educação infantil que permitam o acesso à educação em emergências;
- a implementação de políticas na educação infantil que permitam reduzir o risco de abandono escolar ou evasão;
- a implementação de políticas na educação infantil que garantam ampliação da equidade na aprendizagem das crianças;
- a adoção de estratégias de coordenação de governos, agências, pesquisadores, agentes comunitários (entre outros) para conhecer os problemas educacionais e enfrentá-los de maneira eficaz;
- os novos modos de ensinar as crianças, por meio das TICs que geraram avanços na forma de fazer escola, que podem ser aproveitados no período pós- pandemia;
- as conclusões que sirvam para elaborar propostas para o enfrentamento de situações similares no futuro.

### PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza a abordagem exploratória e descritiva; o objeto de estudo traduz-se sobre as alterações das práticas pedagógicas e de gestão na Educação Infantil durante o período da pandemia da Covid-19 e as percepções de gestores e professores sobre essas mudanças no contexto pós pandêmico.

O método da pesquisa se divide em três momentos: pesquisas documental, bibliográfica e empírica e a condução da análise dos dados envolverá a triangulação des-

sas três fontes conferindo significação e consistência aos dados coletados. O conceito de Saturação (MINAYO, 2017), será aplicado para elucidar o momento em que a coleta de dados não trazer mais relevância, configurando o tempo de saturação.

Para a análise das perguntas abertas dos questionários utilizar-se-á a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008), com o intuito de analisar categorias a priori e a posteriori.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Para o referencial teórico será utilizada literatura sobre implementação de políticas públicas educacionais, bem como literatura que retrata a desigualdade

social e educacional em territórios de vulnerabilidade, com o aporte epistemológico crítico e histórico adotado pelo sociólogo inglês Stephen Ball (1996), Rose (1989) e Morely(1995), dos estudos críticos sobre Gestão Escolar na Educação Infantil, Fullan e Hargreaves (2000), Paro (2000), Dourado (2000), Cury (2001, 2002),

Libâneo e colaboradores (2003), Gracindo (2009), Fullan (2001, 2014), Rangel (2013), Will e colaboradores (2021), além de Nicolau e Nicolau (2006), que apresenta a visão do gestor como juridicamente responsável da instituição de ensino e literatura sobre o conceito de vulnerabilidade (KAZTMAN, 2000, CUNHA ET AL.,2006, RIBEIRO, 2010, STOCCO E ALMEIDA, 2011, DI GIUSTO).

### **RESULTADOS**

A pesquisa ainda não obteve resultados concretos, pois ainda se encontra na fase da escrita dos capítulos e da coleta de dados.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo possui relevância social e educacional na medida em que os resultados encontrados possam contribuir para o enfrentamento de possíveis futuras crises.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. Performativity and fragmentation in “postmodern schooling”. In: CARTER, J. (Org.). **Postmodernity and the fragmentation of welfare: a contemporary social policy**. London: Routledge, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Revisão das **Diretrizes Curriculares nacionais para Educação Infantil**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB, **Base Nacional Comum Curricular**, 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

CUNHA, José Marcos Pinto da et al. A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas. In: CUNHA, José Marcos Pinto da (org.). **Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. 1 ed. Campinas: Editora Unicamp, 2006.p.143-168.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Formação em política e administração da educação no Brasil**. Congresso Luso-brasileiro de Política e Administração da Educação, n. 2, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p. 245-262, jun. 2002.

DI GIUSTO, Silvana Menegoto Nogueira; RIBEIRO, Vanda Mendes. A interferência da vulnerabilidade social sobre as oportunidades educacionais nos territórios urbanos. **Educ. Perspect.**, Viçosa, MG, v. 10, p.1-14, 2019.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.



FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma qualidade para a Educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FULLAN, Michael. **The New Meaning of Educational Change**. 3 ed., New York: Teachers' College Press, 2001.

FULLAN, Michael. **Leading in a culture of change**. E-book. Editor: WILEY. Edição e ou reimpressão: fev. 2014.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jul. 2009.

KAZTMAN, Rubén. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. In: Quinto Taller. **Regional sobre la medición de la pobreza**: métodos y aplicaciones– documentos presentados. México: BID-BIRF-CEPAL, 2000. p. 275-301.

LIBNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, abril. 2017.

MOMMA-BARDELA, Adriana M; PASSONE, Eric Ferdinando Kanai Passone. Políticas públicas de educação infantil e o direito à educação. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.1, p.17-35 jan.-abr. 2015.

MORELY, L. Empowerment and the New Right. *Youth and Policy*, n. 51, p. 1-10, 1995.

NICOLAU JUNIOR, Mauro; NICOLAU, Célia Cristina Munhoz Benedetti. Responsabilidade civil dos estabelecimentos de ensino: a eticidade constitucional. In: SLAIBI FILHO, N.; COUTO, S. (coord.). **Responsabilidade civil**: estudos e depoimentos no centenário do nascimento de José de Aguiar Dias (1906-2006). Rio de Janeiro: Forense, 2006.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. The New Actors of the Society in Social Policies of Attendance to the Children and the Adolescents in Brazil. **American Journal of Educational Research**, v. 2, p. 97-101, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo, 2000.

RANGEL, Mary. (Org.). **Supervisão e gestão na escola: Conceitos e práticas de mediação**. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Papirus Editora; 3ª ed. 2013

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Desigualdades de oportunidades e segregação residencial: a metropolização da questão social no Brasil. **Caderno CRH**. Salvador, v.23, n.59, p. 221-233, maio/ago. 2010.

ROSE, Nikolas. **Governing the soul: the shaping of the private self**. London: Routledge, 1989.

STOCO, Sergio; ALMEIDA, Luana Costa. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.16, n. 48, p.663-694, set./dez. 2011.

WILL, Daniela Erani Monteiro; CERNY, Roseli Zen; ESPÍNDOLA, Marina Bazzo de; LOTTERMANN, Josimar. Profusão terminológica na denominação das práticas pedagógicas da Educação Básica durante a pandemia de COVID-19. **Em Rede – Revista de Educação à Distância**, v. 8, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2021.

## O DIREITO A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UMA LUTA HISTÓRICA

Sonia Maria Marchiori de Oliveira (USCS)

[sonia.oliveira@uscsonline.com.br](mailto:sonia.oliveira@uscsonline.com.br)

**Palavras chaves:** educação básica. democracia. desigualdade

### INTRODUÇÃO:

A pandemia de Covid-19 trouxe muitos desafios à educação brasileira. Porém, antes da pandemia, os sistemas públicos já enfrentavam problemas com o acolhimento, a permanência, a adequação dos currículos e na formação dos docentes, além de políticas públicas que garantissem condições dignas de vida. A pandemia aprofundou e escancarou as desigualdades educacionais.

Muitos fatores contribuíram para essa situação educacional, portanto faremos uma retrospectiva histórica para entender que esse cenário e as lutas datam de muitas décadas.

A ONU criou em 1946 a UNICEF com o compromisso de defender e proteger os direitos de crianças e adolescentes.

Em 1948 na resolução (217 A III) foi adotada a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, com princípio de promover o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano.

Na Constituição de 1891, pouco se tratou da educação, com o entendimento que cabia essa discussão aos estados, e que a federação trataria apenas do ensino superior.

O Ministério da Educação foi criado em 1931 e em 1934, pela primeira vez no Brasil, a Constituição teve um capítulo inteiro dedicado à educação onde no art. 5º, determinava que a União elaborasse e aprovasse um Plano nacional de Diretrizes da educação (PNE), em todo território nacional, com a missão de coordenar e fiscalizar.

Esse plano tornou obrigatório o ensino primário em plano federal, sem tirar a autonomia dos Estados, um dos principais defensores dessa idéia foi Anísio Teixeira.

Após três anos, o Estado Novo (EN) veio uma nova Constituição, com princípios opostos, rejeitando o PNE e atribuindo ao poder central a organização do ensino. Nove anos depois com o fim do EN, na Constituição de 1946, foram retomadas as discussões relacionadas à legislação da educação, o que resultou no que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa lei (4024/1961) só foi promulgada em 1961, 30 anos após ser prevista na Constituição de 1934.

Com o Regime Militar instituído em 1971, o presidente Emilio Garrastazu Médici publicou a lei nº 5692/1971 alterando a LDB, como principal característica a apropriação de verbas públicas pelo setor privado, levando as classes médias a buscarem o ensino privado, sem a pressão e investimentos houve um grande declínio na qualidade do ensino público.

Já em 1990, durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, foram estabelecidos compromissos mundiais, em busca de promover a todos uma vida digna, e acesso aos conhecimentos básicos.

Esse evento resultou na “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”. Esse documento aborda a aprendizagem, com metas a serem atingidas. E foi um compromisso firmado com governos e entidades participantes, com um plano de dez anos para ser atingido. No Brasil foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar que de 1993 a 2003 fosse cumprido o objetivo, porém em decorrência do panorama brasileiro não se cumpriu.

Dois grupos disputaram a definição da filosofia que iria reger essa legislação. De um lado os estadistas (ligados a partidos políticos da esquerda), com a finalidade de a educação preparar o indivíduo para o bem da sociedade. Do outro lado os liberais (ligados a partidos de centro e de direita) que defendiam que o indivíduo tem direito e que é dever do Estado garanti-los. Tal disputa durou dezesseis anos, a idéia dos liberais se sobressaiu na maior parte do texto aprovado em 1996 que é a atual LDB.

Segundo Saviani, a organização nacional de ensino foi adotada por vários países como direito à educação. O Brasil, devido às recorrentes discussões dos projetos educacionais foi ficando para trás, ainda segundo o autor, um país para atender as necessidades educacionais, precisa organizar um plano que preserve as identidades, garanta o direito do cidadão a uma educação de qualidade. Essa articulação normatizada pela LDB e pelo PNE, traduzidas e especificadas pelas medidas estabelecidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação, formulando diretrizes, e traçando me-

tas que deverão ser atingidas no período de vigência do plano definido, pela nossa legislação.

Se o plano for efetivo, é assegurado o direito a todos os brasileiros, porém se nos tiver em disputas localistas, perderemos o objetivo maior de um sistema educacional sólido, regido pelo mesmo padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a todos sem exceção.

Segundo CURY, C.R.J. (2008), a educação é o pilar da cidadania. A educação básica é um conceito inovador para um país que, por séculos foi elitista e seletivo. A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada.

Ao declarar que a educação é um direito, deixa claro que isso não é obvio, sendo que desde 1934 a educação já foi declarada como “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, 1988). Portanto, esse direito deve ser gratuito, obrigatório e protegido por lei.

O texto aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo então Presidente da República José Sarney, trás a Educação Básica com um conteúdo comum, reportando-se a conhecimentos científicos, à igualdade, à democracia, à cidadania e aos direitos humanos (Teixeira, 1994). Remetendo-se a igualdade e transpassando a equidade.

A PNE sem suporte financeiro, não conseguiu cumprir a meta. A emenda constitucional 53/06 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), já aprovada e seguida da Lei n.11.494/07, lei de sua regulamentação. Financiar todas as etapas da educação, diminuir a desigualdade social é um pressuposto fundamental em busca um Brasil democrático de fato.

### **OBJETIVO:**

Traçar uma linha do tempo da busca do direito a educação

### **PERCURSO METODOLÓGICO:**

Pesquisa documental

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Historicamente a educação foi discutida buscando igualdade, mas pensar ou discutir e até mesmo criar legislação não é garantia que ela mude.

A educação precisa ser tratada com seriedade, com políticas públicas que promovam o desenvolvimento pleno, onde sejam evidenciadas as potencialidades, e o poder dos governantes seja usado em prol de valorizar o seu povo, promovendo instrução, com liberdade de expressar suas opiniões e assim participar de uma sociedade mais justa.

A Pandemia revelou a grande distância entre essa idealização prevista em lei com a realidade brasileira tão fragilizada. Desta maneira, cabe a nós profissionais da educação, independentemente das estratégias adotadas pelos governantes, superarmos os desafios com o objetivo de mitigar os prejuízos dentro das realidades de cada cidadão.

## REFERÊNCIAS:

**BRASIL. Constituição, 1988.** Constituição Federal. São Paulo: Lex, Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

Jamil Cury:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/abstract/?lang=pt> Acesso em Demerval Saviani:

<https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVfxGBKxVgGd4LWz4Mg/abstract/?lang=pt> Acesso em

## O PERFIL DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL

Ariana Pessoa (USCS)

[ariana.arianapessoa@gmail.com](mailto:ariana.arianapessoa@gmail.com)

**Palavras-chave:** Gestor educacional. Secretário municipal de educação. Gestão pública. Políticas Públicas Educacionais.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados parciais de pesquisa de Mestrado em Educação (em andamento) no campo da gestão educacional, a dissertação tem como enfoque a influência do perfil de Secretarias Municipais de Educação (SME's) no desempenho dos estudantes.

O tema proposto neste resumo trata da figura do secretário municipal de educação enquanto gestor público educacional.

Apesar desse profissional não atuar diretamente no ambiente escolar, compete a ele promover ações focadas na aprendizagem do estudante, dentre elas, acompanhar as políticas públicas que asseguram o direito à educação de qualidade. Ao explanar a área da educação sobre equipe gestora e a qualidade do ensino, logo se remete aos profissionais de campo da escola. Comumente é possível encontrar pesquisas voltadas para o perfil do diretor escolar e do coordenador pedagógico como composição da equipe de gestão.

Assim, a lacuna literária existente no que tange à figura do secretário reforça a necessidade de compreender quem é o profissional que ocupa o cargo no país.

#### Percurso de Metodológico

Para atender ao objetivo proposto esta pesquisa irá discorrer por meio de abordagem quantitativa através de dados secundários de primeira mão.

Na área da educação as pesquisas qualitativas são prevalentes (GATTI, 2004), contudo, a depender do contexto os dados quantitativos podem embasar soluções qualitativas.



A coleta de dados por si só não é o suficiente para responder ao que está sendo investigado, assim, a tipologia da presente pesquisa será de ordem descritiva, pois segundo Cervo, Bervian e Silva (2007) a pesquisa descritiva observa, registra e analisa de forma mais completa.

A amostragem trata-se de coleta de dados por meio de microdados de 2019 que não passaram por qualquer tratamento analítico, são provenientes de fontes oficiais, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Para compreender qual é o perfil do secretário municipal de educação do Brasil foi considerada a primeira versão do questionário que passou a ser aplicado no SAEB a partir de 2019 e obteve 5.412 respostas de secretários.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As SME's são órgãos com participação ativa nas políticas públicas educacionais, com isso, seus dirigentes devem compreender o processo dinâmico da construção de uma política, para então implementá-la com propriedade.

No campo da educação, o profissional que atua como gestor perpassa entre o pedagógico e o administrativo, dentre suas funções estão ações que corroboram para o funcionamento do sistema de ensino como um todo.

Por conseguinte, o secretário municipal de educação enquanto profissional da equipe gestora deve estar seguramente apto a interagir e transitar pelas políticas educacionais. De acordo com Bairros (2019) os responsáveis pela implementação das políticas devem compreender a importância e as razões dos dispositivos legais. Tendo em vista que na literatura vem sendo discutido sobre os fatores que influenciam o desempenho educacional, compreender quem é o dirigente municipal que conduz uma SME pode revelar as interferências que esse órgão possui no que

tange ao sistema de educação e a qualidade do ensino.

Oliveira, Menezes-Filho e Komatsu (2018) consideram a gestão educacional como um dos fatores importantes na oferta da educação de qualidade, os autores

asseguram que uma gestão municipal adequadamente estruturada pode afetar o desempenho educacional das redes de ensino.

Não obstante, o secretário além de especialista em educação deve ser um gestor de ampla visão, deve delegar adequadamente, definir metas e buscar soluções planejadas, conduzindo de forma organizada o melhoramento do sistema de ensino.

Portanto, identificar o perfil do secretário municipal de educação nacional propicia um delineamento básico e inicial de quem é esse gestor, podendo assim, contribuir de forma alicerçada no desenvolvimento de futuras pesquisas focalizadas no que se refere às SME's.

A seguir serão apresentados os resultados (parciais) do perfil do secretário municipal do Brasil.

### RESULTADOS

Conforme informado anteriormente, a coleta de dados se deu por meio de microdados disponibilizados pelo Saeb de 2019.

A tabela abaixo apresenta os primeiros resultados de dados tratados referentes ao secretário municipal de educação:

	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Brasil
<b>Sexo</b>						
<b>Feminino</b>	73,1%	65,6%	58,3%	79,2%	78,2%	72,5%
<b>Idade</b>						
<b>40 a 49 anos</b>	43,5%	41,9%	49,4%	32,7%	35,1%	38,4%
<b>Raça</b>						
<b>Branca</b>	51,7%	35,2%	24,5%	72,4%	90,5%	58,9%
<b>Escolaridade</b>						
<b>Especialização</b>	71,8%	69,0%	59,9%	62%	73,7%	67,4%

Fonte: Elaboração da autora.

Foi constatado nos resultados que os profissionais que atuam nas SME's do país majoritariamente são do sexo feminino, em todas as regiões brasileiras as mulheres estão à frente desse órgão central.

Com 79,2% a região Sudeste foi identificada com o maior índice percentual de gestores do sexo feminino. Já a região Norte apresenta a menor diferença percentual, sendo 58,3% de mulheres para 41,7% de atuantes do sexo masculino. Quanto a idade do secretário municipal de educação brasileiro, em todas as regiões a faixa etária de maior percentual está entre os 40 e 49 anos de idade, em seguida estão os dirigentes entre 50 e 59 anos de idade. Sendo que, na região

Sudeste a diferença entre essas faixas etárias é mínima, de apenas 0,2%.

A tipologia de raça do profissional central desta pesquisa é em maior número (58,9%) no Brasil a de raça branca. Contudo, há duas regiões que possuem maior percentual de pardos na função, a região Norte com 66,3% dos atuantes e o Nordeste com 56,5%.

A maioria dos gestores municipais que atuam nas SME's do país possuem como nível de escolaridade a especialização, o índice percentual é maior na região Sul (73,7%) e menor na região Norte (59,9%).

O Nordeste é a região com maior representatividade de profissionais mestres, 8,5%. Já os dirigentes doutores estão mais presentes no Sudeste (2,1%).

Os resultados expostos são parciais e serão desenvolvidos e fundamentados na dissertação de mestrado em educação à luz do referencial teórico que embasa a pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, apresentam-se aqui considerações prévias do projeto.

Analisando as respostas dos secretários ao SAEB de 2019, pode-se chegar ao perfil pessoal do ocupante desse cargo de gestão educacional através das características de sexo, idade, raça e escolaridade dos profissionais.

O secretário municipal de educação do país foi identificado em maior percentual sendo do sexo feminino, de raça branca, com faixa etária entre 40 e 49 anos de idade e especialista no que corresponde ao nível de escolarização.

Os resultados apresentados neste resumo devem ser considerados superficiais, havendo assim, a necessidade de futuras pesquisas aprofundadas no que se remete ao tema proposto.

## REFERÊNCIAS

BAIRROS, Mariângela. O ciclo de políticas públicas educacionais: o tortuoso caminho entre quem formula e quem implementa a política. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 48, p. 117-138, out./dez. 2019.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

OLIVEIRA, Vitor; MENEZES-FILHO, Naercio; KOMATSU, Bruno. A Relação entre a Qualidade da Gestão Municipal e o Desempenho Educacional no Brasil. **INSPER–Centro de Políticas Públicas. Policy Paper**, n. 34, ago. 2018.

## O TEMPO DE CARREIRA NO MAGISTÉRIO PÚBLICO

Jessé Barreto (UNICID)

[jesse.barreto@outlook.com](mailto:jesse.barreto@outlook.com)

Eric Passone (UNICID)

[eric.passone@unicid.edu.br](mailto:eric.passone@unicid.edu.br)

**Palavras-chave:** Estatuto do Magistério. Educação Democrática. Valorização do Profissional da Educação. Tempo de Magistério.

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo fazer uma análise da valorização dos profissionais da educação por meio do estudo comparativo dos Estatutos do Magistério das cidades de Mauá, São Paulo e São Roque, centralizando a investigação na questão de como tem sido valorizado o tempo de experiência dos docentes e gestores nestes sistemas municipais de ensino. Este estudo está em andamento e integra a dissertação de Mestrado Profissional da UNICID. Os Estatutos do Magistério das cidades investigadas são norteadores da educação desses municípios, e analisando estes documentos pode-se notar subsídios de prática da educação democrática e indicativos que sinalizam a relativa valorização (ou não) dos profissionais do magistério em tais normas.

Com isso, entende-se que o tempo de exercício na carreira do magistério deve-se valer da premissa de que as redes educacionais são fundamentadas nas leis superiores para a articulação dos sistemas de ensino na implementação de normas que valorizem o tempo de experiência dos profissionais do magistério em uma macro dimensão da educação. Quando uma rede de ensino valoriza apenas o tempo de experiência local, se restringe a uma micro dimensão da valorização do tempo dos profissionais do magistério.

Neste contexto, este estudo evidencia a necessidade da valorização do tempo extramunicipal como requisito para evolução funcional do corpo docente e da gestão escolar. É imprescindível a implementação de políticas públicas que valorizem os ato-

res educacionais para que não haja uma fragmentação do magistério em sistemas de ensino independentes, ocasionando o não reconhecimento do tempo de experiência no magistério em âmbito nacional.

### **OBJETIVOS**

O objetivo geral deste estudo é analisar e comparar como o tempo de experiência dos profissionais da educação está sendo valorizado na proposição da lei nos Estatutos do Magistério das cidades pesquisadas, bem como investigar acerca da constituição da comissão que elaborou, discutiu e implementou a normativa relativa à valorização do tempo de experiência dos profissionais da educação desses municípios, além de verificar se o modelo utilizado na forma de condução de todo o processo de regulação da lei foi top-down ou bottom-up.

### **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

Esta pesquisa é do tipo qualitativa e a metodologia adotada será por meio de entrevistas entre as equipes diretiva, pedagógica e docente para levantar informações prévias sobre as expectativas com relação ao que está proposto nos Estatutos do Magistério das cidades estudadas no que se refere à valorização do tempo de serviço na carreira do magistério. A metodologia expressa em Laurence Bardin (2011) será o norteador dos procedimentos para a análise das entrevistas e a relação com o objeto. O estudo será realizado em escolas das cidades pesquisadas e nas Secretarias de Educação para a coleta, posterior análise e interpretação dos dados.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

As razões de ordem prática e teórica que justificam a realização desta investigação são o aprofundamento na área de Gestão e Políticas Educacionais referenciadas pelo estudo e a comparação dos Estatutos do Magistério das cidades estudadas, centralizando a pesquisa nas questões relativas à educação democrática, visando a valorização do tempo de experiência dos profissionais do magistério e melhoria da qualidade da educação. A análise e comparação dos documentos legais convergem para os estudos em educação comparada.

Ao comparar os Estatutos do Magistério das cidades estudadas pode-se identificar as proposições de gestão democrática na formulação das políticas de magistério, evidenciando as similitudes e divergências na implementação dessas normas. Em tratando-se de proposições de educação e gestão democrática, encontramos em Norberto Bobbio (1997) a base para discutirmos, analisarmos e fundamentarmos as marcas democráticas nestes documentos legais.

Com base na contribuição teórica de Burgos e Bellato (2019) e a análise documental evidenciada em Bardin (2011), este estudo considera e propõe a valorização do tempo de experiência dos profissionais do magistério como um indicativo de melhoria na condição de trabalho dos profissionais da educação.

### **RESULTADOS PARCIAIS**

Ao examinar e comparar os Estatutos do Magistério das cidades pesquisadas, pode-se perceber como a trajetória dos educadores está sendo valorizada no decurso da carreira do magistério docente e dos gestores educacionais. Ao analisar tais documentos constata-se que o tempo de experiência no magistério é um dos critérios que deve ser aplicado na composição da promoção e valorização dos profissionais do magistério.

Verificando os Estatutos do Magistério das cidades de Mauá e São Roque, observa-se que o tempo de experiência computado em outras esferas, fora desses municípios, não é reconhecido na valorização da experiência extramunicipal para fins de contagem de tempo e evolução na carreira do magistério municipal.

Constata-se que em contraposição às prefeituras de Mauá e São Roque, o tempo extramunicipal averbado na rede de ensino paulistana é valorizado e incorporado na conjunção do tempo prestado junto à iniciativa privada ou outros órgãos públicos, realizados na União, Estados e Municípios para fins de benefícios na evolução da carreira dos profissionais do magistério.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Estatutos do Magistério são documentos legais que determinam e estruturam a carreira do profissional da educação e são instrumentos normativos que direcionam a valorização da carreira dos educadores nos diversos cargos e funções do magistério e a presente proposta de intervenção traz algumas inquietações e reflexões acerca da valorização do percurso na carreira do magistério das cidades investigadas, pois entende-se que a experiência temporal deve ser fator de reconhecimento na trajetória educacional.

Recomenda-se, a partir desta pesquisa, que outros estudos sejam realizados na comparação de outros estatutos do Magistério, tendo como referência a valorização do tempo na carreira do magistério, de modo a fomentar a implementação do modelo bottom-up nas discussões para elaboração de planos de carreira para valorização dos profissionais da educação.

Cabe ressaltar que esta proposta não esgota a possibilidade de se elaborar outros estudos sobre esta temática nos Estatutos e Planos de Carreira em todas as esferas públicas: municipal, estadual e federal. Busca-se também que esta pesquisa possa contribuir na investigação de novas indagações acerca desta temática na elaboração das normas para valorização do tempo dos profissionais da educação, de modo que possa preencher algumas lacunas até então existentes, possibilitando melhor compreensão da formulação e implementação de políticas públicas em educação.



## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo** / Norberto Bobbio; tradução de Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Pensamento crítico, 63)

BURGOS, M. T. Baumann; BELLATO, Caíque C. **Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil**. Sociol. Antropol., Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 919-943, Dec. 2019.

MAUÁ. **Decreto nº 8.649, de 31 de janeiro de 2020**. Regulamenta a Lei Complementar nº 36, de 30 de dezembro de 2019 - Estatuto do Magistério e do Quadro de Apoio ao Magistério do Município de Mauá, e dá outras providências. Mauá: Câmara Municipal, 2020.

SÃO ROQUE. **Lei nº 3.680 de 12 de setembro de 2011**. Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Prefeitura da Estância Turística de São Roque, estabelece normas especiais sobre a Rede Municipal de Educação Básica mantidas pelo Poder Público Municipal e dá outras providências. São Roque: Câmara Municipal, 2011.

SÃO PAULO. **Lei nº 11.229 de 26 de junho 1992**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal da Cidade de São Paulo. São Paulo: Câmara Municipal, 1992.

## REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DO ABC PAULISTA

Giovana Dalonso Monteiro (USCS)

[giovana.monteiro@uscsonline.com.br](mailto:giovana.monteiro@uscsonline.com.br)

Sanny Silva da Rosa (USCS)

[sanny.rosa@online.uscs.edu.br](mailto:sanny.rosa@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Pandemia. Desigualdades Educacionais. ABC Paulista

### INTRODUÇÃO

A pandemia aprofundou a distância de oportunidades entre ricos e pobres no Brasil e afetou de forma desigual os alunos das escolas públicas, que perfazem mais de 80% do total de matrículas na educação básica (BRASIL, 2019). O ensino remoto emergencial agravou ainda mais essas desigualdades, visto que menos de 50% dos domicílios possuíam computadores com acesso à internet (UNICEF, 2021).

De acordo com pesquisa realizada na região do Grande ABC Paulista, “a interlocução entre os órgãos centrais e as escolas foi insuficiente” (ROSA, MARTINS, 2021). O longo período de fechamento das escolas impactou a organização das escolas, o desenvolvimento das atividades curriculares e pedagógicas e retardou o processo ensino-aprendizagem de milhares de estudantes.

O retorno às atividades presenciais impôs novos desafios às escolas com vistas a garantir o direito de todos a uma educação pública de qualidade. Este texto refere-se a um projeto de pesquisa de iniciação científica em desenvolvimento que se propõe a responder a seguinte questão-problema: que estratégias têm sido adotadas pelas equipes gestoras para implementar as normativas das Secretarias de Educação dos municípios do Grande ABC Paulista no contexto pós-pandêmico?

## OBJETIVOS:

Analisar as estratégias adotadas pelas equipes gestoras escolares para reduzir as desigualdades decorrentes da pandemia e os possíveis intervenientes na consecução das diretrizes oficiais das redes municipais da região do ABC Paulista.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a)** realizar uma revisão de literatura sobre o tema das desigualdades educacionais nos sistemas públicos municipais brasileiros no contexto da pandemia de Covid-19;
- b)** identificar as estratégias e ações adotadas pelos sistemas públicos municipais da região do ABC Paulista com vistas à redução das desigualdades educacionais decorrentes da pandemia;
- c)** conhecer a percepção dos gestores escolares a respeito da adequação e pertinência das diretrizes e medidas implementadas pelas secretarias de educação no contexto pós- pandêmico;

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo se define como uma pesquisa qualitativa e exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema (GIL, 2009). Quanto delineamento metodológico, o estudo adotará uma abordagem mista, combinando levantamento bibliográfico, documental e dados de campo coletados por meio de um questionário estruturado com amostragem não-probabilística. A técnica utilizada será a de “bola de neve” (snowball sampling), que consiste em atingir um coletivo específico via redes de contatos de sujeitos-chave (denominados sementes), selecionados por conveniência (VINUTO, 2014).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Teoricamente, a pesquisa se insere no campo de estudos de implementação de políticas cujo objeto são as ações que os governos decidem colocar em prática para a solução de problemas. De acordo com Passone (2013), os estudos de implementação

de políticas se caracterizam pela forma como as decisões são tomadas, ou seja, de cima para baixo (*top-down*) ou de baixo para cima (*bottom-up*). Os primeiros centram-se nas decisões tomadas por autoridades governamentais, enquanto os do segundo grupo centram-se nas ações dos atores diretamente envolvidos na prestação dos serviços públicos. A abordagem deste segundo grupo de autores (LIPSKY, 2010; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) é a que será utilizada, pois pretende-se focalizar os aspectos do contexto em que em que as políticas são encenadas nas escolas (ROSA, 2019)

## RESULTADOS

As desigualdades educacionais se devem a fatores que dificultam ou impossibilitam a efetivação do direito à educação assegurado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). De acordo com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), os indicadores mais determinantes das desigualdades educacionais são: a) Taxas de Reprovação; b) Distorção idade-série (discrepância entre a faixa etária considerada ideal ao ano ou série escolar e a dos estudantes que se encontram pelo menos 2 anos acima do esperado); c) Abandono Escolar, em decorrência de sucessivas reprovações, distorção idade-série, progressão sem a garantia de aprendizado escolar esperado, entre outros.

De acordo com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2021), 92% das escolas de educação básica do Brasil adotaram o ensino híbrido ou remoto como solução às medidas de isolamento social exigidas para conter a dispersão da Covid-19. Os resultados preliminares indicam que o aumento expressivo das aprovações, em comparação ao período pré-pandêmico, não foi ocasionado pelo aumento da proficiência nos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, mas pela política de aprovação compulsória que gerou distorções nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Com esta pesquisa, espera-se contribuir com os estudos acerca das iniciativas dos sistemas municipais de ensino para reduzir as desigualdades educacionais aprofundadas na pandemia, bem como identificar os desafios enfrentados pelos gestores escolares no contexto pós-pandemia.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. [Constituição Federal, 1988]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. [Ministério da Educação]. **Nota informativa do Ideb 2021**. Brasília, DF. 15 de setembro de 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). **Painel de Desigualdades Educacionais no Brasil**. Disponível em: <<https://desigualdadeseducacionais.cenpec.org.br/>>. Acesso em: 26 out. 2022.

GIL, Antonio Carlos Gil. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

LIPSKY, M. **Burocracia de Nível de Rua: Dilemas dos indivíduos nos serviços públicos**. Brasília, Enap, 2019.

LOTTA, G. S. et al. O impacto da pandemia de covid-19 na atuação da burocracia de nível de rua no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, no 35. e243776, 2021, pp 1-38.

PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 43, n. 149, p. 596-613, 2013

ROSA, S. S. da; MARTINS, A. M. Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 86, n. 2, p. 77-93, 2021.

ROSA, S. S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação das políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

UNICEF. [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. **Cenário da exclusão social no Brasil**. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação, UNICEF/Cenpec, 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014.

## **A DIMENSÃO DA ESTÉTICA DAS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Jaqueline Santos de Góes – UNICID

[jkgoes@gmail.com](mailto:jkgoes@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Estética. Clima Organizacional. Colcha de Retalhos.

### **INTRODUÇÃO**

Trata-se de uma pesquisa em andamento. O presente estudo insere-se no Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), com vistas a contribuir com a linha de pesquisa Organização do Trabalho Pedagógico em instituições de Ensino/Educação.

O objeto material de estudo desta pesquisa serão as narrativas (auto) biográficas produzidas pela equipe gestora de uma universidade privada do Estado de São Paulo.

A comunicação organizacional tem sido uma estratégia fundamental no processo de gestão educacional, que vai além das ações de divulgação e sua ação desvinculada da alta gestão. A comunicação organizacional articulada ao planejamento tem um papel essencial que é apresentar uma mensagem para os diversos públicos de uma organização colaboradores administrativos, gestores de polos, coordenadores de curso, diretores, alunos, docentes, imprensa, sociedade, fornecedores, entre outros. Essa mensagem articula ou desarticula esses sujeitos tendo impacto no clima organizacional.

O clima organizacional é estético. A dimensão estética suscita a ética, como uma possibilidade efetiva para a uma humanidade melhor, que consiga ser sensível e racional, pois a Educação Estética é, em Schiller (2017), basicamente, caracterizada pela prática de olhar de acolhimento, para a compreensão das manifestações das sensações boas ou más diante de obras artísticas ou da arte da relação consigo, com o outro e com a cultura. O refletir sobre o que nos ocorre aguça a sensibilidade, para perceber a beleza como expressão da autonomia de pensar e descobrir-se sujeito que sente e pensa sobre o que sente atentando para todos os matizes.

Nesta perspectiva, a dimensão estética na Educação Superior propicia refletir sobre o significado daquilo que afeta o sujeito, que causa prazer ou desprazer, gosto ou desgosto. Tudo isso se manifesta, “no gosto da aparência e do excesso que transgri-de uma economia do meramente útil, necessário e funcional, no gosto do jogo que se exibe mesmo entre os animais, na espontaneidade orgânica como lei da sua universal manifestação e produção”. (SANTOS, 1996, p. 211)

O Gestor educacional, sendo responsável por gerir a instituição nos âmbitos administrativos, pedagógicos e interagir com todos os sujeitos do ecossistema educacional, precisa aprender a escutar o dito e o não dito.

As narrativas (Auto) Biográficas emergem como possibilidade de escuta dos sujeitos e contempla uma experiência estética. A reflexão da experiência estética por meio das narrativas (Auto) Biográficas possibilita ao ser humano ampliar suas referências, sua compreensão do mundo, seu repertório, sua humanidade, participando de práticas educativas da qual ele faz parte e, para além, no processo de conhecimento de si.

Consideramos, neste estudo, que a Educação Estética e as narrativas (auto) Biográficas, possibilitam o desenvolvimento de várias potencialidades do indivíduo, elas podem vir a contribuir à gestão visando a formação humana, na perspectiva de um processo formativo mais amplo, contribuindo no sentido de uma educação emancipatória.

## OBJETIVOS

Compreender o sentido da dimensão estética nos processos de comunicação da gestão por meio das narrativas (auto)biográficas visando o desenvolvimento da autonomia e da emancipação do sujeito da equipe gestora de uma instituição de ensino superior da rede privada do estado de São Paulo.

## METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa é qualitativa. As narrativas (auto) biográficas são produzidas por meio do dispositivo formativo e investigativo “Colcha de Retalhos”, uma metodologia e epistemologia desenvolvida por Berkenbrock- Rosito, desde 2001, em três dimensões: escrita, oral e pictórica (BERKENBROCK- ROSITO, 2020).



Cada uma das dimensões possui etapas, alcançadas por meio de estratégias. De acordo Berkenbrock-Rosito e Souza (2020), a narrativa escrita possui três etapas: descrição de três cenas marcantes na experiência educativa, elaboração do quadro “Linha da vida”, através do mapeamento de momentos charneiras, entendidos aqui por Josso (2006) como experiências de vida transformadoras, que alteram o modo de enxergar do sujeito, e assistir ao filme **Colcha de Retalhos**, buscando metáforas significativas da história de vida, compondo assim a etapa da narrativa fílmica.

A narrativa pictórica é produzida, por meio de imagens e metáforas advindos dos relatos da narrativa escrita. Em seguida, ocorre a narrativa oral, momento de os participantes contarem suas histórias tecidas no retalho e ouvirem a história do outro. Após a escuta da história singular de cada participante ocorre uma atividade coletiva a costura dos retalhos dando forma a “Colcha de Retalhos”.

Elege-se as narrativas orais como objeto de estudo, que serão transcritas, como possibilidade de compreensão das experiências estéticas que marcaram a trajetória formativa dos sujeitos participantes.

Adota-se a Análise Temática para organização dos dados, sendo que “na prática, o texto é colocado em três colunas; a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 107). Os dados serão compreendidos sob o enfoque hermenêutico, na perspectiva de Gadamer (2000)

## REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa apresenta como referencial teórico os conceitos de Estética, Educação Bancária e autonomia, em Freire (1995), emancipação dos sujeitos, a estética da massificação cultural, em Adorno (2002), para Educação Estética, destacando a relação entre razão e sensível, baseia-se em Schiller (2014). O conceito de espaço em Bourdieu (2002), Frago e Escolano (1998), Kowaltowski (2011), Foucault (2006) e Santos (1996). A concepção de narrativa autobiográfica e momentos charneiras, em Josso (1988; 2004; 2007), e as narrativas produzidas na Colcha de Retalhos II, em Berkenbrock-Rosito (2008; 2009; 2014).

## RESULTADOS

Pretende-se apresentar o dispositivo formativo e investigativo “Colcha de Retalhos” como um produto de intervenção na comunicação que envolve a gestão do Ensino Superior, buscando no discurso do outro os sentidos e as referências para composição de um clima organizacional que pela autonomia e emancipação dos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se revelar as experiências estéticas dos participantes, as emoções como um saber epistêmico com foco na comunicação necessária para a gestão do ensino superior, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M.; SOUZA, J. P. Documento autobiográfico: costuras estéticas nos processos narrativos da prática docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1255-1279, jul./set. 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371. Ago. 2006.

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

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras de vida. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago, 2006.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SANTOS. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, p. 211, 1996.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PANDÊMICO: UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Joyce Lima Brandão (USCS)

[joyce.brandao@uscsonline.com.br](mailto:joyce.brandao@uscsonline.com.br)

Aline Alves (USCS)

[alinealves0289@gmail.com](mailto:alinealves0289@gmail.com)

Thiago Breno de Medeiros Carmo (UFPE)

[thiago.breno@ufpe.br](mailto:thiago.breno@ufpe.br)

Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

[martarps@uol.com.br](mailto:martarps@uol.com.br)

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação Continua. Normatizações Educacionais. Pandemia.

### INTRODUÇÃO

A volta gradativa das atividades presenciais na educação infantil já é uma realidade em todo o território nacional. Diversos elementos podem ser citados em relação a esse contexto de adaptações e reinvenções docentes, em especial, a insuficiência de normatizações produzidas em caráteres emergenciais no período pandêmico compreendido entre os anos de 2020 e 2021.

A esse respeito, não é novidade que educação básica e superior tiveram suas atividades condicionadas a uma continuidade virtualizada, tanto por intermédio das ferramentas digitais, personificando o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como por metodologias híbridas de ensino. Entretanto, quando se trata da continuidade da educação infantil no período de isolamento social, gargalos ainda maiores podem ser verificados, acima de tudo, por se tratarem de indivíduos muito novos (estudantes), carentes de cuidados ainda mais pessoais por parte de seus educadores e comunidade escolar, vale enfatizar, ambos impactados pela pandemia da Covid-19.

É nesse contexto que se fundamenta esse estudo, na tentativa de refletir sobre as maneiras pelas quais a secretaria de educação do Município de Santo André, buscou ofertar ações normativas condizentes as novas necessidades professorais, e como essas novas regulamentações foram vistas pelos profissionais da educação infantil em auxílio da continuidade de suas práticas docentes.

### **OBJETIVO**

Evidenciar percepções docentes de profissionais da educação infantil atuantes no município de Santo André frente as políticas públicas de formação continua no período pandêmico (2020-2021).

### **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

Está é uma pesquisa descritiva que se utiliza do método de levantamento bibliográfico em conjunto com investigações de campo. Quanto a ambas as fases, buscou-se referenciais teóricos pertinentes as temáticas aqui esplanadas, em especial, contidos em publicações eletrônicas recentes e portais governamentais.

Em relação à fase de campo, o mesmo se realizou no mês de agosto de 2022, por meio da aplicação de formulário eletrônico em grupos de WhatsApp de professores da educação infantil da rede municipal da cidade de Santo André. O formulário se compunha de quatro questões, sendo três estruturadas e uma semiestruturada.

Foram obtidas 32 respostas. Os dados coletados foram tratados pela técnica quali-quantitativa. Salienta-se que a exposição dos dados nessa pesquisa é parcial, apenas as informações da questão de nº 2 estão refletidas nos resultados do trabalho.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Com o avanço da vacinação da Covid-19 e redução dos números de contágios, o início do ano de 2022 ficou marcado pela volta da presencialidade das aulas nos municípios de São Paulo. Quando observados sobre as realidades da educação infantil, esse retorno foi um alívio, tendo em vista os dois anos de formação atípica que diretamente impactaram as construções desse nível, por vezes, indissociáveis as socializações do ambiente escolar (COUTINHO; CÔCO, 2020).

Além disso, se faz necessário destacar o protagonismo docente frente as limitações impostas pelo isolamento social. Profissionais que precisaram se reinventar em suas práticas, de modo a garantir a continuidade dos processos formativos na educação infantil. Nesse sentido, as normatizações das secretarias municipais de saúde e educação do município de Santo André, Zona Sudeste da Grande São Paulo, buscaram alinhar-se as disposições dos órgãos estaduais, que, por sua vez, orientavam-se ao rumo das políticas nacionais de combate a pandemia da Covid-19.

Em síntese, podemos destacar a data de 18 de março de 2020, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), em caráter emergencial, publicou um novo calendário para as atividades acadêmicas e escolares, que excluindo as atividades da educação infantil, elegiam a modalidade não presencial como modelo de continuidade aos processos formativos (BRASIL, 2020). Quanto as normativas do município de Santo André, apresentam-se os quadros a seguir:

Quadro 1. Cronologia das normativas publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André – 2020.

NORMATIVAS 2020	DISPOSIÇÕES
Resolução de nº 02 de 31 de março de 2020.	Estabelece recesso especial na educação infantil e fundamental em todo o município de Santo André.
Resolução nº 04 de 14 de agosto de 2020.	Restabelece, em regime especial (trabalho remoto em <i>Home Office</i> ) as atividades educacionais. <b>Porém, sem especificar por quais ferramentas os professores da educação infantil fariam tais interações com seus estudantes.</b>
Resoluções de nº 06 de outubro de 2020.	Dispõe sobre o estabelecimento de cargas horárias mínimas a serem cumpridas pelos servidores públicos municipais da educação.
Resolução de nº 11 de 18 de novembro de 2020.	Estabelece disposições complementares de calendário escolar e reuniões periódicas com os pais/responsáveis dos estudantes.
Resolução de nº 12 de 27 de novembro de 2020.	Instituiu em seu Art. 2, inciso C, que todas as crianças da educação infantil seriam rematriculadas automaticamente no ano letivo de 2021 em regime de progressão continuada.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santo André. Organizado por autores (2022).

Vale ressaltar que é nessa última normativa (Resolução 12/2020), que se menciona que o critério de aprovação ou reprovação do ano escolar de 2020 se condicionará a frequência/interação das crianças em aulas mediadas por: Facebook, Meet, Blog, e-mail, WhatsApp ou SA Virtual). Canais que apesar de não citados em normativas anteriores surgem como “previamente estabelecido pelos docentes em conselhos de ciclos” (SANTO ANDRÉ, 2020, p. 3).

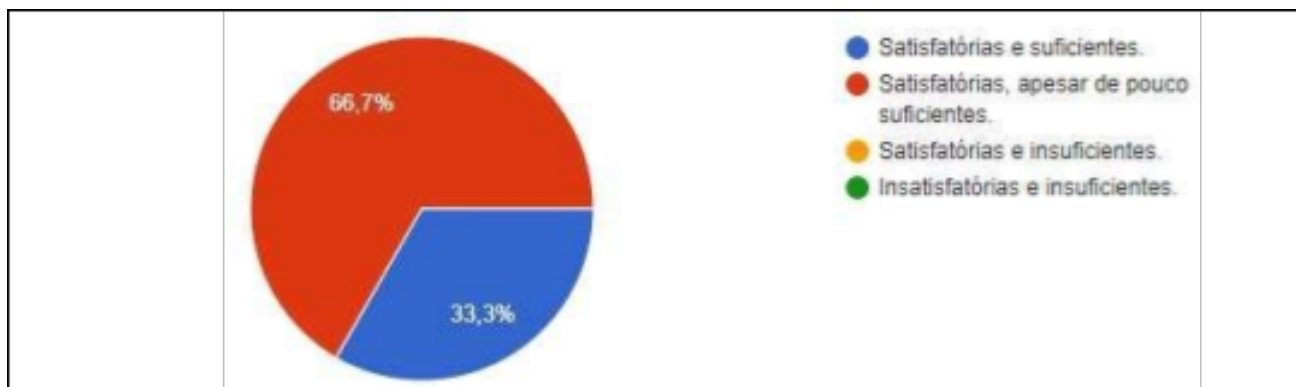
Por conseguinte, o ano de 2021 seguiu em continuidade as metodologias apontadas pela Resolução de nº 12/2020, até a data de 13 de outubro de 2021, quando foi publicado a Resolução de nº 12 de 2021, que em brevíssimo, dispôs acerca do retorno presencial gradativo das atividades escolares no âmbito do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, da rede pública municipal de Santo André.

## RESULTADOS

De março de 2020 (instituição de recesso especial e posterior implementação do ensino remoto), até outubro de 2021 (retorno gradual as aulas presenciais), foram dispostas pela Secretaria de Educação Municipal de Santo André, 51 resoluções, em nenhuma dessas, explicitando questões de formações contínuas, apoios financeiros a compra de materiais eletrônicos ou acompanhamentos médicos, psicossociais ou outros cuidados aos docentes da educação infantil.

Em resposta a formulário eletrônico disponibilizado em grupos de WhatsApp de educadores da educação infantil do município, na questão de nº 2, quando perguntados sobre a qualidade das aulas ministradas por intermédio de suas habilidades com a instrumentalização das tecnologias e plataformas digitais, obtiveram-se os seguintes dados:

Gráfico 1. Autoavaliação docente sobre percepção de exercício e qualidade didática no período pandêmico de 2020-2021.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como observado, entre as 32 respostas obtidas, nenhum dos educadores se auto-avaliaram como: “satisfatórios, apesar de insuficientes” ou “insatisfatórios, ao mesmo modo que insuficientes” em suas didáticas, corroborando as duas principais categorias que concentraram as respostas, “satisfatórias e suficientes” (11 respostas), e “satisfatórias apesar de pouco suficientes” (21 respostas).

Em diálogo com os pesquisadores, o agrupamento das respostas em satisfação as práticas, por intermédio das ferramentas e plataformas digitais, se deram por grande parte dos educadores já conhecerem, ainda que sem aprofundamento, os canais utilizados durante o período de exercício atípico de suas funções (2020-2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das incompatibilidades normativas frente as necessidades das realidades pandêmicas sobre a educação infantil no município de Santo André, as práticas docentes, sobremaneira, embasadas nas habilidades professorais, evidenciam-se como promotoras a novas capacidades laborais a uma perspectiva de ensino “pós-pandemia” (retorno a presencialidade).

Assim, o “pós-pandemia” pode ser visto como um vasto cenário de investigações, o retorno as aulas presenciais e a não formação ocorrida no período de educação atípica, norteiam a busca por informações capazes de melhorar as políticas públicas formativas já existentes, como dar base a tantas outras inéditas, tão necessárias frente as mutabilidades do fazer docente.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **CNE/Parecer 05/2020 de 28 de março de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP\\_5\\_2020.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020.pdf). Acesso em: 12 out. 2022.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. **Educação a distância na educação infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim!** Anped, 08 mai.2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao-colaboracao-de-texto-por-angela-scalabrin-coutinho>. Acesso em: 11 set. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Resolução de nº 2 de 31 de março de 2020**. Estabelece disposições complementares sobre o calendário escolar, em virtude das medidas preventivas e emergenciais recomendadas pelo Ministério da Saúde, Governo do Estado de São Paulo e Prefeitura de Santo André para contenção da disseminação do COVID-19. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2022/08/02-Resolu%C3%A7%C3%A3o-02-2020-Calend%C3%A1rio.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Resolução de nº 4 de 14 de agosto de 2020**. Estabelece organização especial para o expediente administrativo das unidades escolares, de forma excepcional, durante o período de regime especial para as atividades escolares na forma de aulas não presenciais na Rede Municipal de Ensino, em razão do período da pandemia decorrente do Coronavírus. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2022/08/04-Resolu%C3%A7%C3%A3o-04-2020-Retorno-dos-servidores.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Resolução de nº 6 de 06 de outubro de 2020**. Complementa as disposições de calendário escolar, em virtude das medidas preventivas e emergenciais recomendadas pelo Ministério da Saúde, Governo do Estado de São Paulo e Prefeitura de Santo André para contenção da disseminação do Coronavírus. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2022/08/06-Resolu%C3%A7%C3%A3o-06-2020-Calend%C3%A1rio-recesso-complementar.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Resolução de nº 11 de 18 de novembro de 2020.** Dispõe sobre as normas e critérios referentes à aprovação e permanência no ano letivo de 2020 nas EMEIEFs da Rede Municipal de Santo André, considerando a Etapa de Ensino Fundamental, mediante o processo de ensino remoto vivenciado, devido à pandemia do COVID-19. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2022/08/12-Resolu%C3%A7%C3%A3o-12-2020-Aprova%C3%A7%C3%A3o-permanencia-EMEIEF-2020-2021.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Resolução de nº 12 de 27 de novembro de 2020.** Dispõe sobre as normas e critérios referentes à aprovação e permanência no ano letivo de 2020 nas EMEIEFs da Rede Municipal de Santo André, considerando a Etapa de Ensino Fundamental, mediante o processo de ensino remoto vivenciado, devido à pandemia do COVID-19. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2022/08/12-Resolu%C3%A7%C3%A3o-12-2020-Aprova%C3%A7%C3%A3o-permanencia-EMEIEF-2020-2021.pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Resolução de nº 12 de 31 de outubro de 2021.** Dispõe acerca do retorno presencial das atividades escolares no âmbito do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, da rede pública municipal de Santo André. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2022/08/12-Resolu%C3%A7%C3%A3o-12-2021-retorno-aulas-presenciais.pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020.** Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193361>. Acesso em: 30 set. 2022.

## A IMPORTÂNCIA DA ROTINA ESCOLAR NA AUTONOMIA DA CRIANÇA

Ana Lúcia Ferreira de Oliveira (UNIP)

[analu.fo@hotmail.com](mailto:analu.fo@hotmail.com) Andreza

Morais Santana (UNIP)

[andreza\\_morais@hotmail.com](mailto:andreza_morais@hotmail.com)

Caroline Semocine Lopes Briones (UNIP)

[carolpedagogia2012@gmail.com](mailto:carolpedagogia2012@gmail.com)

coautora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria Batista (UNIP)

[valeria.batista@docente.unip.br](mailto:valeria.batista@docente.unip.br)

**Palavras-chave:** Rotina. Autonomia. Educação Infantil.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da observação e análise da rotina escolar no desenvolvimento da autonomia da criança com a proposta de identificar como um ambiente estruturado e organizado pode oferecer segurança às crianças, de acordo com as necessidades da infância.

Sendo assim, pesquisar a rotina escolar atrelada a uma educação libertadora e ativa, distinta da abordagem tradicional e em busca do fortalecimento da autonomia da criança, nos leva a seguinte questão: de que forma a educação infantil ofertada atualmente influencia na construção da autonomia a partir da organização de uma rotina escolar estruturada e capaz de promover o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

O trabalho tem como base o desenvolvimento infantil em relação à rotina escolar. Os autores principais foram: Barbosa (2006), Friedman (2020), Oliveira (2002), Silva e Farzena (2012) e Zabalza (2021).

### **OBJETIVOS**

O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel da rotina escolar junto ao desenvolvimento da criança e na construção da autonomia que influenciará nas ações e comportamentos infantis.

Os objetivos específicos são: conhecer o desenvolvimento infantil, identificar papel da rotina escolar e por fim, analisar os resultados da coleta de dados confrontando a base conceitual da pesquisa.

### **PERCURSO METODOLÓGICO**

O trabalho se deu a partir de uma pesquisa qualitativa, com base teórico- bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi realizada com professores de uma Escola de Educação Infantil Integral privada, na região Sul da cidade de São Paulo, no estado de São Paulo. As professoras responderam voluntariamente à pesquisa.

A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário de questões abertas, a fim de coletar opiniões sobre a rotina escolar e que serviu como um instrumento para que organizássemos as estruturas de análise sobre as ações práticas em relação às teorias discutidas no trabalho. Também realizamos observação do cotidiano escolar em escola de educação infantil.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

As rotinas surgiram como forma de racionalizar a vida e foram instituídas nos diversos ambientes de trabalho em função da trajetória do capitalismo, que transformou a sociedade. Nesse contexto social, ela também passou a ser implantada em creches e pré-escolas, que passaram a organizar o tempo e as atividades propostas às crianças, porém, num modelo em que se racionalizava toda e qualquer ação da infância quando se pensava num controle institucional em que prevalecia o interesse do adulto (BARBOSA, 2006).

Zabalza (1998) descreve que quando se tem uma rotina estável, a consequência é obter uma atenção privilegiada aos aspectos emocionais e ao desenvolvimento da autonomia infantil. Sendo assim, os autores pesquisados apontam que a sistematização

significativa de ações apresentadas às crianças promove o desenvolvimento social, emocional, psicomotor e cognitivo das crianças. Pensar na ideia de que a rotina escolar pode gerar segurança e com isso, despertar a autonomia na criança pensando no seu dia a dia estruturado como intuito de promover a autonomia da criança.

Segundo Oliveira (2002) a rotina diária é para as crianças o que as paredes são para uma casa, dando limites, fronteiras e dimensão à vida. A rotina dá uma sensação de segurança e quando estabelecida de forma estruturada dando um sentido de ordem do qual favorece a liberdade.

Silva e Farenzena (2012) apontam a existência de problemas de gerações mais velhas ao organizarem uma metodologia a ser aplicada na pré-escola partindo de métodos considerados tradicionais e como essas ações trazem consequências na construção do conhecimento dos indivíduos, entre eles está a rotina de forma padronizada, esquecendo-se da individualidade da criança, com pouca expressão lúdica, corporal, exploratória e interativa.

Friedman (2020) descreve uma concepção que valoriza a criança e percebe a infância como a fase do ser humano onde tudo começa. É nessa fase que as relações e vínculos são construídos e estabelecidos, quando estímulos são percebidos e assimilados, interferindo de forma dinâmica na formação do indivíduo.

O protagonismo infantil surge a partir do momento em que a sociedade passa a enxergar a criança e seu potencial de reflexão e conhecimento. Para Friedman (2020), esse protagonismo tem surgido em grupos de crianças de diferentes faixas etárias, classes socioeconômicas e culturais que passam a expressar seus pensamentos, sentimentos, vivências, reivindicações, preferências, tendo um caráter ético, social, cultural e político. Essa nova visão da criança faz com que o adulto perceba a importância dessa voz.

Nesse sentido, é no espaço escolar da Educação Infantil que as crianças vão assimilando normas ou padrões de conduta, comportamentos que são habituais em seu meio ambiente e adquirindo hábitos e rotinas que orientam e organizam a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento.

### RESULTADOS

Na escola pesquisada identificamos uma rotina para a criança do período integral, que ocorre desde a sua chegada ao local até o horário da saída.

A pesquisa coletada com as professoras e a coordenação pedagógica da escola aponta que a rotina é importante para o desenvolvimento infantil e que a quebra de rotina gera ansiedade e apreensão. A coleta de dados demonstra que as professoras têm consciência do papel da rotina no cotidiano escolar, não somente para o desenvolvimento infantil, mas por conta da organização da estrutura e funcionamento escolar. Com a rotina as professoras conseguem dar conta de um número significativo de atividades de ensino com a presença da ludicidade, com uso de músicas, contação de história e uso de materiais concreto, desde que ocorra por meio do planejamento.

Neste sentido, Friedman (2020) aponta que é importante reconhecer as crianças como atores sociais e dar espaço para que elas se expressem de forma plena, resignificando as maneiras de ação do adulto em relação à construção das identidades infantis.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações apresentadas, podemos afirmar que a rotina é uma prática com diferentes ações e que acontecem durante um dia. É uma rotina pensada, estruturada, organizada e aplicada que possibilita que a criança se sinta segura e orientada, por meio da relação entre o espaço e o tempo, sempre mediada por professores que despertem o interesse nas atividades escolares e promovendo a segurança às crianças.

Faz-se necessário, portanto, uma nova concepção de modelo para a educação infantil que faça com que as crianças desenvolvam habilidades relacionadas ao ouvir, ao olhar e ao interagir e que saibam se posicionar em relação ao outro e em relação a suas vontades e necessidades.

Por fim, acreditamos que a rotina de uma escola de educação infantil não deve ser vista como uma condição de atuação mecânica e sim uma atuação planejada que busca favorecer o trabalho pedagógico de qualidade, estruturado e que tenha como meta o desenvolvimento global da criança.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M C S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das Crianças, Escutas Antropológicas e Poéticas da Infância**. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SILVA, Maria Manuela S.P., FARENZENA, Rosana C. **Participação Infantil e autonomia no jardim de infância: uma questão de cidadania**. In: **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Porto Alegre: UFRGS, p.72-83, 2012. Disponível em:<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/>. Acesso em: 5.mar.2021.

ZABALZA, M. A. **A rotina diária nas experiências-chaves do modelo**, por Dalila Brito Linao. In: **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap 9, p 185-205. Acesso em 15 out 2021

## A QUALIDADE DO ATENDIMENTO EM CRECHES DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO MARCO REGULATÓRIO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL

Flaviane Miron Corda (UNICID)

[flavimicor@gmail.com](mailto:flavimicor@gmail.com)

Sandra Lúcia Ferreira(UNICID)

[07sandraferreira@gmail.com](mailto:07sandraferreira@gmail.com) Luiz

Dalmacir da Silveira (UNICID)

[luizdalmacir@uol.com.br](mailto:luizdalmacir@uol.com.br)

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Rede Municipal. Marco Regulatório. Creches. Organizações da Sociedade Civil.

O presente estudo, faz parte de uma pesquisa mais ampla que investiga as alternativas propostas pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) para atingir, e superar, os desafios do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) – Lei 13.005/2014 – que tem como meta atender, no mínimo, 50% das crianças da primeira infância (0 a 3 anos) até 2024. Tal expectativa exige uma ação de parceria com o poder público municipal quanto à ampliação da oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos, considerando suas obrigações constitucionais (BRASIL, 1988, Art. 211, § 2). Dizemos desafio, pois, atualmente no âmbito nacional, somente 30,6% das crianças desta faixa etária são atendidas, segundo o Censo Escolar (2021). Na cidade de São Paulo o histórico das lutas, para a garantia deste direito, tem registro desde a década de 60, com a criação da Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES), à qual coube a responsabilidade de acompanhar as creches. Tal histórico foi amplamente pautado em diferentes estudos – Rosenberg, et al (1991); Scavone (2011); Craveiro (2015) dentre outros. Tais estudos descrevem a trajetória de lutas e conquistas que levaram a aprovação do Plano Municipal pela Primeira Infância 2018/2030 – do Decreto nº 58.514/2018 – que tem como proposta, superar a meta do PNE/2014-2024, já atingida, de atendimento, em média, de mais de 50% das crianças e bebês entre seus 96 distritos. Para tanto propõe um plano estratégico constituído por 4 eixos: I – Garantir as condições para a articulação



intersetorial dos programas, projetos e ações para o atendimento integral; II – Garantir a todas as crianças e bebês, educação, cuidados e estímulos que contribuam para seu desenvolvimento integral; III – Garantir a proteção e dar condições para o exercício dos direitos e da cidadania na primeira infância e IV – Garantir o direito à vida, à saúde e à boa nutrição a gestantes e crianças na primeira infância. No eixo II, a busca pela universalização do atendimento está associada à integração da rede de equipamentos públicos com espaços privados e das organizações da sociedade civil (OSCs) com o objetivo de melhorar o atendimento na primeira infância... Tal estratégia, consolidou expectativas descritas na Portaria SME nº 4.548/2017 que estabeleceu estímulos para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a SME e OSC, que, por consequência, alterou o contexto da rede escolar para além dos Centros de Educação Infantil (CEIs) – escolas mantidas diretamente pela Administração Municipal. Em seu Art.3º a referida portaria estabelece duas novas modalidades de atendimento escolar que vão beneficiar a parceria com a sociedade civil organizada. São elas: 1) CEIs/Creche da Rede Parceira Indireta (RPI) – aqueles em que o serviço à população é realizado em equipamento próprio municipal, inclusive em imóvel locado pela Administração Municipal ou por ela recebido em comodato ou mediante termo de permissão de uso e 2) CEIs/Creche da Rede Parceira Particular (RPP) – aqueles em que o serviço à população é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela SME. Também na referida portaria há a citação da Lei Federal nº 13.019/14 que estabelece Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) que sustenta essa proposta. O referido marco é reconhecido como uma agenda política cujo objetivo é de aperfeiçoar o ambiente jurídico e institucional regulando os processos de parceria entre o poder público, no caso, PMSP, mais especificamente a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) e as OSCs com quem se relaciona. Tal marco, é resultado de um processo histórico estabelecido desde a década de 90 que evidencia a necessidade de maior inserção da sociedade civil, na prestação de serviços de ordem estatal. Nesse sentido, o MROSC se esboça, como políticas de regulação, fundamentado nos debates sobre mais ou menos governo (ou mais ou menos política) e ainda sobre mais ou menos burocracia e controles burocráticos (PACHECO, 2006). Considerando a complexidade da atividade regulatória, que tem por finalidade o equilíbrio de perspectivas entre duas partes interessadas, o Estado assume um papel de fiscalizador do investimento destinado à iniciativa privada. A criação do MROSC

impõe um padrão de modelo organizacional, que podemos identificar como isomorfismo organizacional que propõe as características institucionais, mesmo contemplando finalidades diversas. Tal padronização, favoreceu a transição de uma forma de administração mais burocrática – somente monitoramento – para uma forma mais gerencial – monitoramento e avaliação – visando maior eficiência e eficácia dos serviços sociais impostos por princípios constitucionais, expressos na Constituição Federal de 1988, no Art.6º, que garantem, aos cidadãos o direito a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, revidência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Assim, o MROSC, de forma mais ampla e pragmática, consolidou os processos de parceria com a sociedade civil e, conseqüentemente no caso específico da área de Educação, contribuiu para a expansão de matrículas nos últimos anos no município de São Paulo. Em 2017 foram atendidas 56% das crianças entre 0 e 3 anos. Em 2018(59%); 2019(62%) e 2020 (61%) – superando as expectativas do PNE antes de 2024. Apesar de ter havido avanço do ponto de vista da expansão do atendimento, este estudo se mobilizou pela convicção de que o processo de expansão deve ser acompanhado pela qualidade dos serviços oferecidos. O objetivo deste estudo buscou explorar os resultados de uma Pesquisa de Satisfação de Atendimento (PSA), idealizada nas bases do MROSC, que investiga a eficácia do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, por meio da escuta dos pais que têm seus filhos atendidos em Creches. A operacionalização da PSA foi implementada pela rede municipal de educação em suas diferentes Diretorias Regionais de Educação (DRE) gerando informações no período de 2018–2021. Por sua amplitude, decidimos verificar como a DRE/Leste – composta por 163 unidades da rede parceira – entende e encaminha a solicitação, advinda do próprio MROSC, em relação a medir a qualidade do atendimento que é oferecido, considerando o que pensam 1.775, pais 2.195 crianças e bebês matriculados no ano de 2019 em 14 destas unidades –, em relação a um conjunto de indicadores de qualidades, definidos pela própria DRE/Leste. Nesse sentido, a avaliação proposta pela DRE ocorre somente por meio do olhar das famílias apartando a equipe técnica e os professores desta atividade, inclusive de sua elaboração. Portanto, o campo de debates sobre a avaliação na Educação Infantil é permeado pelo limite do que foi proposto, enquanto categorias, no instrumento que possibilitou a coleta de dados. São elas: 1) condições de ensino; 2) cuidado/bem estar; 3) aspectos pedagógicos e 4) ações da comunidade interna e externa ou a perspectiva de um trabalho em rede. Considerando, inicialmente, este conjunto de catego-

rias podemos afirmar que o referido instrumento explorou de maneira restrita o conceito de qualidade da Educação Infantil oferecida pela rede parceira. Para atender à população, e conseqüentemente atingir a meta do PNE (2014/2024), de maneira eficaz, a SME/SP optou pela estratégia de expandir o número de matrículas investindo numa política de parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Este mecanismo permitiu que o processo fosse feito com maior agilidade e, também, com um custo por aluno inferior para a PMSP em relação ao atendimento nas unidades diretas. Porém, a proposta de avaliação da qualidade do atendimento não recebeu a mesma eficiência e eficácia para seu desenvolvimento. Apesar dos dados obtidos, indicarem que na maioria das assertivas as famílias estão “muito satisfeitas” ou “satisfeitas” com o atendimento, como destacado neste estudo, a maneira aligeirada da dinâmica da aplicação do instrumento e o comprometimento técnico na formulação das questões, podem influenciar nas respostas obtidas tornando os dados frágeis do ponto de vista avaliativo que se propõe a medir a qualidade dos serviços oferecidos para a primeira infância.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República, **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília 06 de outubro de 1988.

BRASIL. Presidência da República, Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília 26 de junho de 2014.

BRASIL. Presidência da República, Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Brasília 01 de agosto de 2014.

CRAVEIRO, S. Desigualdades na rede de creches conveniadas na prefeitura de São. Paulo: um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas. Tese (CDAPG) . Escola de Administração de Empresa de São Paulo. 2015.

PACHECO, R. S. Regulação no Brasil: desenho das agências e formas de controle. **Ver. de Ad. Pública** 2006, v. 40, n. 4, pp. 523-543.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.M; HADDAD, M. A rede de creches no Município de São Paulo. **Textos FCC**, 6, 108. 1991.

SÃO PAULO. Portaria SME nº 4.548, de 19 de maio de 2017. **Diário Oficial de São Paulo**, pp. 15 a 19.

SÃO PAULO. Decreto SME nº 58.514, de 14 de novembro de 2018. **Diário Oficial de São Paulo**, pp. 15 a 19.

SCAVONE, D. T. de L. **Marcas da história da creche na cidade de São Paulo**: as lutas no cotidiano (1976-1984), 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

## ALFABETIZAÇÃO CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Roberta José da Silva(USCS)

[robertaj.silva.rs@gmail.com](mailto:robertaj.silva.rs@gmail.com)

Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

[ivo.sa@online.uscs.edu.br](mailto:ivo.sa@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Alfabetização. Ensino Fundamental. Pandemia

### INTRODUÇÃO

Iniciamos nossa abordagem ressaltando que um dos principais desafios do sistema educacional público tem sido a educação da população, destacando a alfabetização das crianças.

Apesar da criança participar de diferentes práticas letradas na Educação Infantil, é nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) que a alfabetização deve ser o maior foco da ação pedagógica. Nesse processo é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura (BRASIL, 2017).

Esse processo depende, entre outros fatores, do exercício prático e da assimilação ativa e gradual que o estudante faz durante a alfabetização.

Durante o período pandêmico esse exercício e a atividade do estudante ficaram prejudicadas, o que pode representar um desafio para alfabetização, pois nos deparamos com adversidades que dificultaram os processos de ensino e aprendizagem. Pós pandemia a preocupação se volta para a busca de estratégias que possam contribuir com a recuperação da aprendizagem, estamos diante de mais um desafio para as redes de ensino.

O presente estudo é parte da dissertação de mestrado que aborda a temática alfabetização, com foco no primeiro ano do Ensino Fundamental no contexto de escolas municipais de um município do Grande ABC.

A rede Municipal de ensino de Santo André que atualmente compõe o contexto desta pesquisa sistematiza suas ações para recuperação da aprendizagem dos estudantes com base na resolução nº4/2022-SE. No Artigo 12 parágrafo 4 o documento traça as

diretrizes quanto ao plano de recuperação e apoio às aprendizagens, itens que devem nortear os planejamentos de cada unidade escolar.

### **OBJETIVO**

Este estudo tem por objetivo conhecer pesquisas e estudos que tratam de temáticas relacionadas à alfabetização .

### **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

Por se tratar de uma revisão bibliográfica, o presente estudo teve como foco pesquisas e estudos dentro de temáticas relacionadas à alfabetização .

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

A alfabetização está relacionada com a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas é pertinente mencionar que vai muito além do aprendizado da técnica ou da competência em decifrar o código linguístico.

O termo alfabetização atribui ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos no que diz respeito tanto ao funcionamento desse sistema quanto às competências motoras e cognitivas para manipular as ferramentas necessárias à escrita (SOARES;BATISTA 2005)

Em seus estudos, Ferreiro (1985) aponta que a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem.

Soares (2020) menciona a respeito do conceito de alfabetização afirmando que não se trata de uma habilidade, mas um conjunto de habilidades, caracterizando-a como um fenômeno de natureza complexa, multifacetada. Refere-se a esta facetas as perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística do processo.

Alfabetização em seu sentido mais específico corresponde ao processo de aquisição do código escrito, ou seja, das habilidade de leitura e escrita. (SOARES 2020)

Foi nos anos 80 que surgem os primeiros estudos sobre o letramento, mais ou menos na mesma época, agora no fim dos anos 70, que a Organização das Nações Unidas

para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) traz como proposta a ampliação do conceito literate para functionally. Sugerindo assim, que as avaliações internacionais fossem além de medir a capacidade de ler e escrever somente. (SOARES, 2020)

Segundo Soares (2020) é na perspectiva sociolinguística da alfabetização que há um estreitamento com os usos sociais da língua.

O uso social da leitura e escrita, bem como a habilidade de se comunicar de acordo com o contexto social denomina-se letramento. O letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. Aqueles que dominam o uso da leitura e escrita em situações essenciais são capazes de manter formas de interação, atitudes e competências discursivas que lhes dão condições de inserção em uma sociedade letrada (SOARES 2002).

Rojo (2004) enfatiza que ser letrado na vida e na sociedade é muito mais do que ler e localizar informações, é ter habilidade de interpretar texto fazendo relação com outros situando-os na realidade social. É trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.

Considerando as definições apresentadas pelos autores supracitados é possível afirmar que o letramento é reconhecido pelo uso social da leitura e escrita, para além da aquisição do sistema de escrita. Ler e escrever de acordo com o contexto e função social.

Considerando o que foi mencionado em relação à alfabetização e letramento podemos afirmar que decodificar o sistema de escrita alfabético, de maneira isolada, é pouco relevante. É importante evidenciar a alfabetização junto às práticas sociais, proporcionar situações de aprendizagem onde o uso social da leitura e escrita se faça presente, ler e escrever de acordo com o contexto e de maneira significativa.

## RESULTADOS

Como resultados iniciais temos os estudos teóricos que já desenvolvemos com levantamento bibliográfico, buscando autores que são referência dentro da abordagem da pesquisa. Com o propósito de percebermos a relevância do tema a ser estudado, fizemos uma busca por artigos, dissertações e teses que abordassem a mesma temática por meio da pesquisa correlata. Para isso utilizamos as seguintes plataformas: Capes periódicos, Publish or perish 7 e Ibict/BDTD.

Além dos estudos teóricos que desenvolvemos e que foram apresentados parcialmente no referencial teórico no item anterior, realizamos a caracterização inicial do contexto e dos participantes da pesquisa, etapa primordial para desenvolver a continuidade da pesquisa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos utilizados nesta pesquisa trazem subsídios importantes para futuras reflexões sobre alfabetização e as possíveis dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

É imprescindível abordarmos ainda a alfabetização em diferentes perspectivas, passando por concepções, métodos e estratégias voltadas ao processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. No que diz respeito a estratégias, a pesquisa buscará enfatizar a ludicidade como possibilidade na ação pedagógica do professor, contribuindo para uma aprendizagem significativa e prazerosa.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> Acesso em: 17 de junho de 2022.

FERREIRO, Emilia. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, n. 52, p. 7-17, 1985.

SANTO ANDRÉ, Secretaria de Educação. **Resolução nº 04/2022-SE**. Santo André, 2022.

Disponível em:

<http://santoandre.educaon.com.br/legislacao-2022-resolucoes-se/>

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade, v. 23, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, p. 853, 2004.

VIEGAS, E. R. dos S. **Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Dourados-MS**. 2014. 276f. Dissertação

## ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO FORMATIVO

Maria Cecília Jardim (USCS)  
[maria.jardim@uscsoline.com.br](mailto:maria.jardim@uscsoline.com.br)

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais. Formação Continuada.

### INTRODUÇÃO

Este resumo expandido é parte de uma pesquisa de Mestrado em andamento, que tem por objetivo analisar a implementação do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo (PAPF), que no âmbito das políticas públicas educacionais, no que tange à formação continuada de gestores, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP) o instituiu em 2021. Segundo a normativa que valida o PAPF, o seu objetivo é “a formação continuada em serviço, de caráter prático e modelar, realizado pelo Professor Coordenador de gestão Pedagógica de agrupamento escolar (CGPAE), no processo de planejamento e implementação das ações pedagógicas” (SÃO PAULO, 2019, s/p). O PAPF se insere ainda no Plano Estratégico 2019 – 2022: educação para o século XXI, ou seja, a política educacional do Governo de João Dória (SÃO PAULO, 2019, s/p).

Semanalmente, há reuniões de acompanhamento Pedagógico Formativo (APF) com as Coordenadoras de Gestão Pedagógica (CGP) do agrupamento de escola que a CGPAE acompanha, a partir de roteiros preparados pela equipe da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Efape), de modo a manter as gestoras das escolas, que estão em formação, alinhadas às diretrizes da Seduc/SP. Sendo os relatórios oriundos desse encontro encaminhados para a Coordenadoria Pedagógica (Coped), para o Supervisor Ponto Focal (SPF), aos gestores das escolas acompanhadas e para os supervisores das mesmas, recebendo assim uma devolutiva do momento de APF.

A pesquisa está sendo desenvolvida em duas seções, a saber: a primeira trata das políticas educacionais do Estado de São Paulo, nos governos Mario Covas Filho (1995

– 2000), José Serra (2007 – 2010), Geraldo Alckmin (2003 – 2006; 2011 – 2014; 2015 à 2018) e, por fim, destaca-se o atual governo João Dória (2019 – 2022) que, por meio da Seduc/SP, estabeleceu seu plano de governo educacional, intitulado “Plano Estratégico - Educação para o século XXI”; já a segunda seção contempla a análise documental da Resolução Seduc-46, de 08/4/2021, por meio da qual foi instituído o PAPP nas escolas da rede estadual de ensino.

### **OBJETIVOS**

Pretende-se de forma geral, analisar a implementação do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo em uma Diretoria de Ensino da Capital de São Paulo. Em termos de objetivos específicos, busca-se: a) analisar a resolução Seduc 46/2021, os roteiros de APF e os indicadores de desempenho dos alunos a partir do Saesp 2019 e 2021; b) propor um instrumento de autoavaliação com foco na formação dos CGP.

### **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

No presente estudo utilizaremos abordagem qualitativa e a análise documental dos seguintes documentos: a resolução Seduc 46/2021 e os roteiros de sessão do APF confeccionados pela Efape. Nesse ponto, Sá-Silva et al (2009) consideram a análise documental “uma estratégia que se emprega de métodos e técnicas para a captação, assimilação e análise de documentos dos mais diversificados”. Isso posto, os documentos em questão são considerados fonte de registros, a partir das circunstâncias e as serventias deles. Isso porque, de acordo com Flick (2009), o pesquisador, na seleção do documento, não reter o olhar somente ao conteúdo. Ainda que ele seja importante, deve-se ter em mente o contexto, o emprego e a função dos documentos.

Assim, discorreremos sobre a análise dos roteiros de APF de modo a verificar o alinhamento dos mesmos com a Resolução Seduc 46/2021 que instituiu o PAPP em 2021. Verificaremos ainda, os boletins do Saesp 2019 e 2021, referente as escolas do agrupamento que esta pesquisadora acompanha, com a finalidade de balizar a análises dos documentos supracitados.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Numa perspectiva histórica, por meio da qual se pode verificar que a educação pública está atrelada a intenções partidárias, aponta-se que os cenários educacionais expressam de forma legal suas urgências e as carências de desenvolver planos que atendam às necessidades da população. Nesse contexto, trazemos sob a ótica dos governos estaduais, como o sistema educacional vem sendo gerido até os tempos atuais.

Segundo Secchi (2010, p. 2), “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Diante disso, as políticas públicas educacionais são concebidas pelo Estado com o intuito de vencer os problemas relativos às demandas da educação pública, de acordo com a legislação: “A educação, direito de todos e dever do Estado [...]” (BRASIL 1988, p.123).

Em meio a mudanças no cenário político do país, na década de 90, em virtude das alianças estabelecidas entre partidos de centro-direita e direita, conservadores e neoliberais, a aprovação da LDB se constituiu numa política regulatória de FHC em prol da garantia de educação gratuita e de qualidade em âmbito nacional. Tais adventos foram impulsionados por interesses de diversos segmentos da sociedade, entendendo que a educação era um nicho capital a ser explorado.

No Governo João Dória — Plano Estratégico 2019 – 2022. Educação para o Século XXI, agora com o seu sucessor Rodrigo Garcia, “com o intuito de entregar à sociedade paulista uma educação pública para o século XXI de excelência e com equidade, a Seduc/SP apresenta o plano estratégico para o período de gestão 2019 – 2022. Dele, constam as linhas-mestras que devem nortear o trabalho de toda a equipe da secretaria, tanto da unidade central, quanto das Diretorias de ensino e das Unidades Escolares” (SÃO PAULO, 2019, s/p).

A apresentação do Plano Estratégico delineia um cenário no qual se configura um alinhamento estratégico entre Seduc/SP e Diretorias de Ensino, de modo a viabilizar as propostas instituídas por esse governo, estrategicamente articuladas pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Assim o Secretário da Educação, o então Rosiele Soares institui o PAPP nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas — Resolução Seduc-46, de 8 – 4-2021.

## RESULTADOS

Na etapa atual de desenvolvimento da pesquisa, estão sendo analisados os roteiros de APF do ano de 2021, que por hora podem ser destacadas que as pautas dialogam com as diretrizes dessa secretaria conforme preconiza a Resolução Seduc 46/2021, sem aberturas para as escolas desenvolverem suas próprias rotinas no âmbito pedagógico. Sobre análise dos resultados dos Saresp antes do PAPP 2019 e 2021 depois de dez meses de projeto, considerando o contexto de pandemia, as escolas acompanhadas apresentam indicadores equivalentes à 2013. Destaca-se ainda, para o olhar que as políticas públicas devem ter a fim de dialogar com as necessidades das Unidades Escolares e suas especificidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que um dos fatores para contribuir com uma educação de qualidade é a formação continuada, sugere-se ampliar essa investigação de modo a averiguar o reflexo do PAPP em outras diretorias do Estado de São Paulo.

## REFERÊNCIAS

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-46, de 8-4-2021**. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-46-de-8-4-2021-institui-o-projeto-de-acompanhamento-pedagogico-formativo-das-escolas-da-rede-estadual-de-ensino-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 28/10/2022

SÃO PAULO. **Plano Estratégico 2019 – 2022: educação para o século XXI**. São Paulo/2019. Disponível em: [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022\\_final-5-min.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf) Acesso em: 28/10/2022

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, ano1, n.1, jul., 2009.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

## “COLCHA DE RETALHOS”: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE O “SER PROIBIDO” E O SER DE SENSIBILIDADE

Juliana Paiva Pereira de Souza (UNICID)

[julianappereira@hotmail.com](mailto:julianappereira@hotmail.com)

Margaréte May Berkenbrock-Rosito (UNICID)

[margarete.rosito@unicid.edu.br](mailto:margarete.rosito@unicid.edu.br)

**Palavras-chave:** educação estética. Colcha de Retalhos. Identidade docente

### INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado apresentada no ano de 2020, cujo objetivo central propunha uma reflexão sobre os aspectos que envolvem o desenvolvimento da autonomia do sujeito na formação inicial no Curso de Pedagogia por meio da narrativa autobiográfica, materializada no dispositivo pesquisa-formação “Colcha de Retalhos”, de Berkenbrock-Rosito (2016).

A Colcha de Retalhos contempla as narrativas (Auto) Biográficas em suas dimensões: escrita, oral e pictórica. Cada dimensão se materializa por meio de etapas. A narrativa escrita é composta da descrição de 3 cenas do Ensino Médio, onde o sujeito reflete sobre a sua relação com: o conhecimento, o professor e consigo mesmo. Se a relação foi de autonomia ou submissão. A seguir o quadro linha da vida, onde busca-se as experiências formadoras dentro da escola e fora dela. Em seguida, a narrativa fílmica do Filme Colcha de Retalhos, onde se busca metáforas e cenas que se identificam e são formativas do seu pensamento analógico. A narrativa escrita é transformada em uma imagem-desenho no retalho de tecido, que é contada em grupo no momento da narrativa oral. Após cada um contar sua história tecida nos retalhos, os participantes costuram os retalhos singulares formando a Colcha coletivamente.

### **OBJETIVOS**

Buscamos, neste estudo, entender o dispositivo Colcha de Retalhos como possibilidade de resgate do ser, e possibilidade de um caminho que proporciona a busca do proibido de ser, como o apontado por Freire (2013), olhando para o passado, a fim de ressignificar o presente e assim transformar o futuro.

### **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

O objeto de estudo foi composto por 46 narrativas escritas de estudantes do curso de Pedagogia de uma Universidade particular localizada na zona leste da cidade de São Paulo.

Para coleta de dados, deste estudo de abordagem qualitativa, adotou-se a análise documental dos dados baseada na análise temática, em Jovchelovitch e Bauer (2002), e sob o enfoque da hermenêutica, em Gadamer (2000).

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Quando convidadas a retratar suas histórias, seja através da escrita ou da construção do retalho, as alunas entraram num mundo até o momento adormecido. O que gera o despertar é a experiência estética, que provoca sensações e promove a reflexão.

Entrar em contato com os aspectos de gosto e desgosto, possibilita ao sujeito olhar para o que Josso (2007) chama de ser de sensibilidade. A importância de entrar em contato com estas sensações também pode oferecer a este futuro professor um entendimento melhor do funcionamento humano e das influências que estas histórias trazem para o indivíduo no seu processo de aprendizagem.

Assim, a consciência de situações de desgosto pode promover a sensibilização para que, como docente, o sujeito tenha maior empatia e respeito pelo aluno e seus saberes, uma vez que através das experiências as alunas tomam consciência das consequências que falas, atos e situações podem ter na trajetória de um aluno.

A estética, para Schiller (2002), seria como um jogo entre o sensível e a razão, sem que haja uma relação hierárquica. O autor ressalta que o sensível emerge por meio do arrebatamento ou sensação de epifania, tudo que nos atinge, nos afeta, sem pe-



dir permissão, que se manifesta pelo gosto ou não gosto, sobre o que lemos, vemos, ouvimos, tocamos, contemplamos e como reagimos, ora com paixão, ora com repulsa ou desinteresse. Estas sensações são compreendidas racionalmente, assim Schiller esclarece que a estética é: “forma que a contemplamos, mas é ao mesmo tempo vida, pois que a sentimos. Numa palavra: é simultaneamente, nosso estado sensível e nossa ação.” (SCHILLER, 2002, p. 127).

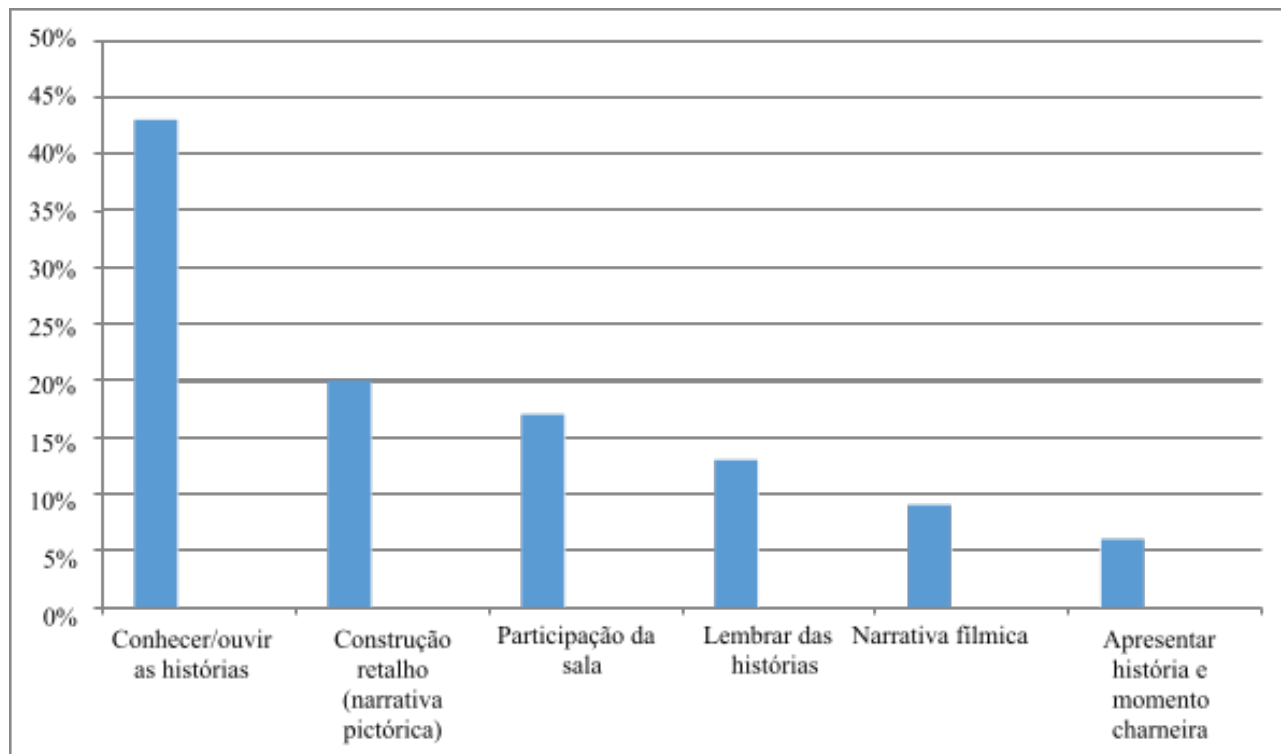
Neste sentido, entendemos que a estética é essencial no processo de desenvolvimento da autonomia, pois como defende Freire (1996) a autonomia desenvolve-se num processo em que sujeito é capaz de fazer escolhas e tomar decisões. Ele nos lembra da importância de respeitar o universo cultural e intelectual do aluno, utilizando destas informações, tais como a história do aluno, a realidade em que ele vive, para auxiliar na produção e construção de novos saberes.

Neste sentido, o ato de narrar permite ao indivíduo dar-se conta de sua história, bem como abordar as questões da identidade, expressões da existencialidade, “através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.” (JOSSO, 2007, p. 415).

## RESULTADOS

Quando questionadas para indicar o que mais gostaram na realização da Colcha de Retalhos, recebemos os seguintes apontamentos:

Gráfico 1: O que mais gostou na participação da “Colcha de Retalhos”



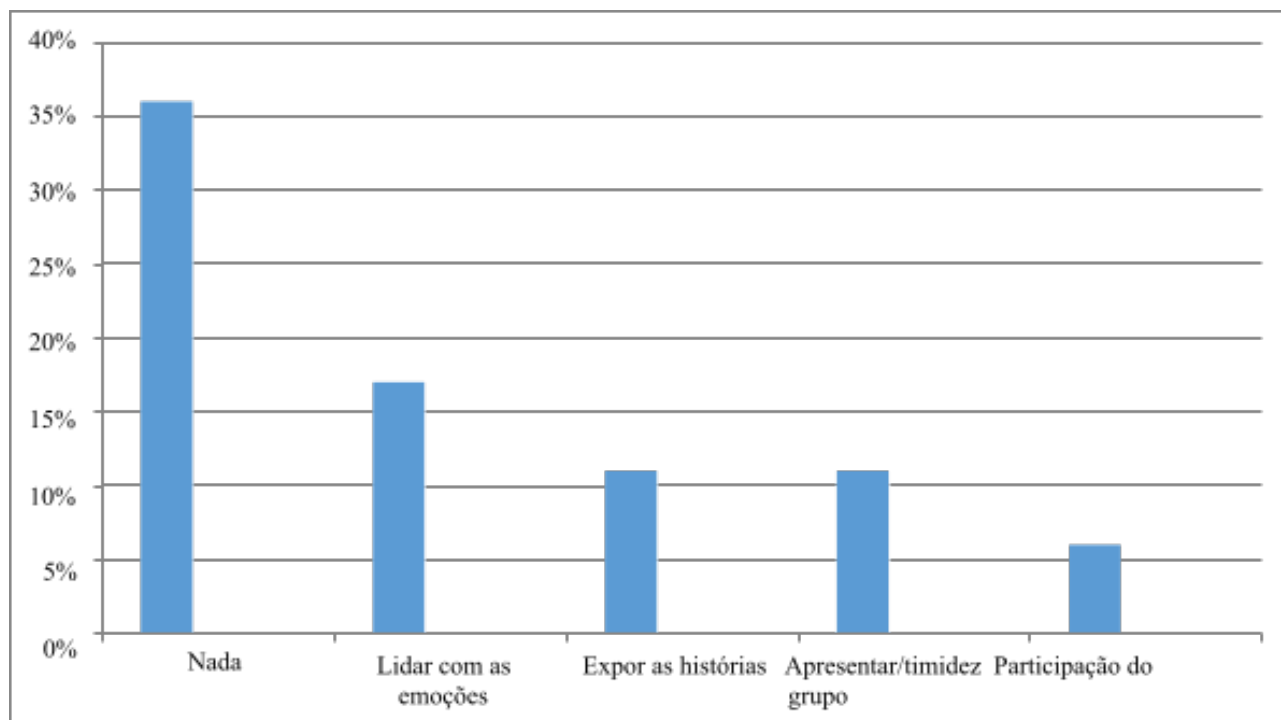
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao destacarem que conhecer/ouvir a história foi significativo, é possível associar com Freire (2005, p. 15) quando aponta que não há processo de conscientização isolado do outro, ou seja, “a consciência se constitui como consciência no mundo.” Assim, podemos entender a feitura do dispositivo “Colcha de Retalhos” como um convite para o processo de tomada de consciência, possibilitando ao sujeito o reconhecimento de sua historicidade e do outro.

No estudo identificaram algumas etapas do dispositivo como as mais importantes, possibilitando-nos inferir a existência do que Freire (2013) chama de responsabilidade ética em estar no mundo, uma vez que possibilitou às alunas o resgate de suas histórias e assim, quiçá ressignificá-las, entendendo as estruturas que compõem sua formação para desta maneira desempenhar uma práxis diferenciada.

As alunas também foram convidadas para indicar o que menos gostaram no processo de confecção do dispositivo “Colcha de Retalhos”. O gráfico que segue ilustra o resultado:

Gráfico 2: O que menos gostou na participação da “Colcha de Retalhos”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como é possível perceber, temos um percentual considerável apontado que não houve o processo de “desgosto” e os outros pontos estão associados com o “ser de sensibilidade” que automaticamente mobiliza todos os outros, principalmente “ser de emoções” e “ser de afetividade”.

Não podemos esquecer que o grupo estudado, advém, em sua grande maioria, de um modelo de educação em que muitas vezes o outro não poderia existir. Ao longo dos relatos, seja no ambiente escolar ou familiar estes aspectos são notórios. As alunas, em suas lembranças do Ensino Médio, por exemplo, destacaram em vários momentos o quanto os professores as colocaram num lugar de menos valia. Tais aspectos nos fazem pensar nos caminhos que precisarão percorrer para soltar estas amarras tão fortemente estabelecidas neste período.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como destacamos no decorrer deste estudo, por meio da experiência estética das narrativas, as participantes são chamadas para sair da condição de “proibido de ser”, para efetivamente ser.

Quando o sujeito tem consciência que é um ser em “projeto”, assim como fala Freire (2013), permite que novos processos de aprendizagem aconteçam e principalmente facilita isto para o outro com quem se relaciona. Quando tem a postura de “tudo ser”, torna-se enraizado nas relações e conseqüentemente não viabiliza o crescimento do outro.

Podemos entender, portanto, que a participação no dispositivo “Colcha de Retalhos” se tornou uma ponte para um mundo de descobertas essenciais para consciência de si e composição do fazer profissional, oportunizando aprendizados e experiências estéticas inesquecíveis.

Logo, as participantes deste estudo, tiveram a oportunidade de desenvolver e/ou aperfeiçoar o processo de autoconsciência, articulando as dimensões necessárias para uma prática mais integrada e autônoma.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. . **A experiência estética e sentidos na arte de costurar narrativas autobiográficas**. Curitiba: CRV, 2016.

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

. **Pedagogia do oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

. **À sombra desta mangueira**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

. **Educação como prática da liberdade**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras de vida. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago, 2006.

. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.  
**Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

## DANÇAR E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTER- RELAÇÃO DA TEORIA DE LABAN COM A DO JOGO DE FAZ DE CONTA DE VIGOTSKI

Karina Paula da Conceição (UNICID)

[profkarinapaula@outlook.com](mailto:profkarinapaula@outlook.com)

Carneiro Martins (UNICID)

[tita.carneiromartins@gmail.com](mailto:tita.carneiromartins@gmail.com)

**Palavras-chave:** Dança. Jogo de Faz e Conta. Educação Infantil.

### INTRODUÇÃO

O trabalho é parte de um estudo teórico em andamento que se propõe a inter-relacionar os princípios teóricos da dança acerca do domínio do movimento e da Coreologia proposto por Rudolph Laban (1991, 1978) e a teoria histórico-cultural dos estudos desenvolvidos por Vigotski (2021, 2010, 2008) e Elkonin (2009) acerca do jogo de faz de conta, com vistas a fundamentar a prática educativa em dança no contexto escolar da infância.

Consideramos que é preciso ampliar os conhecimentos sobre dança e pesquisar caminhos para que o seu ensino seja aprimorado, a partir de propostas educativas que permitam um olhar crítico e sensível às crianças e, para tal, é relevante que estejam associadas ao jogo de faz de conta, pois é a linguagem própria da criança da faixa etária.

Tais argumentos é que nos motivaram a realização da investigação, que tema a questão norteadora: a inter-relação entre os princípios da teoria de Laban relativa ao domínio do movimento e os fundamentos do jogo de faz de conta da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano é propícia para o ensino da dança na Educação Infantil?

## OBJETIVOS

Na busca de responder a tal questão trazemos como objetivo demonstrar teoricamente se os princípios da teoria de Laban relativa ao domínio do movimento inter-relacionada aos fundamentos do jogo de faz de conta na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano são promissoras ao ensino da dança na Educação Infantil.

## PERCURSO DE METODOLÓGICO

Para alcançar os nossos objetivos optamos pelo estudo teórico que tem a finalidade de analisar teorias, seus princípios e conceitos para estabelecer condições explicativas da realidade, quadros de referência, discussões pertinentes ou reformular a própria teoria, pois “A pesquisa teórica é aquela que monta e desvenda quadros teóricos de referência” (DEMO, 1985, p.23)

Elencamos três processos para o seu desenvolvimento: 1. determinar os princípios teóricos da dança por meio dos estudos coreológicos que abarcam os campos estruturantes da Coreologia, e os processos de ensino; 2. identificar os princípios teóricos do faz de conta na teoria histórico-cultural, englobando a periodização do desenvolvimento humano; 3. inter-relacionar as teorias estudadas, tendo a dança como conteúdo e o jogo de faz de conta como estratégia, a fim de construir teoricamente os fundamentos para o ensino da dança para a Educação Infantil.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil é um ciclo de ensino promissor ao desenvolvimento das crianças, pois este período de vida se caracteriza pela intensidade motora e a capacidade imaginativa (FREIRE, 1989; ELKONIN, 2012).

Tal questão encontra ressonância nos estudos de Laban (1978, 1991) que fundamentam a prática educativa relativa à dança, nos quais propõem a exploração das potencialidades que o ensino de tal modalidade artística no contexto escolar, de modo a colaborar para o desenvolvimento da criança.

Já Vigotski (2008) identifica que a criança aprende a brincar com os adultos ou com outras crianças mais experientes, em convívio social, por meio da qual se constrói as

bases da percepção humana, o que permite o domínio do que está ao redor da criança e a leva à compreensão de seu meio social e cria a noção de si em sociedade e do seu papel no mundo.

O brincar na rotina escolar permite com que a criança “traga conhecimentos anteriores” do seu meio de convívio social fora da escola, e assim proporciona que a criança tenha conhecimentos sobre o mundo. Há uma necessidade de se entender o brincar, suas evoluções a cada faixa etária, um bom planejamento para as intervenções, auto-avaliação para a reelaboração das práticas educativas, assim como a perspectiva da criança enquanto brinca (do que ela brinca, como ela brinca e como ela internaliza a brincadeira), para que, por meio da mediação do professor, seja trabalhada as potencialidades da criança.

Portanto, se faz necessário nas práticas pedagógicas para a Educação Infantil o uso dos jogos de faz de conta, para potencializarmos a capacidade de representação infantil e, pela mediação do professor, o seu potencial criativo.

## RESULTADOS

A primeira inter-relação que podemos identificar se refere ao contexto do movimento e da brincadeira que os autores trazem em suas teorias é que tais ações provém de uma perspectiva cotidiana, pois a partir de referências do dia a dia se constrói o movimento, tanto para dançar quanto para brincar. Um exemplo usado em ambas as teorias é que nos jogos e brincadeiras muitas delas foram desenvolvidas a partir de representações do trabalho humano, já na dança a ideia de que o homem moderno se movimenta e modo diferente é que trouxe o aspecto de movimentos diferenciados dos cotidianos vividos, o que modificou o modo tradicional de se dançar.

Outro aspecto que permite a inter-relação entre as teorias é período de desenvolvimento, tanto do movimento quanto mental da criança, pois o movimento da criança vai se refinando e se aperfeiçoando por meio dos estímulos que as pessoas ao seu redor, em seu meio de convívio, oferecem e, assim, por meio da brincadeira a dança do indivíduo se desenvolve com maior potência.

Ainda, o estudo dos fatores de movimento e esforço permite proporcionar à criança maior domínio de seus próprios movimentos, conhecendo a si mesmo e ao mundo, assim, utilizar do jogo de faz de conta por meio da ação criadora fará que essa aprendizagem alcance o seu maior potencial de movimento.



Para que o ensino da dança aconteça no contexto educacional é primeiramente necessário a compreensão do contexto social em que estamos inseridos e isto funde-se aos fundamentos histórico-cultural, pois este conceito se refere aos meios socialmente estruturados com o intuito do homem dominar o seu meio e o comportamento

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao observarmos esses primeiros apontamentos da inter-relação entre as teorias da dança fundamentadas em Laban (1991, 1978) com as do jogo de faz de conta de Vygotski (2021, 2010, 2008), podemos concluir que ao se tratar da Educação Infantil a estratégia lúdica da teoria histórico-cultural é a melhor forma de se aplicar nas aulas de dança, utilizando os estudos coreológicos, num contexto educacional, sendo que ambas as teorias estão interligadas ao desenvolvimento das maiores potencialidades de movimento da criança.

## REFERÊNCIAS

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2009. 447 p. Tradução de Álvaro Cabral.

LABAN, R. **Danza Educativa Moderna**. 2. ed. Guanajuato: Editorial Paidós Mexicana, 1991. 133 p.

. **Domínio do Movimento**: edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus Editorial, 1978, 5 ed.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 215 p.

. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012, Coleção InterAções.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2010. 135 p. Tradução de: Zoia Prestes.

. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288 p.

. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 23-36, jun. 2008. Quadrimestral.

## EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: O QUE PODE SER RESSIGNIFICADO?

Maria Thais Fernandes (UNICID)

[mariathaisprof@gmail.com](mailto:mariathaisprof@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Estética. Formação continuada. Colcha de Retalhos.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, em andamento, pretende abordar a importância da Educação Estética na formação continuada docente na Educação Básica, por meio do dispositivo “Colcha de Retalhos”, uma metodologia e epistemologia desenvolvida por Berkenbrock-Rosito, desde 2001, para produção de narrativas (Auto) Biográficas em três dimensões: escrita, oral e pictórica. A Educação Estética “apresenta um universo de emoções, tratadas como questões epistemológicas, suscitando aos sujeitos a capacidade de elaborar e recriar o que já sabe.” (BERKENBROCK-ROSITO, SOUZA, 2020, p. 1257).

É necessário considerar um modo de escuta na formação docente continuada diante de um período de transição de modos de ser e estar no mundo, aprofundado com o contexto da pandemia de Covid-19. Neste estudo, destacamos a necessidade de um trabalho autoral, que tire o professor de uma postura passiva, como mero receptor de conteúdos. Assim, “é possível conceber a formação não como algo imposto a alguém que exige ser imitado, mas como encontros que possibilitam a constituição de alguém.” (FURLANETTO, 2009, p. 131)

Deste modo, é essencial acreditar que o docente é um sujeito capaz de construir seus saberes, no encontro com o outro, pois “a linguagem [...] possibilita a criação do espaço do entre, espaço potencialmente criativo onde o eu e outro podem se encontrar, compartilhar, consolidar a comunicação e criar um mundo com novas possibilidades.” (FURLANETTO, 2009, p. 134)

Nesta perspectiva, as narrativas (Auto) Biográficas, construídas por meio do dispositivo “Colcha de Retalhos”, são uma possibilidade de o professor parar e refletir sobre sua trajetória formativa e ressignificar suas experiências, com vistas a uma formação integral. Afinal, o Currículo da Cidade de São Paulo preconiza que a Educação Integral “é entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres.” (SÃO PAULO, 2019, p. 19)

Assim, se pretendemos a formação integral dos estudantes, como indica o Currículo da Cidade, um professor também precisa ser integral e a questão da estética é um caminho para atingir a formação em sua integralidade.

### OBJETIVOS

Compreender a relevância da Educação Estética por meio das narrativas (Auto) Biográficas na feitura da “Colcha de Retalhos” na formação continuada dos professores Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo da zona leste da cidade, no contexto pós-pandêmico.

### PERCURSO DE METODOLÓGICO

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, com enfoque na hermenêutica de Gadamer (2000), a metodologia é a análise documental de fonte primária: as narrativas (Auto) Biográficas, produzidas por meio do dispositivo formativo e investigativo “Colcha de Retalhos”, para produção de narrativas em três dimensões: escrita, oral e pictórica.

Cada dimensão possui etapas, alcançadas por meio de estratégias. Brevemente, conforme Berkenbrock-Rosito e Souza (2020), a narrativa escrita possui três etapas: descrição de três cenas marcantes na experiência educativa, elaboração do quadro “Linha da vida”, através do mapeamento de momentos charneiras, entendidos aqui por Josso (2006) como experiências de vida transformadoras, que alteram o modo de enxergar do sujeito, e assistir ao filme **Colcha de Retalhos**, buscando metáforas significativas da história de vida, compondo assim a etapa da narrativa fílmica. A narrativa pictórica resgata imagens e metáforas dos relatos escritos para a confecção do retalho. Na narrativa oral, os participantes contam suas histórias e ouvem a história do outro, para depois costurarem os retalhos e construirão coletivamente a colcha.

Elege-se as narrativas orais como objeto de estudo, que serão transcritas, como possibilidade de compreensão de aspectos que marcaram as experiências dos professores no período da pandemia, vislumbrando a dimensão estética neste processo.

Adota-se a Análise Temática para organização dos dados, sendo que “na prática, o texto é colocado em três colunas; a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 107).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para o desenvolvimento da pesquisa abordaremos conceitos relativos às narrativas (Auto) Biográficas, com a contribuição de Delory-Momberger (2006), Josso (2006).

Na análise, teremos como referencial teórico o conceito de estética abordado por Schiller (2002), Adorno (2002), para tratamos da estética da massificação da indústria cultural, que desumaniza os sujeitos, transformando-os em meros consumidores e Freire (1996), para a estética como pilar do desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos.

## RESULTADOS

Na feitura da “Colcha de Retalhos”, o retalho é tratado como espaço do singular, já a costura envolve um trabalho coletivo. Apresenta-se a colcha como um produto do sujeito singular plural, constituído pelas suas experiências individuais, mas também pela troca com o outro, tão essencial neste período pós-pandêmico. O trabalho coletivo é uma característica da gestão democrática participativa. Entretanto, é necessário atenção para que o coletivo não esmague a singularidade. A formação docente continuada, principalmente neste contexto pós-pandêmico, necessita ir além de momentos que privilegiam apenas o cognitivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se revelar, com a produção das narrativas (Auto) Biográficas, por meio do dispositivo “Colcha de Retalhos”, como lócus de experiências estéticas, contradições, inquietações, expectativas, angústias, frustrações e aprendizados vivenciados pelos docentes no período da pandemia. Uma vez que, para Schiller (2002), a estética seria como um jogo entre o sensível e a razão, considerando que o sensível surge de momentos epifânicos e arrebatadores, que afeta os sujeitos, manifesta-se pelo gosto ou não gosto. Contudo, ele destaca que o sensível e razão são, concomitantemente, dependentes e independentes, pois no sensível desvela-se uma dimensão da razão, relacionada à moral, por meio dos valores, das regras e leis de uma sociedade. Estas experiências dos participantes, compostas por suas reflexões, constituem-se como um saber epistêmico com foco formativo, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May; SOUZA, Juliana Paiva Pereira De. Documento autobiográfico: costuras estéticas nos processos narrativos da prática docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1255-1279, jul./set. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006.

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

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Tomar a palavra: uma possibilidade de formação. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n. 2, ago./dez. 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras de vida. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte**. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

## EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE UMA POSTURA INVESTIGATIVA

Lívia Cristina de Jesus Pereira (USCS)

[ivia.pereira@uscsonline.com.br](mailto:ivia.pereira@uscsonline.com.br)

Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

[maria.andrade@online.uscs.edu.br](mailto:maria.andrade@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Pensamento científico. Educação infantil. Postura investigativa.

### INTRODUÇÃO

Tanto a minha experiência acadêmica quanto profissional têm mostrado que a temática educação científica é pouco discutida na educação infantil. Mesmo num ambiente rico em oportunidades de desenvolver o conhecimento científico, as atividades propostas nesse contexto pouco exploram o desenvolvimento de uma postura investigativa na educação infantil.

Concebemos a criança como “um ser social e seu meio é social, se deduz, portanto, que a criança é parte do entorno social”. (VYGOTSKY, 1996, p. 382).

Por meio das interações, experiências e vivências a criança vai se apropriando do mundo. Partimos da ideia de que há uma possibilidade de potencializar propostas na educação infantil que considerem o desenvolvimento da postura investigativa, como uma estratégia relevante e significativa.

Diante disso, o papel do professor se faz essencial para propiciar oportunidades, ações contextualizadas na Educação Infantil, que promovam: a descoberta, a argumentação e a investigação.

É também esperado, nas relações/interações que ocorrem na ação diária, que o professor, a partir de uma escuta atenta, também apresente uma postura investigativa, curiosa e reflexiva. O presente estudo faz parte de uma dissertação de mestrado que tem como intenção investigar como o desenvolvimento de uma postura investigativa é trabalhada na educação infantil. Neste texto, apresentarei o levantamento parcial que estamos realizando (pesquisas correlatas) a respeito da temática educação infantil e pensamento científico.



## OBJETIVOS

Este estudo tem por objetivo conhecer pesquisas e estudos correlatos que tratam da temática educação infantil, pensamento científico e postura investigativa.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como foco conhecer, por meio de um levantamento feito na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pesquisas que tratam da temática proposta. Para tal, utilizamos os seguintes descritores: - “pensamento científico” e “Educação infantil”; - “alfabetização científica” e “Educação infantil”.

Com o primeiro grupo de descritores - “pensamento científico” e “Educação infantil” - encontramos quatro trabalhos, após a leitura do título e resumo identificamos dois trabalhos relacionados com a temática proposta. Com o segundo grupo de descritores - “alfabetização científica” e “Educação infantil” - encontramos quinze trabalhos e, após a leitura, identificamos sete que tinham relação com a temática proposta. Para o presente artigo, apresentaremos apenas os dois primeiros trabalhos encontrados com o primeiro grupo de descritores: “pensamento científico” e “Educação infantil”. A seguir, apresentamos algumas informações a respeito das duas pesquisas encontradas.

O trabalho de Ximendes (2020) intitulado “O ensino de ciências na educação infantil: as percepções dos docentes frente ao ensino de ciências e suas possíveis implicações na formação dos estudantes” tem por objetivo entender os pressupostos relacionados ao desenvolvimento do pensamento científico na formação dos indivíduos e compreender os processos educacionais subsequentes. Para tal, a pesquisadora Fernanda do Amaral direcionou o olhar para a educação infantil e para o ensino de Ciências. Com o estudo, ela concluiu que seria necessário rever as concepções das professoras (participantes de sua pesquisa) para influenciar na formação de seus alunos.

O trabalho de Pelizon (2007) intitulado “O ensino de ciências na educação da infância numa perspectiva cultural e científica: análise de aprendizagens de alunos- professores do Programa de Educação Continuada - Formação Universitária/municípios” tem por objetivo analisar como a proposta desenvolvida, influenciou as práticas pedagógicas das professoras participantes.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Fazendo uma breve reflexão sobre o percurso da infância e como a criança era vista, ao longo dos séculos, a sociedade encarava passível ao trabalho infantil ou incapaz de expressar opiniões. A infância e a criança, nos estudos atuais, foram ressignificadas. Contudo, segundo Formosinho (2014, p. 19-35), há uma persistência de um fazer pedagógico que ignora os direitos das crianças.

Vale ressaltar que na etapa da Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, expressar, explorar, brincar, conhecer-se, participar, - os quais asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo.. Logo, o pensamento científico/postura investigativo deveria ser valorizado nesse contexto.

Existe a necessidade de que a formação docente esteja alinhada com uma postura investigativa. Nesta perspectiva, os estudos com Paulo Freire (1996) e Lee Schulman (2014) são referências importantes para concebermos a formação docente.

Como sabemos, o desenvolvimento humano depende das interações que estabelecermos com o outro e com o mundo, uma vez que o indivíduo aprende a criar e produzir suas ideias e concepções socialmente. Segundo Freire (1996, p. 33), só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. O presente estudo observará a possibilidade aprimorar práticas pedagógicas que colaborem com o desenvolvimento de postura investigativa na educação infantil.

### RESULTADOS

Considerando os trabalhos anteriores levantados, fica evidente que a criança na educação infantil tem potencial para uma postura investigativa. Portanto, é papel vital da escola junto aos educadores, provocar o ato da investigação, pesquisa e curiosidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o levantamento feito no período de agosto a outubro de 2022, na BDTD encontramos poucos estudos que tratassem da temática educação e desenvolvimento do pensamento científico. A análise dos dados parciais aponta que o desenvolvimento de uma postura investigativa depende das ações propiciadas pelos professores. As pesquisas e estudos apresentados neste artigo trazem elementos importantes para a discussão sobre o pensamento científico e educação infantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários da prática educativa crítica**, 1996. p. 33.

OLIVEIRA, Formosinho. **Pedagogia(s) da Infância, dialogando com o passado construindo o futuro**, 2014. p. 19-35

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Caderno CENPEC, n. 2, v. 4, p. 196-229, 2014

PELIZON, Maria Helena. **O ensino de ciências na educação da infância numa perspectiva cultural e científica: análise de aprendizagens de alunos-professores do Programa de Educação Continuada- Formação Universitária/municípios**. Orientadora: Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.382

XIMENDES, Fernanda do Amaral. **O ensino de ciências na educação infantil: as percepções dos docentes frente ao ensino de ciências e suas possíveis implicações na formação dos estudantes**. Orientador: Pessano, Edward Frederico Castro. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

em Ciências: Química Naturais e Exatas da Vida e Saúde) - Universidade Federal de Santa Maria Centro de Ciências, Rio Grande do Sul, 2020.

## MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR.

Jéssica Camila da Silva Almeida(USCS)

[26.camila@gmail.com](mailto:26.camila@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Motricidade. Prática Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

A criança se desenvolve de diversas formas enquanto está em seu processo de crescimento. Seja pela fala, pela compreensão do que se está sendo dito para ela, pela ingestão de novos alimentos, ou principalmente pela experiência motora: a coordenação, o equilíbrio, os primeiros passos até o andar e correr. Sem contar os movimentos com os braços, que também propiciam o dançar, jogar, bater, arremessar, entre outros.

Mesmo que o desenvolvimento da criança não vá ocorrer de forma linear, vai sempre acontecer de forma contínua, Medina-Papst e Marques (2010) apontam que mesmo que exista essa singularidade para com a diversidade das experiências na motricidade infantil, a maior necessidade é que seja possível oferecer um ambiente diverso, cheio de possíveis resoluções de problemas, e é nesse momento que a importância da educação infantil no meio do movimento se encaixa.

Os alunos são diferentes entre si, se desenvolvem de forma individuais e descobrem suas habilidades de maneiras distintas. O ambiente escolar deve propiciar uma forma de abrir o espaço para aplicação de desafios afim de movimentar o corpo, com música, dança, atividades físicas, psicomotoras entre outros.

Borges (2014) afirma que existem alguns movimentos que o indivíduo aprende de forma natural e espontânea durante o decorrer de sua vida, sem que ninguém ensine (como o engatinhar e o andar). Não é preciso que a escola ajude a criança a aprender a se rastejar para se agarrar à um móvel, por exemplo; entretanto, ao retirar esses movimentos mais simples, as habilidades complexas precisam ser aprendidas com outras pessoas.

A motricidade, ou seja, o movimento com o corpo, pode ser dividido em duas diferentes, são elas a motricidade global e a motricidade fina. Ainda de acordo com Borges (2014), é possível dizer que a global são todos os movimentos que trabalham com grandes grupos musculares, como a locomoção, o equilíbrio, entre outros. Enquanto isso, a motricidade fina trabalha com a percepção, com pequenos músculos, como o olho e a mão, o olho e o pé, entre outros.

A necessidade de saber essa diferença se dá pelo fato de que a motricidade fina só começa a ser importante para a criança a partir do momento em que ela já aprendeu a dominar pelo menos a maior parte da motricidade global. O ensino do movimento na escola está muito relacionado ao ensino da motricidade fina.

De acordo com Monteiro et al. (2021), trabalhar com a motricidade fina é requisito obrigatório da educação infantil, através de pinturas, exercícios com o lápis, usos de pequenos objetos, entre outros exercícios que levarão à uma facilitação quando chegar o momento da alfabetização.

Mesmo assim, não se deve excluir a exploração da motricidade global.

O professor, pedagogo e educador deve criar espaços abertos, livres e com diversos objetos diferentes para que a criança consiga explorar sua grande diversidade de movimentos, tanto com os grandes músculos, quanto com os pequenos. Somente com espaços assim, será possível fazer com que a criança consiga se desenvolver e se conhecer melhor, suas capacidades e também suas limitações.

É neste ponto que entram os jogos possíveis de serem realizados. Lima e Silva (2021) apontam a importância de dar um sentido a mais ao corpo, não apenas biológico, mas também como algo cultural e importante para cada indivíduo. A sugestão dos autores é de cumprir a prática de realização corporal através do meio lúdico.

O aprendizado não deve vir somente de matéria dada de forma objetiva e sistemática, do professor para o aluno. A sugestão é da proposta de também dar a matéria de forma em que o aluno possa aprender de forma lúdica, utilizar o próprio corpo, com brincadeiras e jogos. Assim, além de não ficar exaustivo, o desenvolvimento da criança é explorado da mesma forma.

Afinal, a escola é como uma segunda casa para o aluno. Lá, a criança deve expressar sua subjetividade, aprender mais de conhecimento sobre as coisas externas e sobre a si mesmo, e também ser proativo (LIMA e SILVA, 2021). A criança, na escola, deve ter a possibilidade de rir, brincar, se expressar e fazer barulho.

Através do jogo e do lúdico em sala de aula, a criança estará aprendendo uma matéria, desenvolvendo o corpo e também estará convivendo com algo que, para si, é prazeroso. O professor e educador deve intervir durante o processo recreativo e, dessa forma, uma situação que é significativa para a criança também torna em um processo de aprendizagem e movimentação.

Além de jogos que podem ser realizados em sala de aula, as aulas de Educação Física também ajudam a favorecer tanto a motricidade global, quanto a motricidade fina. Monteiro et al. (2021) afirma que esse tipo de aula ajuda em todos os aspectos gerais da formação da criança, isso porque além de utilizar o lúdico, como nos jogos, também trabalha equilíbrio e reflexo.

Trabalhar com a motricidade nas aulas de educação física é de extrema e total importância, pois estimular o desenvolvimento de pequenos e grandes movimentos é o que fará com que a criança desenvolva e faça funções básicas quando se tornar adulto, como a digitação de um texto no computador e no celular, escrever no papel com lápis e caneta, segurar um copo e apertar um botão.

Para que coisas simples como essas aconteçam, a criança deve ser estimulada com ações e reações na escola, e Monteiro et al. (2021) traz alguns desses exemplos que podem ser realizados tanto em sala de aula quanto nas aulas de Educação Física. São eles: apertar uma bola, moldar uma massinha, tentar reproduzir um desenho, pintar dentro das linhas de uma pintura, contornar uma figura, entre outros.

É importantíssima essa fase de uso do lápis e da caneta, de segurar com a mão para desenhar e de aperfeiçoar essa técnica, inclusive nas brincadeiras de imaginação, em que a criança não está desenhando, somente rabiscando de mentira. “Exemplo disso é quando a criança faz de conta ser um médico e imita

a ação de escrever ao passar uma receita ao seu paciente, ou a fazer de conta que é professor a tomar notas dos seus alunos” (BORGES, 2014, p. 26).

Como se pode ver, as brincadeiras estão sempre envolvidas em todas as situações e o uso do corpo é mais do que necessário para o desenvolvimento da criança em sua fase infantil para tornar-se jovem.

A primeira linguagem que a criança aprende a usar é a própria linguagem do corpo. O uso desse corpo como pergunta e como linguagem também pode ser

explorado em vários outros âmbitos, como também na musicoterapia corporal. De acordo com Cunha e Volpi (2008), este tipo de terapia estuda a relação entre as pessoas e a música, com seu corpo e o movimento, e a musicoterapia corporal faz uma relação como se o próprio corpo fosse o som da música, o instrumento musical.

Sakai et al. (2004) relaciona a musicoterapia corporal como um corpo musical, que utiliza movimentos, voz, o próprio corpo e ritmos. A criança, ao participar desta terapia, se desenvolve de diversas formas diferentes. É uma relação distinta que o corpo pode ter com o movimento, como uma linguagem, como foi afirmado anteriormente.



## REFERÊNCIAS

BORGES, C. F. B. **O desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões: um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico.** Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Ponta Delgada, 2014.

CUNHA, R.; VOLPI, S. A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação. **R.cient.**, v. 3, p. 85-97, Curitiba, 2008.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LIMA, G. A.; SILVA, M. L. G. Corporeidade e motricidade na escola: o jogo enquanto ferramenta de desenvolvimento da criança. **Ensino em Perspectiva**, v 2 n 2, p. 1-13, Fortaleza, 2021.

MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Bras. Cineantropom Desempenho Hum**, v 12 n 1, p. 36-42, 2010.

MONTEIRO, I. A. F.; CRUZ, A. S. L.; SANTOS, R.; SILVA, R. S.; NETO, V. G. C.; MONTEIRO, E. R.; MIRANDA, M. J. C. Importância da motricidade fina nas aulas de Educação Física infantil: uma revisão de literatura narrativa. **Research, Society and Development**, v 10 n 8, 2021.

SAKAI, F. A.; LORENZZETTI, C; ZANCHETTA, C. Musicoterapia corporal. In: **Convenção Brasil Latino América**, Congresso Brasileiro e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais. 1., 4., 9., Foz do Iguaçu, 2004.

## NECESSIDADES DE CAPACITAÇÃO DOS PSICÓLOGOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

André Aron Pastore Dryzun (UNICID)

[aaronpsico@gmail.com](mailto:aaronpsico@gmail.com)

Eric Ferdinando Kanai Passone (UNICID)

[eric.passone@unicid.edu.br](mailto:eric.passone@unicid.edu.br)

**Palavras-chave:** Atuação do psicólogo. Políticas Públicas. Psicologia Escolar e Educacional. Capacitação Profissional. Institutos Federais.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa à apresentação de um recorte do resultado da etapa de coleta de dados da pesquisa de mestrado que investiga a atuação do Psicólogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). O recorte diz respeito a uma análise das necessidades de capacitação identificadas pelos psicólogos participantes.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) possuem natureza jurídica de autarquia, estrutura multicampi e são instituições que oferecem ensino básico, superior e profissional (BRASIL, 2008).

A atuação do Psicólogo no IFSP foi regulamentada pela Resolução IFSP N°138/14, a qual estabelece o “Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica” em cada câmpus, setor em que o Psicólogo está lotado junto outros profissionais (IFSP, 2014, p. 1).

A Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) é o setor responsável pela promoção da “qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a permanências dos estudantes” (IFSP, 2014, p. 1).

A pesquisa objetiva conhecer as significações e a implementação do Regulamento pelos psicólogos, à luz de estudos sobre implementação de políticas públicas.

Para tanto, foi aplicado um questionário autopreenchido. Dentre as perguntas, os psicólogos responderam quais capacitações proporiem em relação à Resolução IFSP Nº138/2014, pergunta objeto desse resumo expandido.

## **OBJETIVOS**

Analisar as respostas do questionário autopreenchido sobre as necessidades de capacitação apontadas pelos psicólogos consultados no estudo.

## **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

Definiram-se os seguintes passos: (1) pré-organização, que pressupõe a elaboração do projeto de pesquisa e do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); (2) aplicação do questionário autopreenchido, o qual indagou sobre os dados de identificação, as atribuições do Regulamento já executadas e sobre as necessidades de capacitação; e (3) análise e discussão dos resultados.

O questionário ficou aberto para perguntas a partir do dia 20 de setembro até 17 de outubro do corrente ano, na plataforma do “Google Forms”. A pergunta objeto dessa publicação foi: “Como profissional de Psicologia, que capacitação você proporia? Comente brevemente”. Para a compreensão do material produzido, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (1977).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A pesquisa se debruçou em estudos sobre a Perspectiva Crítica de Psicologia Escolar e Educacional e em estudos sobre implementação de políticas públicas.

A precursora da Perspectiva Crítica de psicologia Escolar, Maria Helena Souza Patto, observou que as dificuldades escolares se alteravam conforme o contexto sociopolítico, apropriado pela ciência psicológica para fundamentar interesses das classes dominantes, justificando desigualdades sociais em desigualdades pessoais.

Nesse sentido, essa perspectiva possibilita a construção práticas de psicólogos escolares e educacionais ancoradas em uma compreensão dos fenômenos educacionais como produto de multideterminações sociais, históricas e políticas (TANAMACHI, 2000).

A implementação foi concebida a partir da perspectiva dos implementadores, pois eles seriam capazes de deflagrar e solucionar os problemas de implementação. Os implementadores são “fazedores de políticas” e não meros executores, pois a política formulada será diferente da que se efetiva na prática. (LIPSKY, 2019). Portanto, as necessidades de capacitação são fatores intervenientes nesse processo.

## RESULTADOS

O IFSP possui 37 campi e somente três não possuem o profissional de psicologia. No geral, os campi possuem um profissional psicólogo, com exceção do Câmpus Campinas, que possui dois psicólogos; e o Câmpus São Paulo, que possui três lotados na Coordenadoria Sociopedagógica. O questionário poderia ter 35 possíveis participantes. 26 psicólogos responderam o questionário, uma amostra que representa 74% do total.

### 1. Proposições de capacitação

Foram listadas 49 proposições, classificadas em 16 categorias.

### 2. Categorias de análise das propostas de capacitação

As propostas de capacitação foram categorizadas a fim destacar os temas emergentes. A Tabela 1 apresenta essa relação, sua ocorrência e percentual:

Tabela 1 – Relação de categorias de análise criadas para as propostas de capacitação

<b>Categoria</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>Percentual (%)</b>
Violência	9	18
Psicologia e Saúde	8	16
Capacitação para outros atores institucionais sobre Psicologia Escolar	5	10
Trabalho em equipe	5	10
Psicologia Escolar	5	10
Outras Psicologias	4	8
Políticas públicas educacionais	2	4
Resolução IFSP N°138/14	2	4
Trabalho com grupos	2	4
Adolescência e Juventude	1	2
Avaliação psicológica	1	2
Educação inclusiva	1	2
Habilidades socioemocionais	1	2
Orientação profissional	1	2
Relações étnico-raciais	1	2
Sexualidade e gênero	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A categoria “Violência” obteve o maior número de propostas de capacitação, nove no total, atingindo um percentual de 18%. Em seguida, a categoria “Psicologia e saúde” acumulou oito propostas, 16% do total.

Três categorias - “Trabalho em equipe, Capacitação para outros atores institucionais sobre Psicologia Escolar” - abarcaram, cada uma, cinco propostas. Essas categorias tiveram o equivalente a 10% cada.

Configurando 4% do todo, as categorias “Políticas públicas educacionais”, “Psicologia da Educação”, “Resolução IFSP N°138/14” e “Trabalho com grupos” tiveram duas propostas cada uma.

As categorias, “Adolescência e Juventude”, “Avaliação psicológica”, “Educação inclusiva”, “Habilidades socioemocionais”, “Orientação profissional”, “Psicologia”, “Psicologia Social”, “Relações étnico-raciais” e “Sexualidade e gênero”; tiveram uma proposta de capacitação para cada uma em um percentual de 2%.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta sobre propostas de capacitação revelou uma riqueza de informações com diversos temas relacionados.

Violência certamente é uma demanda da CSP, pois se trata um fator interveniente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na permanência.

O Regulamento da CSP incumbe a equipe da articulação de parcerias na promoção da saúde do estudante e especificamente o Psicólogo na promoção da “saúde mental” (IFSP, 2014, p. 4). Dentro de uma perspectiva crítica, cabe à instituição escola como um todo desenvolver estratégias que promovam o acesso e o processo de ensino-aprendizagem a pessoas com transtornos mentais ou qualquer outra condição que se manifeste como uma barreira à vivência escolar.

Alguns psicólogos necessitaram discutir a área de atuação e o Regulamento da CSP, o que permitiria um olhar para o cotidiano e pra um olhar para o sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Persona, 1979.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução Nº 138, de 04 de novembro de 2014**. Aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. São Paulo. 2014.

LIPSKY, M. Burocratas de nível de rua como produtores de políticas públicas. In: LIPSKY, M. **Burocracia de Nível de Rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Brasília: Enap, 2019. p. 55-77.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA M. (Orgs.), **Psicologia e Educação: Desafios teóricos práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73- 104.

## O LOCAL DA AVALIAÇÃO NAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ANÁLISES INTRODUTÓRIAS

Luciana Vieira da Silva (USCS)

[luciana.silva1@uscsonline.com.br](mailto:luciana.silva1@uscsonline.com.br)

Eunice Ediria Almeida Santos (USCS)

[eunice.santos@uscsonline.com.br](mailto:eunice.santos@uscsonline.com.br)

Paulo Sérgio Garcia (USCS)

[paulo.garcia@online.uscs.edu.br](mailto:paulo.garcia@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Avaliação. Formação de Professores. Legislação.

### INTRODUÇÃO

A avaliação é parte central da prática profissional do professor, todavia, tal centralidade nas últimas décadas não garantiu (GATTI et al., 2010; SILVA et al., 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016) que os cursos de licenciatura dessem conta dos fundamentos conceituais, procedimentais e técnicos das práticas avaliativas. Uma situação que se constitui, como indicou Alavarse (2013), em um paradoxo docente.

Na formação de professores, as legislações cumprem um papel central, pois trazem as orientações gerais. Todavia, a última Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC formação), tem sido criticada por seu alinhamento com a modelagem das políticas internacionais e ao movimento de reforma global da educação. Autores criticaram também sua submissão à BNCC (SIQUEIRA; DOURADO, 2021) ou a “coisificação” dos conhecimentos (SÜSSEKIND; MASKE, 2020).

Neste artigo, analisamos o local da avaliação educacional nas Diretrizes de Formação de professores: Resolução CNE/CP n° 2, 1° de julho de 2015; Resolução CNE/CP N° 2/ 2019.



## OBJETIVOS

Analisar o local da avaliação educacional das últimas duas Diretrizes de formação de professores no Brasil: Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP Nº 2/2019. Paralelamente, realizar uma análise dos contextos em que as Resoluções foram produzidas.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Neste estudo foi utilizado a pesquisa qualitativa, a partir da análise de documentos. Os dados foram coletados no sítio do Inep e analisados com base na teoria fundamentada. Inicialmente, foi realizada uma leitura geral dos documentos; depois, apreciados todos os artigos, caputs, incisos que tratavam da formação do futuro professor em relação à avaliação.

## RESULTADOS

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi elaborada em um momento em que o Brasil vivia uma democracia fortalecida pelo diálogo, valorização da diversidade e respeito pelas instituições. Ela foi resultado de um contexto de articulação de políticas educacionais, envolvendo pesquisadores e outros profissionais. Sua discussão ocorreu, entre outras, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), onde houve uma pactuação da formação inicial e continuada de professores e a definição de atribuições e responsabilidades.

A formação de professores foi articulada com outras políticas (Pibid, Parfor). A Resolução possuía visão sócio-histórica e inclusiva, um sólido conceito de docência, associação indissociável entre teoria e prática e pesquisa e extensão (ESCOTT, 2021).

A legislação contava 3.200 horas de formação, no mínimo 8 semestres ou 4 anos: 400 horas de práticas e 400 horas de estágio supervisionado. Pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas e 200 de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do futuro professor (iniciação científica, monitoria, entre outras).

Nos processos avaliativos desta Resolução, o artigo 3 trata da destinação da formação inicial e a formação continuada. Neste contexto, busca-se garantir, entre outras questões, formação para a realização avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3). Observa-se indicações para a formação de professores em relação à avaliação institucional, o que de fato é relevante, pois esses profissionais também estão envolvidos neste processo avaliativo.

O artigo 7º indicou os conhecimentos e as habilidades para os futuros professores. No inciso VIII, a formação possibilitaria o “desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 2015, p. 7). Observa-se a amplitude do referido inciso, indicando que os futuros professores deveriam ter conhecimentos para avaliar projetos educacionais.

No inciso X, a formação tinha de assegurar conhecimentos e habilidades para o formando “participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (BRASIL, 2015, p. 8). Aqui se percebe a formação para a avaliação do projeto pedagógico.

No artigo 10, inciso I, a formação tem de englobar conhecimento sobre o “acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas” (BRASIL, 2015, p. 9). Novamente, há uma referência sobre a avaliação de projetos.

O artigo 12, inciso I está o núcleo de estudos de formação geral, que deve articular, como consta na alínea “c”, o “conhecimento e avaliação”, na alínea “d” “desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas, na “g” “avaliação e currículo”, na “l” “pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional” (BRASIL, 2015, p. 10).

O segundo núcleo, de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação, deve possibilitar ao formando, alínea “b”, conhecimentos de “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira”. Na alínea “c”, conhecimentos sobre a “avaliação e currículo” (BRASIL, 2015, p. 10). Observamos nos núcleos, uma formação ampla no que se refere à avaliação (avaliação de processos

educativos e de experiências educacionais, avaliação e currículo, incluído a legislação).

Todavia, esta Resolução não indicou nenhum tipo de formação em relação às avaliações externas (AE) e nem sobre a articulação do uso de resultados com a avaliação da aprendizagem. Tal situação, muito possivelmente não favoreceu a inclusão nas licenciaturas de conteúdos relacionadas às AE (SILVA et al., 2016): matrizes de referência, elaboração de testes, níveis de proficiência e a interpretação pedagógica.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 alinha-se a uma agenda internacional com foco na privatização de matrículas, conteúdos e materiais didáticos (ESCOTT, 2021) e no uso dos resultados das avaliações. Trata-se de um contexto de multiregulação da educação, onde o Estado oferta o serviço educacional, todavia o planejamento e a tomada de decisão são realizados por órgãos privados. Um cenário em que a BNCC e a BNC serão o foco das editoras para elaborar material didático, entre outros.

Sua elaboração, que dissocia teoria e prática, foi realizada de forma aligeirada, sem um grande debate nacional, envolvimento professores, entidades e pesquisadores. Seus fundamentos são baseados em princípios de eficácia e eficiência, em um tipo de gestão gerencialista da educação.

Sua carga horária é de 3.200 horas: 800 para a base comum (conhecimentos científicos e pedagógicos), 1.600 para a aprendizagem de conteúdos específicos, incluindo os da BNCC, e 800 de prática pedagógica (400 de estágio e 400 de práticas). Resaltamos que foi eliminado o conjunto de atividades de áreas específicas de interesse dos estudantes que contemplava com 200 horas na Resolução anterior. Além disso, a formação foi submetida as indicações da BNCC (SIQUEIRA; DOURADO, 2021).

Em relação às indicações sobre a avaliação, no artigo 4, as competências específicas se referem a três dimensões essenciais: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Na dimensão I, na competência específica 1.2 (Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem), a habilidade 1.2.2 indicou que o futuro professor deve: “demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes. ” Os resultados devem ser usados para “ (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas. ” Aqui o professor tem de adquirir habilidade para lidar com

as várias funções da avaliação (diagnóstica, formativa e somativa). Tal situação é indicada para o docente para dar devolutiva ao aluno e replanejar.

Por fim, na dimensão prática profissional, a competência específica 2.3 (Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino), traz 6 habilidades para serem desenvolvidas: Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, dar devolutiva; aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem; fazer uso de sistemas de monitoramento e acompanhar as aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos; conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em conclusões preliminares indicamos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi elaborada em um cenário democrático que permitiu vários debates entre educadores, pesquisadores e sociedade em geral. Ela é abrangente no que se refere à avaliação, trazendo indicações sobre a avaliação, institucional, de projetos, experiências, currículo, aprendizagem. Todavia, ela apenas tangenciou às avaliações externas, o que possivelmente dificultou o acesso a esses conhecimentos. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019, com foco na privatização e no uso dos resultados das avaliações, em geral é limitada, instrumental e trata da avaliação da aprendizagem externa.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, SP, v. 3, n. 1, p. 135-153, 2013.

ESCOTT, Clarice. **DNC e BNC de formação de professores: perspectivas e desafios para os cursos de licenciatura a partir de Resolução CNE/CP 02/2019**. Palestra realizada online, maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AsqfA4Nok1I>. Acesso em :06 maio 2022.

GATTI Bernardete, et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, p. 95-138, 2010.

SIQUEIRA, Romilson; DOURADO, Luiz F. Trabalho e formação de professores: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, v.14, n. 30, p. 842-857, 2021.

SILVA, Marcela, et al. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **RBEP**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 46-67, 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson. “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr., 2020.

## ORALIDAD Y OTREDAD COMO ESTRATEGÍA PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Leidy Yurany Parra Restrepo (TdeA)

[leidy.parra@correo.tdea.edu.co](mailto:leidy.parra@correo.tdea.edu.co)

Camilo Zapata Molina (TdeA)

[camilo.zapata30@correo.tdea.edu.co](mailto:camilo.zapata30@correo.tdea.edu.co)

Yan Carlos Ureña Villamizar (TdeA)

[yan.Urena@tdea.edu.co](mailto:yan.Urena@tdea.edu.co)

**Palavras-chave:** Oralidad, otredad, aprendizaje, comunicación, radio

### INTRODUÇÃO

Para la educación, el proceso comunicativo es una herramienta esencial que permite el desarrollo pleno del ser humano, pues se establece como base de la interacción humana y dentro del proceso formativo se caracteriza por permitir el desarrollo cognitivo y la comunicación del aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anterior y centrando el tema en la expresión oral, es importante tener en cuenta que al interior de las Instituciones de Educación Superior existen falencias en el desarrollo de la autonomía de las personas y de su participación para los procesos de enseñanza y aprendizaje, para ello; se propone la oralidad y la otredad, como base para la transformación del contexto educativo mediante la radio.

A partir de lo planteado anteriormente y bajo un contexto internacional, García et al., (2016), en sus investigaciones realizadas estipula que el desarrollo del lenguaje adquiere relevancia capital ante el ejercicio formativo en los procesos de construcción y de comprensión en relación a textos, discursos de índoles oral o escrito, verbales y no verbales a través de un proceso de enseñanza y de aprendizaje interactivo y didáctico, evidenciando una interacción constante entre maestro y estudiante.

De manera consiguiente y bajo un contexto nacional, se ha encontrado que una educación desde la otredad hace parte de la diversidad; es decir, determina la pedagogía implementada, teniendo en cuenta la ejecución de la dialógica en diversidad de conocimiento, métodos cognitivos, innovación, creatividad y perspectivas éticas. En efecto, la inclusión de nuevas maneras de comunicación ha impulsado el uso de las tecnologías y el encuentro entre el yo y el tu con dependencia a las relaciones sociales bajo la presencia de un contexto sociocultural (VARGAS, 2016). Desde esta perspectiva, este proyecto se pretende realizar con el objetivo de caracterizar las experiencias pedagógicas sustentadas a través del uso de la oralidad y la otredad como estrategia pedagógica para resultados de aprendizaje en estudiantes pertenecientes al grupo de mentorías de la emisora TdeA radio, mediante el uso de la radio como estrategia didáctica.

### **OBJETIVOS**

Caracterizar las experiencias pedagógicas sustentadas a través del uso de la oralidad y la otredad como estrategia pedagógica para resultados de aprendizaje en estudiantes pertenecientes al grupo de mentorías de la emisora TdeA radio.

### **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque de investigación cualitativo pues pretende identificar “la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (MARTÍNEZ, 2004, P. 66). A su vez, se desarrolla bajo el diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), con la cual se pretende aportar información que propicie el cambio social mediante reformas estructurales, buscando específicamente la implementación de cambios con una intervención comunicadora, colaborativa y democrática en la que actúan investigadores y participantes (HERNÁNDEZ-SAMPIERI Y MENDOZA, 2018).

Tomando en cuenta lo desarrollado, para el proceso de recolección de datos, se hará uso de la bitácora, por otro lado, se usará la entrevista y por último, se hará uso de la técnica de grupos focales.

### REFERENCIAL TEÓRICO

La educación se ha encontrado inmersa en un constante cambio y de igual manera los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ven obligados a innovar y a replantear los las herramientas metodológicas y pedagógicas con el fin de incrementar el conocimiento. En consideración con planteado, para Paulo Freire, citado en (Instituto de Paulo Freire, 2007), la educación debe de ser concebida como un acto de libertad, encaminado a la emancipación humana de la construcción del conocimiento entre docente y estudiante, partiendo desde la otredad como herramienta hacia el estudiante. Así pues, en el contexto educativo la disciplina de la didáctica hace parte de la praxis en cuestión metodológica de la enseñanza, teniendo en cuenta los procesos ejecutados. En efecto, se entiende la didáctica como la “disciplina rigurosa de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos, orientada por las finalidades educativas” (MEDINA Y SALVADOR, 2009, P. 7).

En concordancia con lo anterior, En el desarrollo de la comunicación, el diálogo se convierte en una herramienta relevante para la obtención del mismo, teniendo en cuenta que según Espinosa (2015), “el diálogo es una forma de interacción social, un medio para negociar, llegando a establecer acuerdos, mediante los significados compartidos entre participantes por medio del lenguaje, en la que existe un interés mutuo” (p.2). En efecto, resulta complejo realizar una definición amplia del concepto de otredad, teniendo en cuenta que está sujeto al concepto filosófico, antropológico, psicológico a través de la historia. Sin embargo, teniendo en cuenta la problemática planteada con anterioridad, la educación desde la otredad “se orienta desde el lenguaje y la comunicación, concebida como el encuentro dialógico entre educadores y educandos, a través de la cual se dirige la acción e interacción del conocimiento el conocimiento es lenguaje; el aprendizaje es lenguaje” (VARGAS, 2016, P. 207).

### RESULTADOS

Incremento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje por medio de la oralidad y de la otredad convirtiéndose en una estrategia pedagógica a través de la radio como herramienta didáctica.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

La comunicación es una herramienta trascendental para el incremento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la otredad y de la oralidad direccionadas por una pedagogía de diálogo y de la construcción de conocimientos entre el docente y el estudiante, es por eso que se convierte en alta relevancia el replanteamiento de los procesos pedagógicos usados en las aulas de clase, con la finalidad de incrementar la motivación y por ende el conocimiento del estudiante. Se hace menester, mencionar que para el proceso de esta investigación se recomienda indagar sobre los procesos cognitivos involucrados en el uso de la oralidad y de la otredad como estrategia pedagógica.

## REFERÊNCIAS

Espinosa Meneses, M. (2015). **La importancia del diálogo en la enseñanza de las humanidades dentro de la educación virtual**. <https://bit.ly/3yuRsrQ>

Gallarda de Parada, Y. y Moreno Garzón, A. (1999). **Aprende a investigar: recolección de información** (3 eEd.). ICFES. <https://bit.ly/3VugB03>

García, M. A. E., Jiménez, A. D. B., & Barrera, H. P. (2016). La oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo escolar: el debate y el taller pedagógico. *Oralidad-es*. <https://bit.ly/3VheAUI>

Hernandez-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). **Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta** (1 Ed.). McGrawHill Education. Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

Instituto de Paulo Freire. Escritos de Paulo Freire. Consultado el 19 de mayo de 2007. <https://institutpaulofreire.org/>

Medina, A y Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Pearson. <https://bit.ly/3MjWD3R> Vargas, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista científica General José María Córdova*. <https://bit.ly/2FJlkEM>

## OS SABERES DOCENTES E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE DUAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA

Luciane Baía Weber Hess (UNASP)

[luciane.hees@unasp.edu.br](mailto:luciane.hees@unasp.edu.br)

Patrícia Cristina Albieri de Almeida (UNASP)

[patricia.albieri@unasp.edu.br](mailto:patricia.albieri@unasp.edu.br)

Vânia Karoline Viana dos Santos Silva (UNASP)

[vaniakaroline@gmail.com](mailto:vaniakaroline@gmail.com)

**Palavras-chave:** Saberes Docentes. Professores de História. Identidade Profissional.

### INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil é um tema que ganhou grande repercussão a partir da década de 1980, devido, sobretudo, ao processo de universalização da educação básica no país que se intensificou na década de 1990. Neste período houve crescimento da demanda formativa de professores para suprir as necessidades da educação básica, concomitantemente diversos estudos e pesquisas foram desenvolvidos a respeito dos conhecimentos, competências e saberes considerados necessários para a docência.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) afirmam que este processo é em decorrência de um internacional da globalização, do crescimento dos estudos em torno da necessidade de profissionalização do ofício do professor, de melhores condições de trabalho, estudos sobre a prática docente e a própria formação docente.

A pesquisa de Gauthier et al. (2013) constatou que a profissão-docente passou a ser compreendida como uma profissão complexa com saberes próprios e específicos. Considerando que esses saberes docentes são uma categoria ampla e com diversas concepções, esta pesquisa tem como foco os saberes da prática e da dimensão pessoal do professor.

Os estudos de Tardif (2013) e Nóvoa (1992), por exemplo, consideram que a mobilização de saberes oriundos dos conhecimentos científicos, da atuação prática do

professor e da sua maneira de ser. Neste sentido, nesta pesquisa compreendemos que os saberes docentes possuem um sentido mais amplo e diz respeito à mobilização de múltiplos conhecimentos e saberes oriundos tanto da formação docente quanto da prática.

Lima e Cunha (2018) identificaram o crescimento das discussões sobre a necessidade de criar estratégias que valorizam as aprendizagens dos sujeitos ao longo de sua vida. Este processo está vinculado a ideia de que a sociedade está em constante transformação e necessita de sujeitos que sejam capazes de continuar aprendendo ao longo da vida, em todos os espaços e contextos sociais, como o trabalho, a vida cotidiana e familiar, que se configuram em lócus de produção de saberes.

### **OBJETIVOS**

O objetivo deste estudo é analisar os saberes docentes na construção da identidade docente dos professores de história. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e coleta de dados empíricos. A primeira foi realizada por meio da análise de autores e estudos que tratem acerca dos saberes docente e identidade profissional. Já a segunda consiste na análise de entrevista com duas professoras de história que atuam na mesma Instituição Educacional Confessional e também com vínculos em outras Instituições não confessionais, que estão em diferentes tempos de atuação profissional e possuem distintas formações (pós-graduação e/ou segunda graduação).

### **PERCURSO METODOLÓGICO**

Dadas essas considerações iniciais, realizou-se uma entrevista com duas professoras de história entrevista com duas professoras de história que em uma Instituição Educacional Confessional e em outras Instituições não confessionais, com diferentes níveis de experiência de atuação profissional e distintas formações (pós-graduação e/ou segunda graduação). Nomeamos as sujeitas entrevistadas de maneira a garantir o anonimato das entrevistadas, atribuindo de modo aleatório a professora A e a professora B.

A análise das entrevistas foi feita a partir de duas categorias de análise, a saber: a trajetória profissional e saberes prévios (pré-profissionais) e a identidade docente e a formação profissional do professor.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Todos os estudos e discussões teóricas acerca do tema estudado deverão ser incluídos de forma clara e coesa neste item. As citações diretas e indiretas devem ter como base a NBR 10520:2002. Há muitos estudos sobre saberes docentes, contudo, os principais pesquisadores sobre a temática são Gauthier et al. (2013), Pimenta (2012), Tardif (2013), Shulman (1986), os quais estão sinteticamente apresentados a seguir.

Tardif (2013) considera que os saberes docentes correspondem à realidade social que envolve a formação, programas, práticas coletivas, disciplinas curriculares, e os próprios saberes do professor, considera a presença de seis fios condutores que estão relacionados com a perspectiva individual e a sociedade, ou seja, entre o indivíduo professor e o sistema educacional no qual este profissional atua, conforme mostra a figura 1:

Figura 1: Fios condutores dos saberes docentes em Tardif.



Fonte: Ribeiro (2016)

O primeiro fio condutor assinalado pelo pesquisador é o saber e trabalho, no qual identifica que o saber docente deve ser compreendido no seu ambiente profissional, no qual estabelece relações mediadas pelo trabalho as quais são fornecedoras de subsídios para que o profissional seja capaz de propor soluções para as situações e problemas que enfrenta na sala de aula.

A diversidade do saber, é o segundo fio condutor da docência, na medida em que o professor está munido de saberes plurais adquiridos de diversas fontes, que podem ser da convivência familiar, dos espaços culturais, das instituições de formação, da convivência com outros professores, de cursos de formação continuada entre outros.

O terceiro fio condutor diz respeito à temporalidade do saber, na medida em que o pesquisador considera o saber do professor como temporal, ou seja, é adquirido segundo o contexto de uma história de vida. Neste sentido, considera que o processo de ensinar é complexo e que precisa ser aprendido de modo progressivo na medida em que o professor ensina.

A experiência do trabalho enquanto fundamento do saber é o quarto fio condutor, no qual o pesquisador ressalta que os saberes oriundos da experiência do trabalho fundamentam a prática e as competências profissionais. Neste sentido, durante o ato de ensinar ocorre o processo de mobilização de diversos saberes que são utilizados na ação docente que estão em constante processo de transformação e adaptação.

O quinto fio condutor corresponde aos saberes humanos sobre a própria humanidade, por meio do qual o trabalho docente é um processo interativo, no qual o professor se relaciona com objeto de seu trabalho a partir das interações

humanas que estabelece com os alunos, funcionários, colegas de trabalho e outros.

Por fim, os saberes e formação profissional são o último fio condutor, que correspondem aos saberes decorrentes de saberes anteriores, para os quais o pesquisador reflete a respeito da pertinência de reformular a formação docente, de modo que os saberes dos professores estejam alinhados o mais próximo possível com a realidade específica onde ele atuará.

Em relação aos saberes docentes, Tardif (2013) classifica em: Saberes pessoais dos professores; Saberes provenientes da formação escolar anterior; Saberes provenientes da formação profissional para o magistério; Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, apresentados no quadro 1:

Quadro 1: Os saberes docentes em Tardif

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
<b>Saberes pessoais dos professores</b>	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
<b>Saberes provenientes da formação escolar anterior</b>	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
<b>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério</b>	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de atualização, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
<b>Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho</b>	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, a adaptação às tarefas.
<b>Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola</b>	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2013, p. 63)

Outro importante estudo sobre os saberes é de Gauthier et al. (2013). Trata-se de uma coletânea de autores que analisam os saberes docentes a partir das dificuldades impostas à pedagogia, neste sentido consideram a existência do ofício sem saberes e os saberes sem ofício.

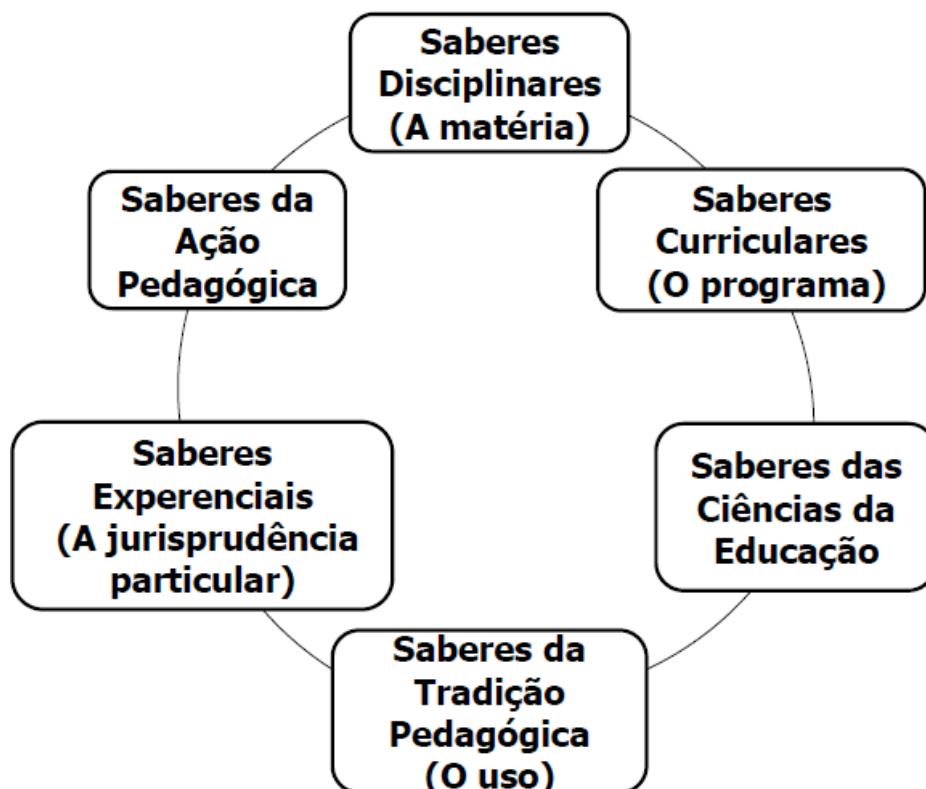
No primeiro caso, quais sejam o ofício sem saberes, acontece quando a docência é exercida de modo que seus os saberes inerentes não sejam revelados. Os pesquisadores afirmam que embora o ato de ensinar seja realizado há séculos, é bastante complexo determinar quais são os saberes presentes nesse ofício.

Segundo Ribeiro e Gonçalves (2018, p. 997) destacam a necessidade da retomada de debater concepções preconcebidas, as quais sustentam a crença de que o ato de ensinar se restringe a transmissão de conteúdos curriculares, logo, para ser professor bastaria “conhecer o conteúdo, ou apenas ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ou ainda basta ter experiência e cultura”.

Por outro lado, os saberes sem ofício, são para Gauthier et al. (2013) originários dos conhecimentos produzidos no meio acadêmico, que desconsideravam às condições materiais nas quais o professor exerce suas funções, ou seja, a prática da sala de aula. Os autores afirmam que a ação do professor envolve um conjunto de variáveis e situações complexas que influenciam no processo ensino-aprendizagem que são tomadas baseada na intuição e não em conhecimentos científico-acadêmicos.

Concluem que a produção de saberes docentes não deve se restringir às experiências pessoais, visto que não há verificação por meio de métodos científicos, que se configura em uma limitação para os saberes pessoais. Todavia, os saberes públicos, segundo Gauthier et al. (2013), são decorrentes dos saberes disciplinares, curriculares, oriundos das ciências da educação, neste caso, consideram que durante o processo de ensino-aprendizagem ocorre a mobilização de distintos saberes que se constituem em um tipo de reservatório, por meio do qual o professor se abastece visando alcançar as situações específicas de sala de aula, conforme indica a figura 2:

Figura 2: O Reservatório de Saberes em Gauthier et al.



Fonte: Ribeiro (2016)



Os saberes disciplinares são a matéria a ser ensinada, produzida por cientistas e pesquisadores, adquiridos pelos docentes nas universidades durante seu processo de formação, mas que não se relacionam com a formação pedagógica. Assim, o professor emprega conhecimentos produzidos por pesquisadores para ensinar determinada disciplina, considerando outros elementos como é o caso do nível de conhecimento dos alunos.

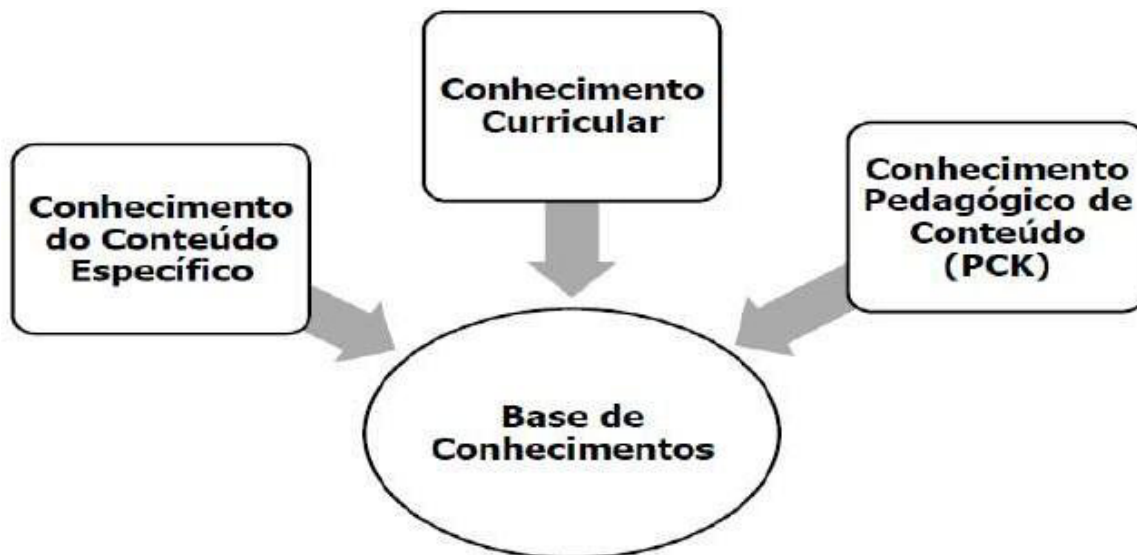
O segundo grupo de saberes na concepção dos autores são os saberes curriculares conforme Gauthier et al. (2013), são os saberes organizados pela instituição escolar, que organiza os saberes científicos em um programa a ser ensinado, os quais são transformados em manuais e cadernos utilizados como guia para o planejamento e avaliação pelo professor.

O terceiro grupo são os saberes das ciências da educação ou conhecimentos profissionais adquiridos pelo professor, tanto durante seu processo formativo, quanto em seu trabalho. Trata-se de “um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões” (GAUTHIER et al., 2013, p. 31), ou seja, se relacionam com as aprendizagens e a didática.

No quarto grupo estão os saberes da tradição pedagógica, que passaram a existir a partir do século XVII, estão vinculados às concepções metodológicas, que tratam das diferentes formas de ensinar em sala de aula que ultrapassam os conhecimentos oriundos da formação profissional, ou seja, eles são da tradição, como o próprio nome define.

Finalmente, os saberes da ação pedagógica são os saberes experienciais docentes testados e tornados públicos, neste caso, considera-se que “os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores” (GAUTHIER et al., 2013, p. 33). Os estudos de Shulman (1986, 1987) são voltados para a análise do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo que na perspectiva deste pesquisador é o conhecimento profissional dos professores. Este pesquisador ao tratar dos conhecimentos necessários para o professor, enumera três categorias, explicitadas na figura 3, que são: de conteúdo específico, pedagógico de conteúdo e curricular.

Figura 3: Base de Conhecimentos na Perspectiva de Shulman.



Fonte: Ribeiro (2016)

Segundo Shulman (1986) a primeira categoria - o conhecimento de conteúdo específico corresponde aos conteúdos específicos da disciplina ministrada pelo professor, o qual está fundamentado em fatos, conceitos e perspectivas de uma determinada área específica de conhecimentos. O autor cita como exemplo a área de Química e afirma que a diferença entre um químico atuante na pesquisa e um químico que ministra aulas da disciplina de Química, é que este último precisa ser capaz de tornar os conhecimentos científicos da área em conhecimento compreensível para os alunos, observando o nível de escolaridade destes.

A segunda categoria é o conhecimento curricular, ou seja, o conhecimento sobre o currículo que corresponde ao conjunto de programas criados para o ensino de conteúdo específicos de um nível educacional. Segundo Lima e Cunha (2018) também fazem parte desta categoria os materiais didáticos utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, pois no trato com os conteúdos o docente utiliza mecanismos diferentes para abordar uma determinada temática, que consideram o nível de complexidade, linguagem adequada e aprofundamento teórico aplicada conforme o nível e situação de aprendizagem.

Por fim, o conhecimento pedagógico de conteúdo corresponde ao conhecimento no qual o professor transforma o conteúdo específico das disciplinas em situações de

ensino-aprendizagem, para isso ele pode usar “analogias, demonstrações, experimentações, ilustrações, exemplos e representações, inclusive aplicando a sequenciação, que implica expor os conteúdos de um mesmo assunto em diferentes tópicos”. (LIMA; CUNHA, 2018, p. 955)

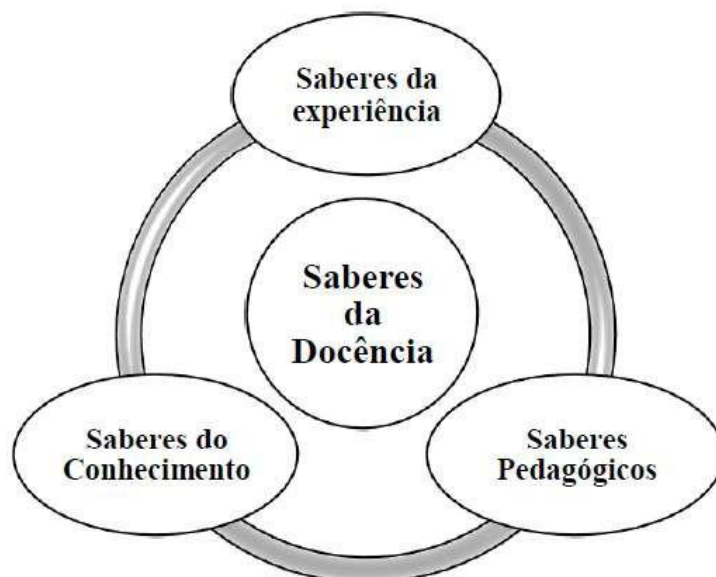
Shulman (1986) afirma que este conhecimento possibilita ao docente identificar quais são os conteúdos mais simples ou mais complexos, baseando-se nos conhecimentos e experiências que os alunos já possuem e quais os nexos que podem ser estabelecidos com os conhecimentos científicos.

Portanto, o autor defende o conhecimento de conteúdo específico, o qual deve ser transformado didaticamente pelo professor de forma que os alunos sejam capazes de compreendê-los.

Outra referência importante na área de saberes docentes é Pimenta (2012), que aborda o tema tomando como referência a construção da identidade profissional, que é um processo de construção histórica do sujeito, fundamentalmente a partir do significado social da profissão, da sua constante ressignificação social, além da confirmação de práticas sociais de ensino culturalmente significativas até a atualidade.

Para a autora, a mobilização dos saberes docentes como saberes da docência, é fundamental para o professor no processo de construção de sua identidade profissional, que por sua vez, possuem três categorias que identificam os conhecimentos/saberes necessários para saber para ensinar, expressos na figura 4:

Figura 4: Saberes da Docência em Pimenta.



Fonte Ribeiro (2016)

A figura mostra que os saberes da docência são: i) os saberes da experiência – gerados pelos professores durante a atividade cotidiana de trabalho, construídos em um processo contínuo de reflexão da prática pedagógica; ii) os saberes do conhecimento vinculados aos conhecimentos específicos da disciplina que o professor ministra, são portanto, oriundos da formação acadêmica; iii) os saberes pedagógicos são todos aqueles que versam sobre o saber ensinar os quais devem buscar romper com o ensino fragmentado

e tradicional, possibilitando empregar metodologias inovadoras e novos instrumentos que possibilitam organizar a escola e o currículo oficial adotado por ela.

O quadro 2 apresenta uma síntese das principais concepções dos pesquisadores analisados sobre os saberes docentes:

Quadro 2- Síntese correlativa dos saberes docentes dos principais autores:

TARDIF	SABERES DISCIPLINARES	SABERES CURRICULARES	SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL		SABERES EXPERIENCIAIS
			SABERES DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	SABERES PEDAGÓGICOS	
GAUTHIER	SABERES DISCIPLINARES	SABERES CURRICULARES	SABERES DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	SABERES DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA	SABERES EXPERIENCIAIS
SHULMAN	CONHECIMENTO DO CONTEÚDO	CONHECIMENTO CURRICULAR		CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO	
PIMENTA	SABERES DO CONHECIMENTO			SABERES PEDAGÓGICOS	SABERES DA EXPERIÊNCIA

Fonte: adaptado de Ribeiro e Gonçalves (2018)

A partir do quadro identificamos os estudos de Tardif são mais extensos e abrangentes e que de certo modo estão presentes nas categorias dos outros referenciais que estudam esse objeto. Observamos ainda que os saberes disciplinares, das ciências da educação e disciplinares estão vinculados ao saber (conhecimento), os saberes pedagógicos com o saber-fazer (saber prático), e os saberes experienciais contribuem, assim como os demais para a construção do saber-ser, que contribuem para a construção da identidade do professor.

Ensinar o conteúdo de História são se restringe aos conhecimentos e fatos históricos, é fundamental conhecer sobre as teorias pedagógicas e da aprendizagem. Baseada

nesta premissa, Caimi (2015, p. 112) enumera três saberes necessários para o ensino da história, que para a autora são: “1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico”.

Antes de tratar dos saberes específicos apontados pela autora é importante destacar que o saber no sentido amplo é uma “prática social de comunicação e intercâmbio de conteúdos culturais que são obtidos em um meio institucionalizado e com valores relacionados com a cultura” (ACOSTA, 2013, p. 199). Já no seu sentido mais restrito, o ato de ensinar pode ser considerado um conjunto de atividades utilizadas pelo professor como por exemplo, “avaliar, preparar as aulas, elaborar unidades e materiais, controlar o grupo de alunos na classe, manter a disciplina, relacionar-se com os pais, colaborar na organização das escolas...” (ACOSTA, 2013, p. 200).

Dadas essas considerações, o primeiro pressuposto os saberes a ensinar (história, historiografia, epistemologia) corresponde a saber história. Neste caso, é fundamental que os professores dominem os conteúdos que serão lecionados, uma vez que:

“O conhecimento histórico é o insumo que possibilita ao professor selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados. Um sólido conhecimento da matéria a ser ensinada, acreditamos, implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento, sua matriz disciplinar e métodos de investigação. (CAIMI, 2015, p. 113)

A autora afirma que o conceito de História trazido pelo professor interfere na compreensão e na abordagem dos conteúdos. Neste sentido, destaca que o papel das fontes historiográficas e seus nexos com o trabalho do historiador, as concepções de evolução; os processos de ruptura e continuidade, a função dos acontecimentos no contexto no qual eles ocorrem; os sujeitos históricos envolvidos, dependem em boa parte da concepção do professor.

No que tange aos saberes para ensinar (docência, currículo, didática, cultura escolar), é para a autora a apropriação de conhecimentos pedagógicos pelo professor que possibilitam a mobilização de “estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em ‘saberes escolares ensináveis’, em conhecimentos válidos

socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola” (CAIMI, 2015, p. 114) na atualidade.

Libâneo (2011, p. 192) define o ato de ensinar como “mediação didática, isto é, o ensino como atividade de mediação para promover o encontro educativo-formativo entre o aluno e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento”. Nesta perspectiva a história não é restrita ao domínio do conhecimento histórico, é preciso considerar fatores como o nível de desenvolvimento dos alunos, os recursos didáticos e materiais

utilizados pelo professor, sua experiência em ensinar e outros fatores. (CAIMI, 2015)

O terceiro e último grupo de saberes são os saberes do aprender (aluno, cognição, pensamento histórico), que significa “problematizar em que consiste a tarefa de aprender, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem”. (CAIMI, 2015, p. 118).

## RESULTADOS

A professora A atua como professora de História do Estado da Bahia no ensino fundamental anos finais e com a disciplina identidade de cultura e ciência e tecnologia, também atua na rede privada com o ensino de História. A docente B iniciou seu trabalho como professora no ano de 2004 ainda como estagiária, deu uma pausa e posteriormente retomou seu trabalho em 2008.

As duas professoras ressaltaram que os principais influenciadores na opção pelo curso foram seus respectivos professores de História que tiveram ao longo da educação básica, conforme mostram os trechos:



Em toda a minha vivência, acredito desde o ensino fundamental 1 tive professores que foram marcando a minha trajetória [ENTREVISTA PROFESSORA A]

[...] eu sempre gostei de estudar e falando especificamente de história eu sempre tive ótimos professores o que me fez gostar mais ainda da matéria. [ ENTREVISTA PROFESSORA B]

Do mesmo modo, relatam que muitas metodologias de ensino- aprendizagem utilizadas pelas professoras foram influenciadas pelos seus professores, segundo é possível constatar nos fragmentos:

“ [...] quando eu me tornei professora fui utilizando várias práticas e metodologias usadas por aqueles professores que mais me acalçavam, inclusive da forma que eu gostava de aprender quando eu era aluna. [...] Gosto de aplicar elas em jogos que eu aprendi com meu professor de geografia do 8 ano, gosto dos jogos, dos projetos, apresentações. Principalmente eu gosto no caso professora de história, pra mim a relação da história com a ficção sempre foi muito forte, sempre me despertou gosto pela história. Então eu também trabalho isso com os meus alunos, desde o paradidático que eu lia até os acontecimentos históricos daquela novela que eu vi, no filme, na série. [ENTREVISTA PROFESSORA A]

Em relação aos conhecimentos prévios como eu falei me pegou muito os professores. Eu sempre pensei que os professores deveriam fazer os alunos terem a experiência como aluna que eu tive, e ficarem curiosos para saber mais. [ ENTREVISTA PROFESSORA B]

Turra, Costa e Rossi (2019) ressaltam que a escolha pela profissão é determinada por distintos fatores da vida do indivíduo, dentre os quais se destacam os aspectos sociais, familiares, pessoais e educacionais. Todavia, salientam que majoritariamente a escolha e permanência na docência está vinculada às relações pessoais, sociais e os fatores econômicos. Um ponto convergente entre os resultados da investigação destas autoras e as entrevistadas é a afinidade identificada durante o Ensino Médio com a carreira docente.

Uma das entrevistadas destaca as experiências negativas que teve na sua formação pré-profissional também influenciou em sua trajetória acadêmica:



[...] eu não suporto e não gostava, ficava muito ofendida e acabava com a minha relação com o professor quando eu questionava alguma coisa e o professor me ignorasse ou não me ouvia, e eu levo isso na minha convivência com os meus alunos. Eu dei continuidade para aquilo que eu já acreditava quando era aluna, aquilo que eu admirava nos professores e aquilo que eu não admirava, que eu procurei não usar na minha prática pedagógica. [ENTREVISTA PROFESSORA A]

As experiências dessas profissionais como estudantes contribuíram, portanto, para despertar o seu interesse profissional pela área e na atualidade influencia no seu trabalho. Do mesmo modo, as condutas positivas e negativas dos professores influenciaram nas condutas das professoras, este dado coaduna com os estudos de Tardif (2000, p. 11) que tratam sobre a epistemologia da prática e os saberes docentes:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Neste sentido, verificamos que nas falas das entrevistadas ao iniciar sua carreira, as duas possuíam uma vasta vivência com profissionais da área por longos anos na condição de estudante, sendo inserido no ambiente que vai atuar (a escola) desde a infância. Esse é um fator que deve ser levado em consideração, uma vez que uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Esse contato se expressa em toda bagagem de conhecimento anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (TARDIF, 2000)

Ambas as professoras se tornaram professoras a partir das formações que receberam ao longo da vida, cursos que realizaram, bem como nos espaços sociais onde conviviam. Uma delas ressalta que a igreja foi um espaço fundamental para que ela deixasse a timidez e aprendesse a superá-la, além disso, fez diversos cursos:





Em relação a oratória, eu sempre fui muito tímida. Então frequentar a igreja me ajudou muito nisso pois eu entrava ajudava e estava na frente então me deixou mais desinibida.

Em relação aos outros saberes como eu falei eu sempre gostei de estudar então pintou um curso, na minha época de adolescente nem tinha internet, ia na biblioteca colocava lá cartazinho do curso tal, estava lá eu me escrevendo. [ENTREVISTA PROFESSORA B]

A professora A ressalta que iniciou sua carreira docente após concluir o ensino médio, ressalta que a familiaridade com a docência, suas experiências e gosto por ensinar contribuíram para que ela se sentisse à vontade, uma vez que fazia parte de sua vida cotidiana:



Quando eu entrei na sala de aula pela primeira vez eu achei que era algo novo, só parecia que eu estava dando continuidade. Eu terminei o ensino médio com 17 anos e com 18 eu já comecei a dar as minhas primeiras aulas, então meio que eu só mudei de posição. [ENTREVISTA PROFESSORA A]

Todavia, assinala que durante a faculdade fez um curso de formação de professores em História o qual foi fundamental para que tivesse acesso aos conteúdos científicos e aos métodos de ensino-aprendizagem de tais conteúdos aos alunos:



[...] quando eu entrei na faculdade eu fiz um curso de formação para professores, foi um curso pensado pela universidade para formar os professores, o principal alvo era os professores do estado e município [...] O curso também foi pensado para os professores por exemplo os cursos tradicionais de história você estuda a história da África a história moderna, contemporânea. Completamente distante da sala de aula, com esse curso a gente já estudava pensando no conteúdo que a gente ia passar na sala de aula, então como é que eu ia ensinar a história da África na escola como a gente ia abordar a história da revolução francesa na educação básica. [...] pra mim o curso de formação para professores foi fundamental, depois eu tive oportunidade de fazer outro curso de licenciatura em outra faculdade tam-

bém que não tinha nada a ver com a experiência que eu tive. E assim fui amadurecendo muito com muitas questões também com outros estudos com outras palestras, outras experiências e assim multiplicar o meu conhecimento. [ENTREVISTA PROFESSORA A]

A formação que a professora recebeu faz parte dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério (TARDIF, 2013), uma vez que foram apreendidos pela professora dentro do universo acadêmico, a partir da socialização de pesquisas científicas.

Segundo Silva (2009, p. 12) durante o “[...] processo de formação para a docência é necessário ter como núcleo de esclarecimento, a compreensão da vida como um todo, isto é: pessoal e profissional”. Nesta perspectiva, as influências que as experiências formativas devem propiciar ao futuro professor é de importância para a construção de sua identidade e influencia diretamente em suas escolhas profissionais.

Além disso, as falas das entrevistadas coadunam com os estudos de Tardif e Raymond (2000, p. 217) que afirmam que os saberes dos professores são temporais, isto é, são desenvolvidos e utilizados durante toda sua trajetória profissional, e estão em processo de transformação:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.

Relacionando diretamente com os trechos da entrevista da professora observamos que, embora tenha começado a docência após concluir o ensino médio, sua identidade como professora de história se tornou mais evidente após ela ter realizado um curso específico que História da África, no qual, para além dos conteúdos científicos, aprendeu os mecanismos necessários para torná-los apreensíveis para os alunos.

Caimi (2015) considera que o professor de História possui duas competências principais que são a competência de natureza acadêmica e a competência de natureza pedagógica. No primeiro caso ressalta que estas são oriundas da natureza e dos procedimentos do conhecimento histórico, dos quais fazem parte as principais tendências historiográficas e seu processo evolutivo, conceitos históricos, fatos e datas relevantes áreas História e outros. Já no segundo, se refere à “aquisição de capacidades sociais e

comunicativas; a concepção e o planejamento da atividade docente; e a organização, direcionamento e avaliação dos processos escolares de ensinar-aprender”. (Op. Cit., p. 117)

A partir das considerações do autor, é possível compreender que o curso realizado pela professora foi capaz de lhe oferecer esses conhecimentos, ou seja, tanto os conhecimentos acadêmicos, quanto os didático-pedagógicos, para sua atuação como professora:

“[...] meu curso me garantiu uma formação profissional que foi voltado exatamente em ser professor de história, pesquisadora ou ser alguém entendida na história, era muito mais era uma preparação de aula então desde o primeiro semestre nós fazíamos já estágios tradicionais, oficinas, aulas, aulas. Então já na faculdade eu já passei por diversas experiências para garantir pra mim uma vivência no ensino mesmo não só na história não só no estudo. [ENTREVISTA PROFESSORA A]

A experiência em diferentes espaços é para a professora B fundamental na sua carreira como professora, uma vez que teve oportunidade de trabalhar com pessoas de diferentes níveis econômicos e bagagem cultural, fato que lhes possibilitou conhecimentos/saberes experienciais necessários para fazer as adaptações de sua prática, em acordo com a realidade onde atua:

“Com certeza, por que a gente aprende a ter jogo de cintura em vários ambientes diferentes, eu já dei aula em colégios onde as pessoas tinham condição aquisitiva altíssima e já dei aula para colégios que os alunos só iam para merendar então são realidades bem diferentes e você aprende a lidar ali com várias situações que você tem que ter jogo de cintura pra lidar ali sem discriminar nenhum aluno e sem beneficiar outro. Você tem que aprender a lidar com a diversidade da sala. [ENTREVISTA PROFESSORA B]

Os saberes experienciais advêm da prática do ofício na escola e na sala de aula, bem como da experiência com os colegas de trabalho, da atuação em diferentes realidades com públicos distintos (TARDIF, 2013), como é o caso das realidades relatadas pela professora B.

Na mesma perspectiva, Oliveira e Coimbra (2017, p. 714) destacam que os saberes da experiência são fontes de aprendizado uma vez que ao ouvir a experiência do outro pode ajudar os professores a enxergarem suas “contradições, limitações e possibilidades”. Deste modo, os saberes da experiência quando compartilhados contribuem para a aprendizagem e formação profissional permanentes.

Outro ponto importante nesta categoria se refere ao processo de formação docente em si, ambas as professoras compreenderam que não é um processo que se encerra com a formação inicial, conforme é mostram os trechos:

“A formação de professor ela não termina, ela é contínua, a gente aprende todos os dias, na pandemia vimos isso e agora com o retorno da pandemia nós não somos os mesmos que antes da pandemia nós evoluímos. [ENTREVISTA PROFESSORA A]

Acho que não tem final eternamente vou tá fazendo cursos, capacitação de alguma coisa. Aprendendo mais coisas.

Quando não é relacionada a área da educação é relacionada a área da tecnologia que vai auxiliar na aula ali. [ENTREVISTA PROFESSORA B]

Ambas as professoras identificaram a necessidade de continuar aprendendo, se capacitando e estudando e, conseqüentemente, aprimorando suas práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível constatar que os saberes docentes são de suma relevância para a formação e prática docente, ajudando a construir a identidade e profissionalidade do professor. Não foi possível abranger as diversas concepções sobre os saberes docentes disponíveis na literatura, por uma questão de limitação da própria pesquisa, optou-se por destacar os conceitos e concepções dos principais autores da área que tratam da categorização dos saberes docentes.

Constatamos que os estudos sobre os saberes docentes destacam a importância dos saberes da experiência no processo de formação do professor. Não descartamos tal relevância, mas consideramos fundamental que estes conhecimentos sejam

testados cientificamente e divulgados por meio de estudos para que as experiências pessoais não sejam restritas aos indivíduos isolados e se tornem coletivas para que um número expressivo de professores tenha acesso.

A análise das entrevistas foi feita a partir de duas categorias de análise, a saber: a trajetória profissional e saberes prévios (pré-profissionais) e a identidade docente e a formação profissional do professor. Em relação a primeira, constatou-se que ambas as professoras foram influenciadas por seus respectivos professores de História ao longo da educação básica, tanto na escolha da profissão, quanto nos aspectos didático-pedagógicos adotados, ademais uma delas ressaltou que posturas e experiências negativas que teve com os professores também influenciou sua postura enquanto docente.

Já em relação à segunda, identificou-se que os espaços sociais por elas frequentado, como é o caso da escola, foi fundamental no seu processo de construção de identidade docente e profissionalização, assim, como os cursos que realizaram ao longo da vida, as diferentes experiências e oportunidades de contato com realidades sociais e econômicas dos alunos, além da formação acadêmica específica.

Logo, é possível inferir por meio desta pesquisa que a ação docente necessita de diversas fontes de mobilização de saberes, por meio do estabelecimento de propostas de formação continuada permanente, que estejam em sintonia com a realidade em que os professores da educação básica estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013, p. 188-208.

BARBOSA NETO, Viana Patricio; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 2, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. Ed. Lisboa: Edições 70, 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3.ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 188-212.

LIMA, Natália Valadares; CUNHA, Daisy Moreira. Saberes docentes: as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da educação profissional no Brasil. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

NÓVOA, António. A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: **Educa**, p. 17-36, 1992.

OLIVEIRA, L. C.; COIMBRA, C. L. Os saberes da experiência: uma aproximação necessária. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 705-716, 2017. DOI: 10.5902/1984644423210. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/23210>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. **Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdo expressos pelos professores egressos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência em Química da UFMT**. 2016. 161f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática), REAMEC, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2016.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Os saberes docentes na dinâmica pela profissionalização do trabalho docente. **Revista Thema**, v. 15, n. 3, p. 991-1006, 2018.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, n.02, v. 15, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.º 209, dezembro/2000.

TURRA, B.; COSTA, C. S. da; ROSSI, F. Concepções de ser professor e motivos de escolha pela docência em Educação Física. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2019.

## PANDEMIA E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO COM DOCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Martha Marques Teixeira Pereira (UNICID)

[marthamarquest@hotmail.com](mailto:marthamarquest@hotmail.com)

Lúcia Villas Bôas (UNICID)

[luciaboas@gmail.com](mailto:luciaboas@gmail.com)

**Palavras-chave:** Pandemia. Trabalho docente. Anos finais do Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

A forma com que a pandemia da covid-19 insuflou a comunicação coletiva e incrementou diálogos para além de seu enfrentamento sanitário, acabou se constituindo como um fator de mobilização de representações sociais. O sistema educacional foi um cenário fértil para ativação desses sistemas representacionais não só por responder ao ineditismo de um plano emergencial de ensino remoto na educação básica, que imputou uma brusca mudança no ato de “fazer educação escolar”, mas também por estar no seio de um contexto de socialização altamente dialógico e afetado por diversas pressões (plano institucional de enfrentamento, atendimento a gestão pública, carência de um direcionamento governamental nacional, aproximação com alunos e familiares, dentre outros).

Esse estudo se propõe a investigar como estão se desenvolvendo os processos representacionais dos objetos “ser docente” e “trabalho docente na pandemia” na visão dos professores da educação básica, integrando um programa de pesquisa mais amplo denominada “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica”, desenvolvido pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em parceria com a UNESCO do Brasil e Itaú Social, cujo objetivo é indicar expectativas para o período pós pandemia, e trazer um retrato da educação neste contexto, o que é essencial para construção de novos caminhos com vistas a garantir o direito constitucional à educação à todos(as). (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).



Como efeito, as contribuições deste estudo vão para além das condições de enfrentamento de situações emergenciais, elas admitirão a busca pelo entendimento sobre como se dá a postura docente diante das consequências duradouras provocadas por situações de crise e como o “agir” se conjuga dentro de uma perspectiva de incertezas circuladas pelas relações de trabalho.

### **OBJETIVOS**

O objetivo geral é identificar e compreender a percepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do estado de São Paulo, sobre o trabalho docente no período da pandemia da covid-19.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Convém iniciar essa abordagem através da aplicação do termo “representação” na perspectiva da psicologia social. Para Abric (2000), a representação é, portanto, uma visão do sujeito não apenas do objeto, mas também do contexto que o cerca, refletindo a sua visão funcional de mundo.

Considerando que a pandemia foi objeto de mobilização representacional no âmbito escolar, altamente impactado pela dinâmica do isolamento social e por um processo de negacionismo em que a propagação da desinformação pareceu estar institucionalizada no Brasil, a Teoria das Representações Sociais, tal qual sistematizada por Serge Moscovici na década de 1960, é um importante instrumento de compreensão dessa realidade.

Para compor a Teoria das Representações Sociais - TRS, as perguntas orientadoras de Moscovici foram: como um conhecimento científico se torna objeto do senso comum? Quais são as atividades cognitivas mobilizadas? Através desse exercício e, a partir das contribuições da psicologia social, ele chega ao termo “representação social”, sob o qual, o conhecimento comum, socialmente fornecido, esboça as possibilidades de apreensão pelo indivíduo do próprio mundo social e delinea tanto a construção da realidade social quanto da individual. O conhecimento assim se torna real, até mesmo palpável àqueles que dele compartilham, como descreve o próprio Moscovici:



As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração, e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica ou mítica. (MOSCOVICI, 1978, p. 41)

Então, isoladamente, o sujeito não é suficientemente capaz de produzir representações, mas adquire essa competência nos processos relacionais tendo o objeto simultaneamente como mediador e como produto. Nesse sentido, as representações sociais se configuram como respostas às necessidades de indivíduos e grupos agirem, construir sentidos e comportamentos, frente a novos objetos que nascem continuamente nas interações sociais.

O processo de representar destaca o objeto e o carrega de sentido, inscrevendo-o no universo inteligível.

### **PERCURSO METODOLÓGICO**

Essa pesquisa, ainda em fase de desenvolvimento, tem o caráter qualitativo e trará como parte introdutória uma revisão de literatura focada nos eixos educação escolar, pandemia e covid-19. Para tanto, foi feito um recorte na base de dados do programa de pesquisa desenvolvido pela FCC tendo, por critério de elegibilidade, as respostas dadas pelos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental do estado de São Paulo em um total de 2.905 participantes. Assim, o material de análise é composto por dados secundários coletados pelo Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas por meio de um questionário virtual contendo questões fechadas e abertas e aplicado, via plataforma *Survey Monkey*, aos referidos docentes.

Os dados estão sendo tratados a partir dos softwares SPSS (*Statistical Package for The Social Sciences*) e Alceste (*Analyse lexicale par contexte d'un ensemble de segments de texte*).

## RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados parciais indicam que o fator pandemia, na visão dos professores, imputará em maior reconhecimento profissional perante a comunidade externa ao contexto educacional, no entanto essa visão não é compartilhada quando se pensa em valorização profissional de carreira. Os professores sentem-se pouco reconhecidos por seu trabalho no âmbito profissional, ancorando-se na perspectiva de, apesar de estarem na linha de frente das ações de enfrentamento, estiveram à margem do planejamento estratégico, pouco amparados por políticas públicas para o desempenho das atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que esse estudo abra espaço para novos investimentos educacionais em termos de valorização da carreira docente e sirvam de fundamento para planejamentos estruturantes da educação básica baseados nas aprendizagens adquiridas com a pandemia e que surtirão efeitos duradouros no meio educacional.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. MOREIRA, Antonia; OLIVEIRA, Denize. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ACOSTA, Sandra Ferreira. **Escola, as imagens que as representações sociais revelam**. Orientador: Clarilza Prado de Sousa. 2025f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia**. Informes 1 e 2, 2020. Disponível em: [Educação escolar em tempos de pandemia | FCC](#). Acesso em 29 set. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Edição para o Brasil. Zahar editores, Rio de Janeiro, 1978.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA: IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REFLEXIVO NAS PRÁTICAS DE SIMULAÇÃO NO CURSO DE MEDICINA

Prof<sup>a</sup> Letícia Cleto Duarte Sugiyama (USCS)

:[leticia.sugiyama@online.uscs.edu.br](mailto:leticia.sugiyama@online.uscs.edu.br)

Prof<sup>a</sup> Ms. Renata Nunes Achar Fuji (USCS)

:[renata.achar@online.uscs.edu.br](mailto:renata.achar@online.uscs.edu.br)

Prof<sup>o</sup> Dr. Daniel Leite Portella (USCS)

[daniel.portella@online.uscs.edu.br](mailto:daniel.portella@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Educação médica. Simulação de paciente. Ensino reflexivo. Reflexão-na-ação.

### INTRODUÇÃO

De acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais a graduação de medicina deve formar um médico generalista com competências e atitudes humanistas, críticas, reflexivas e éticas. O curso de medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) foi construído com base nas metodologias ativas de ensino e aprendizagem a fim de construir uma autonomia intelectual em buscar criticamente as informações na literatura para tomar decisões frente a situações-problemas. (BRASIL, 2014)

O currículo do curso de medicina da USCS possui três módulos verticais por semestre (Tutoria, TBL e Morfofuncional) e duas Unidades Curriculares (UC) horizontais (Competências Integradas do Sistema Único de Saúde - CI- SUS e Habilidades Médicas). Nas UC horizontais, os campos de aprendizagem são diversos, sendo tanto em campos de práticas reais quanto simulados e que vão se tornando mais complexos conforme o desenvolvimento cognitivo, atitudinal e comportamental do estudante ao longo do curso.

Na UC de Habilidade Médicas, os cenários simulados ocorrem, do 1º ao 12º período do curso, nos Laboratórios de Habilidades Médicas (LHM) e de Simulação Realística

com a finalidade de integração total entre teoria e prática, com apoio de simuladores de várias complexidades, pacientes-atores, entre outros (JARROUGE, 2020).

### OBJETIVOS

Relatar, de forma crítica e reflexiva, a implementação do ensino reflexivo nas atividades de simulação de pacientes estandarizados.

### PERCURSO DE METODOLÓGICO

Trata-se de um relato de experiência, descritivo e reflexivo, sobre a implementação do ensino reflexivo na UC de Habilidades Médicas, do 2º período do curso de medicina da USCS – Centro.

No período de Agosto a Outubro de 2022, os 64 alunos matriculados na UC, divididos em turmas A e B, com 32 alunos cada (divididos em 6 grupos em cada turma) participaram de 3 atividades de Simulação *Standardized Patient* - Paciente Estandarizado e/ou Padronizado (BRANDÃO, 2014), na qual atores especializados em simulação atuam como pacientes reais. Cada uma das atividades teve duração de 1 hora e 30 minutos. Para o sucesso da atividade foram necessárias três fases:

Fase 1 – Planejamento embasado na ementa da UC para nortear a organização das estações, a confecção dos roteiros com descrição detalhada dos papéis, com palavras coloquiais para que a simulação ficasse bastante semelhante à realidade e a elaboração do *check list* com foco nos objetivos a serem alcançados na atividade e para guiar o *feedback* do facilitador. .

Fase 2 – Preparações dos atores que receberam o roteiro com uma semana de antecedência e no dia da atividade receberam o *briefing* sobre o contexto das estações e orientações sobre as etapas da atividade e sobre a importância de darem o *feedback* para o grupo de estudantes no final de sua participação. Os alunos receberam as orientações sobre as etapas da atividade e foram encaminhados para o LHM.

Fase 3 – Realização da Simulação de Paciente Estandarizado nos consultórios do tipo sala-espelho, em que o facilitador pode acompanhar toda a prática e intervir se necessário. Cada grupo realizou uma consulta médica com anamnese, exame físico e registro clínico. O registro clínico foi entregue, por cada grupo, ao final da atividade para correção e *feedback*.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A simulação tem grande importância no aprendizado de competências e atitudes médicas, indo além do conhecimento cognitivo (MORAES, 2016). Visto que o ensino das Habilidades Médicas (HM) em cenários simulados promove um ambiente com condições de integrar o conhecimento teórico com as competências para a prática, desta forma, as HM contribuem para a formação de médicos críticos e reflexivos e preparados para a prática nos cenários reais, sem trazer prejuízo para os pacientes. (BRANDÃO, 2014)

O ambiente protegido da simulação é uma ferramenta muito potente para o aprendizado, pois o estudante pode aprender fazendo, errando e aprendendo com os próprios erros (MORAES, 2016), além de permitir que o facilitador observe o desempenho do estudante (VARGA, 2009) e desta forma promover o *debriefing*, ou seja, a discussão em grupo sobre os erros, acertos e melhorias na simulação realística ou a realização do *feedback* nas demais estratégias de simulação (BRANDÃO, 2014).

Desta forma, observa-se a importância da reflexão no processo de aprendizagem, já que a reflexão permite que os próprios estudantes reconheçam as lacunas de seu conhecimento, ou seja, eles mesmos têm a chance de desenvolver suas aptidões e competências e desenvolver suas habilidades cognitivas.(VARGA, 2009)

Tendo em vista o conceito do “ensino reflexivo” segundo Donald Schön, que foi embasado na teoria de John Dewey, a aprendizagem está no fazer, ou seja, aprender fazendo (VASCONCELOS, 2019) e que possui três tipos distintos: reflexão sobre a ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação (CRUZ, 2019). Compreende-se, porém, que neste modelo de ensino, o aluno deve demonstrar e ter interesse em aprender e cabe ao professor despertar e estimular o aluno com diversas metodologias de ensino (VACONCELOS, 2019).

## RESULTADOS

Na primeira etapa da atividade de simulação, decidiram quem seria o aluno-médico, o qual realizaria a anamnese, sem intervenção dos demais colegas do grupo, e também se organizaram para dividir as etapas do exame físico dos aparelhos do corpo humano já estudado.

Na segunda etapa, o aluno-médico iniciou a consulta e realizou a anamnese e os demais colegas do grupo realizaram o exame físico. Após o término do exame físico, o aluno-médico liberou e direcionou o paciente-ator para a sala de espera. Nesta etapa, tanto o aluno-médico quanto os demais colegas refletiram durante toda a atividade sobre as dificuldades que surgiram em todo processo, utilizando o conceito de **reflexão-na-ação**, que consiste em refletir no meio da ação, sem interrompê-la, pois o pensamento pode conduzir a uma nova forma de se fazer o que estava sendo feito.

Na terceira etapa, o grupo refletiu em conjunto sobre a prática realizada, elencando as dificuldades, os erros e acertos e decidiu quais partes da consulta precisavam ser refeitas ou aperfeiçoadas. Nesta etapa, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar a **reflexão sobre a reflexão-na-ação** que é o ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, e desta forma, tendo a possibilidade de corrigir e traçar novas estratégias.

Na quarta etapa, após a reflexão e discussão do grupo, o aluno-médico chamou o paciente-ator novamente para refazer partes da consultas necessárias e finalizou a consulta.

Na quinta etapa, ao final da consulta o ator realizou o *feedback* sobre suas sensações e sentimentos durante o atendimento. Após foi realizado o *feedback* a partir do check list. Neste momento, os alunos podem tirar dúvidas e, se necessário, discutir situações éticas ou semiológicas que tenham surgido na prática e não tenham sido elucidadas pelo próprio grupo nos momentos de **reflexão sobre a ação**.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o planejamento e a organização de atividades de simulação sejam trabalhosos, demandem tempo, equipe técnica, estrutura, simuladores e contratação de atores especializados observa-se um ganho precioso para a formação médica.

Além disso, o conceito do ensino reflexivo mostrou potencial para aumentar ainda mais a eficácia da aprendizagem nos cenários simulados. Desta forma, conclui-se que futuros estudos de caráter qualitativo com os sujeitos da experiência, tanto estudantes quanto professores pode ser útil para avaliar a nova metodologia proposta.



## REFERÊNCIAS

**BRANDÃO**, Carolina Felipe Soares; COLLARES, Carlos Fernando; MARIN, H. de F. A simulação realística como ferramenta educacional para estudantes de medicina. **Sci Med**, v. 24, n. 2, p. 187-92, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº. 3 de 20 de junho de 2014**. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jun. 2014; Seção 1, p. 8-11. Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências.

CRUZ, Maria Aparecida Silva. **O ensino reflexivo de Donald Schön: Um estudo com acadêmicos de um curso de licenciatura em Matemática**. 32ª Reunião anual da ANPED, Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT19-5458--Res.pdf>, 2011.

JARROUGE, Marcio Georges; BIZARIO, João Carlos da Silva; DE ANDRADE, Enrico Ferreira Martins(orgs). **Guia de Aprendizagem do Curso de Graduação em Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) Volume 1** - São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2020.

MORAESAS, Magali et al. **Simulação da prática profissional no processo de ensino e aprendizagem e na pesquisa qualitativa**. CIAIQ2016, v. 1, 2016.

VARGA, Cássia Regina Rodrigues et al. **Relato de experiência: o uso de simulações no processo de ensino-aprendizagem em medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 33, p. 291-297, 2009.

VASCONCELOS, Alana Danielly; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza. **O modelo de reflexão-na-ação de Donald Schön na formação inicial de professores em anais completos do colóquio internacional de educação e contemporaneidade (EDUCON) em Sergipe Brasil**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 573- 585, 2019.

## UM INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA O ESTUDO DA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha - UNICID

[matildefranco78@gmail.com](mailto:matildefranco78@gmail.com)

Adelina Novaes - FCC; UNICID

[adelnovaes@gmail.com](mailto:adelnovaes@gmail.com)

**Palavras-chave:** contextos de aprendizagem. intencionalidade docente. educação infantil.

### INTRODUÇÃO

Contextos de aprendizagem são organizados de forma intencional por professores com o intuito de favorecer os processos de ensinagem. A discussão sobre os organizadores de contexto (tempo, espaço e materialidades) é primordial para que os mesmos reverberem em aprendizagem para as crianças.

Significa dizer que se mostra essencial que os contextos não sejam entediantes, mas que se constituam em facilitadores da aprendizagem, o que se transformou em convite para a realização desta pesquisa.

### OBJETIVOS

O estudo tem como objetivo detalhar e compreender diferentes configurações de contextos de aprendizagem a partir do exposto no documento Currículo da Cidade – Educação Infantil, da cidade de São Paulo.

### PERCURSO DE METODOLÓGICO

Foi elaborada uma matriz de observação composta por duas dimensões: (a) Organizadores de contexto e (b) Intencionalidade docente. Ambas as dimensões serão estudadas por meio de três categorias: Tempo, Espaço, Materialidades. No que concerne

à categoria Tempo, o foco estará nos momentos de cuidado, alimentação, descanso e atividades livres. A observação acerca da categoria Espaço será norteadada pela caracterização da diversidade de linguagens que potencializam as aprendizagens e as interações. Os registros feitos sobre as materialidades, tal como sugere o nome, descreverão os diferentes materiais pedagógicos, em especial no que diz respeito às texturas, às funcionalidades e à estrutura.

O campo de observação será composto por treze unidades de educação infantil, uma de cada Diretoria Regional de Educação da Secretaria de Educação do município de São Paulo. As unidades serão selecionadas a partir da consideração das características prototípicas das unidades de cada diretoria. Dado o caráter exploratório do estudo, não há pretensão de comparação, mas o intuito de oferecer certa amplitude na descrição de um panorama sobre os contextos de aprendizagem organizados para e com as crianças.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para Barbosa e Horn (2022, p. 86) “a ação docente na educação infantil caracteriza-se por sua sutileza, sua informalidade na ação, pois apesar de ser muito pensado e planejado, deve explicitar um convite, como uma possibilidade, e não uma exigência e um direcionamento constante para com as crianças”. Por sua vez, de acordo com Currículo da cidade – Educação Infantil (2019), tanto o professor quanto o coordenador pedagógico, responsável pelo acompanhamento e devolução no processo de ensino-aprendizagem, devem ter explicito em seu planejamento suas intenções e aonde querem chegar, nas escolhas das proposições, o que inclui a organização dos contextos de aprendizagem.

## RESULTADO ESPERADOS E POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

Pretende-se, com este estudo, oferecer informações que contribuam para a problematização e a reflexão do trio gestor das unidades municipais (a saber: Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Supervisor Escolar), bem como aos professores em seus horários coletivos de estudo. Por fim, com o roteiro elaborado, busca-se oferecer um instrumento de observação que contribua para o registro e a análise das propostas vividas pelas crianças da rede municipal de São Paulo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sofia; LUÍS, Joana de Freitas; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 61, abril-junho. 2015. p. 521-541.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Editora Penso, 2022.

BORGES, Ana Lúcia; ALCANTARA, Cristiano Rogério. (Orgs.). **Diário de Bordo: Instrumento de transformação de professores e gestores da Educação Básica**. São Paulo: Editora Phorte, 2022.

COSTA, Sinara Almeida. MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

GUIZZO, Bianca; SALAZAR, Marcelo; AMORIN, Fabiana; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ.Pesqui**. v. 46, e238077 jun. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo SME/Coped, 2019.

## UTILIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES DO ENADE NA GESTÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA

Marcelo Franca Alves (UNASP)

[marcelo@marcelo.global](mailto:marcelo@marcelo.global)

Gildene do Ouro Lopes Silva (UNASP)

[gildene.lopes@unasp.edu.br](mailto:gildene.lopes@unasp.edu.br)

**Palavras-chave:** ENADE. gestão educacional. SINAES. licenciaturas.

### INTRODUÇÃO

Os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) devem ser utilizados como norteadores de várias políticas públicas que afetam as IES, bem como aspectos específicos dos cursos, e não apenas para se obter uma boa colocação nos rankings organizados pelos atores externos (CANAN; ELOY, 2016; PILLATT, 2017). Para Canan e Eloy (2016, p. 629) o ENADE serve ainda como fonte de dados para a gestão dos cursos:



[...] o ENADE fornece resultados que apontam fragilidades do curso avaliado; a partir dessas fragilidades, a coordenação e equipe podem tomar medidas e estratégias de gestão, a fim de melhorar o desempenho na avaliação, na perspectiva da formação crítica dos alunos.

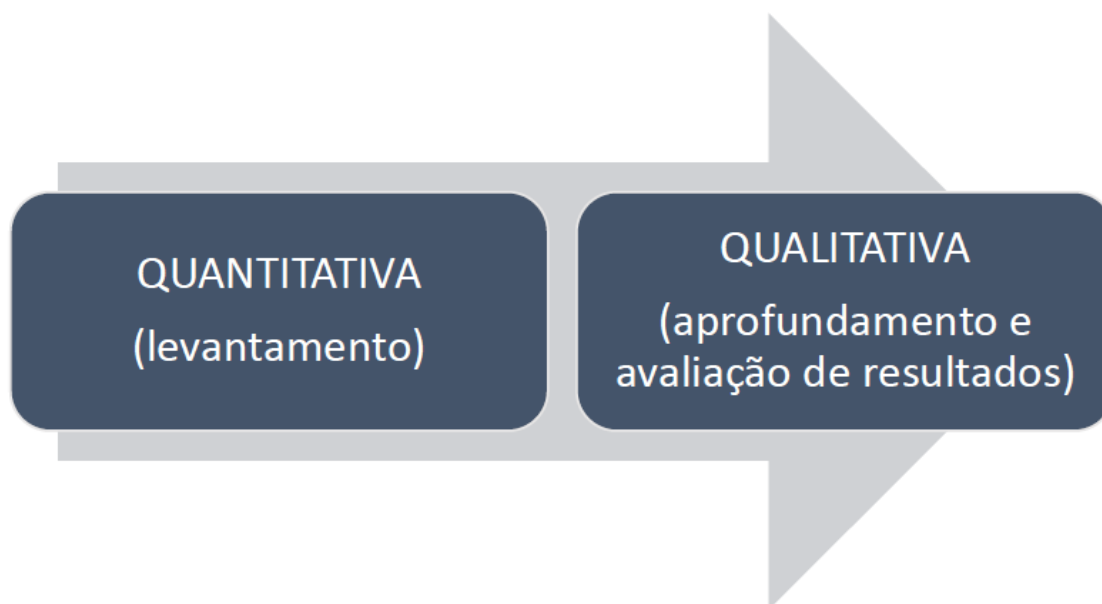
Há ricas informações no ENADE, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), que podem subsidiar a gestão de cursos de graduação nos diferentes níveis hierárquicos da instituição, desde o dirigente máximo até o coordenador do curso.

### OBJETIVO

Analisar os Questionários do Estudante (QE) dos cursos de licenciatura participantes do ENADE a fim de indicar subsídios para a gestão desses cursos.

### PERCURSO DE METODOLÓGICO

A Pesquisa descritiva (GIL, 2018) utilizou, de forma integrada, aspectos quantitativos e qualitativos. Segundo Flick (2009, p. 42, 43), uma das possibilidades dessa integração ocorre da seguinte forma:



Fonte: Adaptado de Flick (2009)

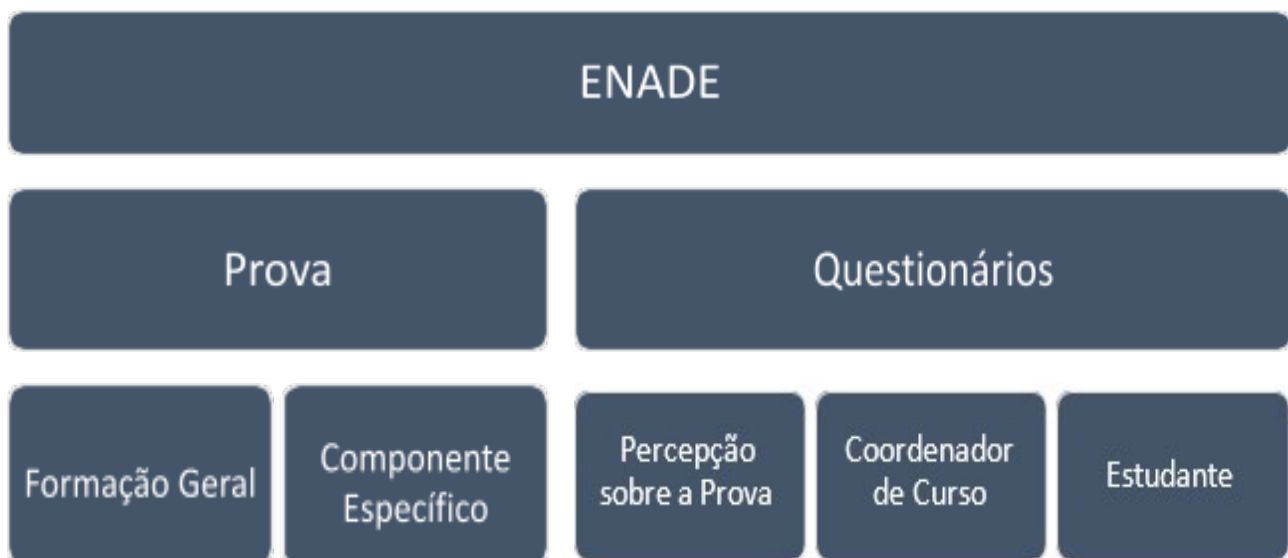
Os dados utilizados na investigação foram obtidos de fontes secundárias, analisados estatisticamente e discutidos a partir da observação e levantamento de questões por meio de leitura reflexiva. Na pesquisa qualitativa o conceito de reflexividade é uma das características que permite o investigador se posicionar em seus questionamentos e trazer valores e experiências para o seu estudo (CRESWELL, 2014, p. 166-186).

Foram analisados os microdados do QE dos alunos concluintes dos cursos de licenciatura participantes do ENADE 2017. Houve comparação das licenciaturas consideradas nacionalmente com um recorte considerando as licenciaturas de uma Rede Educacional Nacional.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O ENADE instituído pela Lei do SINAES (BRASIL, 2004a, art. 5º) tem por objetivos implementar a avaliação de estudantes, objetivando medir o desempenho dos estudantes de cursos de graduação em relação aos conteúdos, competências e habilidades definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do respectivo curso, sendo aplicado em periodicidade trienal, com previsão de participação de estudantes concluintes do primeiro e do último período do curso avaliado (BRASIL, 2004a, art. 5º).

A figura a seguir apresenta a estrutura do ENADE:



Fonte: Produção do próprio autor

## RESULTADOS

### Escolaridade dos Pais

O maior índice que representa a escolaridade dos pais (30,1%) do recorte analisado é a conclusão do Fundamental I (1º ao 5º ano) seguido pelo da conclusão do Ensino Médio com 28,0%. O mesmo ocorre com os pais dos estudantes considerados nacionalmente, respectivamente com 41,8% e 21,9%.

Esses índices apontam para uma baixa escolaridade dos pais pois a grande maioria (87,2% dos pais da REDE e 90,8% dos pais dos estudantes considerados nacional-

mente) não possuem Graduação. Além disso, 12,9% dos pais do recorte e 12,5% dos pais considerados nacionalmente não possuem formação alguma.

O perfil das mães é levemente melhor pois o maior índice para o recorte é daquelas que concluíram o Ensino Médio (34,1%) seguido daquelas que concluíram o Fundamental I (26,8%). Esses dois índices são os que mais se destacam nas mães consideradas nacionalmente, entretanto, com porcentagens inversas: 37,7% das mães concluíram o Fundamental I e 25,0% o Ensino Médio.

Igualmente ao perfil dos pais, os índices das mães apontam para uma baixa escolaridade pois 81,9% das mães da REDE não concluíram a Graduação e, se consideradas nacionalmente, 87,6%, entretanto, os índices daquelas que não possuem formação alguma é sensivelmente menor aos dois pais: 6,1% das mães do recorte e 9,3% se consideradas nacionalmente.

A baixa escolaridade dos pais (pai e mãe) confirma a intencionalidade do recorte em atender o maior número possível de estudantes oriundos de realidades sociais desfavorecidas, sendo muitos considerados vulneráveis.

### **Aderência do Estudante ao Magistério**

A grande maioria (78,5%) dos estudantes do recorte demonstra intenção em exercer o magistério, sendo que 59,3% pretendem exercer o magistério como atividade profissional principal. Índices similares são encontrados quando os estudantes são considerados nacionalmente onde 78,3% demonstra intenção em exercer o magistério, sendo 65,7% como atividade profissional principal.

Mesmo no prazo de 5 anos, verifica-se que a grande maioria dos estudantes do recorte (67,6%) pretendem continuar exercendo o magistério, sendo 38,1% em escola pública e 29,5% em escola privada. Além desses, 19,1% pretendem atuar na gestão escolar, portanto, somente 13,1% declaram que, em 5 anos, desejam atuar em área não vinculada à educação.

Perfil similar é o dos estudantes das licenciaturas considerados nacionalmente: 72,2% pretendem atuar no magistério, com números bem diferentes do recorte entre aqueles que pretendem atuar na rede pública (63,3%) daqueles que pretendem atuar na iniciativa privada (8,6%). Ainda 17,9% indicam a intenção de atuar na gestão escolar nos próximos 5 anos e somente 14% indicam não desejar atuar no magistério.

### **Esses resultados sugerem as seguintes ações para gestão**

a) Instituir e/ou fortalecer programas de nivelamento, monitoria e apoio psicopedagógico para alunos de licenciaturas, considerando a baixa escolaridade da família;



b) Utilizar as informações relacionadas à satisfação dos estudantes de cursos de licenciatura com o curso a fim de captar novos ingressantes. Isso contribuirá para amenizar a baixa demanda por cursos de licenciatura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise dos principais achados da pesquisa, é possível sugerir que os seguintes aspectos indicaram possibilidades para a gestão de cursos de licenciatura:

- a) O perfil de escolaridade dos pais desses estudantes;
- b) A satisfação desses estudantes com o curso escolhido para a graduação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004a**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 30 ago. 2021.

CANAN, Silvia Regina; ELOY, Vanessa Taís. Política de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos?. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 3, p. 621 - 640, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89446960006/html/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788565848893>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788536318523>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012934>. Acesso em: 30 ago. 2021.

PILLATT, Fábio Roberto. **SINAES de regulação e SINAES de emancipação: o impacto da avaliação institucional no desenvolvimento da educação superior brasileira**. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste (UNIJUÍ), Ijuí, 2017. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ\\_9eb2abf58bf449240a48f8e7957cc621](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_9eb2abf58bf449240a48f8e7957cc621). Acesso em: 30 ago. 2021.

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO DO ENSINO JURÍDICO: CONVERGÊNCIAS DE ESTUDOS NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Érica Ramos (UNICID)

[steffen\\_erica@hotmail.com](mailto:steffen_erica@hotmail.com)

Giseli Passador (UNICID)

[giselipassador@gmail.com](mailto:giselipassador@gmail.com)

Adelina Novaes (UNICID/FCC)

[adelina.novaes@unicid.edu.br](mailto:adelina.novaes@unicid.edu.br)

**Palavras-chave:** Ensino superior. Ensino Jurídico. Representações sociais.

### INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado visa explicitar as possibilidades de convergência entre duas pesquisas em andamento. Com diferentes metodologias, ambas recorreram ao aporte da Teoria das Representações Sociais (TRS) com vistas a compreender o pensamento de docentes, estudantes e profissionais do direito acerca do ensino jurídico: uma delas focada na inclusão do conteúdo “inteligência artificial” no currículo de formação em nível de graduação, a outra na adesão a metodologias de educação à distância.

#### **Estudo das Representações Sociais em Educação**

A realidade é multifacetada. Uma das formas de apreendê-la é por meio de representações sociais. As representações sociais permitem a inteligibilidade do mundo que nos cerca, além de prescreverem expectativas e comportamentos.

A eleição da TRS nos dois trabalhos reside na possibilidade que a teoria oferece para explicar como objetos sociais (SÁ, 1998) são simbolizados e significados por um grupo de sujeitos em um determinado contexto, bem como para analisar as relações valorativas e afetivas dos sujeitos com tais objetos.

Assim, os dois estudos recorreram à literatura que busca articular TRS e educação, mais especificamente em relação ao ensino jurídico (NOVAES, 2010; NOVAES, 2012; PASSADOR e NOVAES, 2022).

### **Métodos dos Estudos Os dois estudos adotaram abordagens qualitativas, caracterizando-se como exploratórios.**

A definição dos sujeitos das pesquisas (docentes de direito) se deu em razão do ambiente de investigação (o ensino jurídico), visto que os professores convivem em um contexto que apresenta regras próprias.

Salvas as especificidades, em ambos os casos, a revisão de literatura (SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU e PAULIN ROMANOWSKI, 2014), por meio da análise de pesquisas correlatas, mostrou-se essencial para a contextualização do campo de investigação bem como a definição de métodos.

Apesar de as pesquisas recorrerem a variadas técnicas para a produção dos dados, elas têm em comum a adoção de questionários eletrônicos, compostos por questões discursivas, de múltipla-escolha e estruturadas com livre opção (FINK e KOSECOFF, 1985).

Os questionários foram elaborados por meio do *Google Forms*, com a finalidade de facilitar o acesso e a participação dos sujeitos e têm-se como expectativa um total de 250 (duzentos e cinquenta) respondentes, somando os participantes dos dois estudos.

Os dados produzidos serão sistematizados e analisados por meio de estatística descritiva e análise de conteúdo (FRANCO, 2018). Posteriormente, serão pareados, quando se buscará a convergência de elementos acerca das representações dos professores de direito, em especial no que concerne ao ensino jurídico.

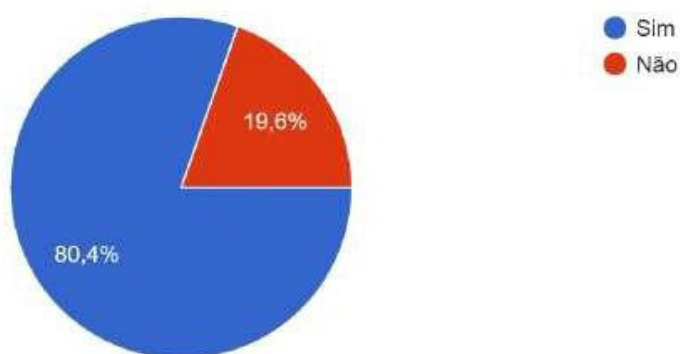
## **RESULTADOS PARCIAIS**

Como resultado parcial do estudo que busca identificar a percepção dos docentes e profissionais do direito no tocante à adesão de metodologias de educação a distância no contexto do ensino jurídico foi obtido um número de 51 (cinquenta e um) respondentes. Desse total, 44 (quarenta e quatro) responderam que cursaram ou estavam cursando a graduação de direito na modalidade presencial, 6 (seis) de forma híbrida

e 1 (um) por meio remoto. Ao serem questionados: “Você já viveu a experiência de cursar alguma disciplina (ou curso) na modalidade a distância?” foram obtidas as seguintes respostas:

Figura – Gráfico elaborado pelo Google Forms quanto à experiência da modalidade a distância

**Você já viveu a experiência de cursar alguma disciplina (ou curso) na modalidade a distância ?**  
51 respostas



Fonte: dados da pesquisa

Para aqueles participantes que responderam afirmativamente ao questionamento, foram realizadas questões abertas com vistas a identificar suas percepções a respeito desta modalidade, com a utilização de memes como estratégia para o ambiente virtual on-line, e foi solicitado que relacionassem o meme com a experiência na educação a distância, comentando se foi positiva ou negativa. As respostas dissertativas serão submetidas à análise de conteúdo com a utilização do software iRaMuteQ.

Quanto aos resultados de pesquisa parciais obtidos no estudo que busca compreender a inclusão do conteúdo “inteligência artificial” no currículo de formação em nível de graduação, a realização de duas entrevistas estruturadas com profissionais que se destacam no ensino jurídico da IA, como informantes chaves, permitirá uma melhor apreciação do campo investigado, por meio da busca de sentido na experiência do outro. Em uma primeira análise dos resultados ambas as entrevistadas enfatizam a importância do ensino da IA nas profissões jurídicas como pré-requisito para uma boa colocação dos acadêmicos no mercado de trabalho, bem como indicaram a necessidade de os alunos não apenas conhecerem as ferramentas que utilizam a IA, mas também de aprenderem a linguagem de programação. Outro ponto a se observar é que ficou nítido que faculdades consideradas como de elite já têm laboratórios de IA,

com vistas a estimular os alunos a criarem programas e aplicativos, não apenas para que conheçam o seu funcionamento dentro do âmbito jurídico, mas também para formar os alunos como “programadores”.

### **CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS**

Considerando as características exploratórias das duas pesquisas, os dados produzidos contribuirão para a identificação e compreensão de elementos comuns das representações sociais dos docentes, seja no que concerne às dimensões cognitivas, afetivas e valorativas, seja às dinâmicas e às temporalidades coexistentes nos processos de ancoragem e objetivação.

Significa dizer que, além da confluência do método e do perfil dos respondentes, os constructos da TRS serão os guias de análise para o estudo de convergências do pensamento dos professores, a partir da apreciação dos dois fenômenos do ensino jurídico (inclusão do conteúdo “inteligência artificial” no currículo de formação em nível de graduação; adesão a metodologias de educação à distância).

Pretende-se, após a análise, oferecer elementos que contribuam para o aprimoramento da prática docente com vistas a diminuir a desigualdade formativa entre graduados de direito.

## REFERÊNCIAS

FINK, Arlene; KOSECOFF, Jacqueline. **How to conduct surveys: A step-by-step guide.** Beverly Hills: Sage, 1985.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

NOVAES, Adelina. Por uma análise psicossocial do curso de direito. Tese (Doutorado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOVAES, Adelina. Representações sociais sobre ser jurista no Brasil: apontamentos sobre a prática educativa. In: Evandro Menezes de Carvalho. (Org.). **Representações do professor de direito.** 1ed. Curitiba: CRV, 2012, v. 1, p. 87- 102.

PASSADOR, Giseli; NOVAES, Adelina. UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO EMANCIPATÓRIO FUNDADA NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 187-203, abr. 2021. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432021000200187&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000200187&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 05 set. 2022. Epub 16-Dez- 2021. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n62.p187-203>.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU, Dilmeire; PAULIN ROMANOWSKI, Joana. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>.

Acesso em: 04 abr. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>.

## A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Lucas Silva dos Santos (UNICID)

[lucascachoeiraprofessor@gmail.com](mailto:lucascachoeiraprofessor@gmail.com)

Lúcia Villas Bôas (UNICID)

[luciaboas@gmail.com](mailto:luciaboas@gmail.com)

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais. Educação. Ensino remoto emergencial.

### INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a inserção das tecnologias digitais na área da educação acabou assumindo uma tendência gradualmente crescente, que vem acompanhando o ritmo ditado pela globalização. Diante desse cenário, o âmbito educacional vem presenciando inovações no que diz respeito a novas ferramentas capazes de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, no ano de 2020, o mundo inteiro acabou sendo surpreendido pela pandemia da covid-19, o que ocasionou um cenário caótico nos mais variados setores, incluindo o educacional. Na intenção de readaptarem os processos que compõem a sociedade atual, a área da educação acabou recorrendo a utilização de tecnologias na tentativa de proporcionar novos ambientes de interação capazes de efetivar o processo de ensino e aprendizagem mesmo que à distância.

Em um panorama de *lockdown* e de mudanças drásticas de rotina, tanto para os estudantes quanto para os professores, as tecnologias digitais se tornaram grandes aliadas da educação, assumindo um papel primordial.

Diante desse contexto, em que as tecnologias digitais acabaram se tornando protagonistas em meio a uma pandemia, surge a necessidade de estudar e compreender como essas ferramentas passaram a ser utilizadas dentro de sala de aula. Para tanto, o presente trabalho, ainda em desenvolvimento propõe realizar uma revisão de estudos publicados sobre esse tema.



### OBJETIVOS

O objetivo principal é identificar o que apontam os estudos publicados durante a pandemia sobre o uso de tecnologias digitais nas escolas. Sobre os objetivos específicos é possível citar: (1) Sintetizar as principais contribuições dos estudos e pesquisas selecionados; e (2) Apontar tendências da utilização das tecnologias digitais no âmbito educacional.

### PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em questão caracteriza-se como uma revisão da literatura, que tem como intencionalidade sintetizar contribuições relevantes das últimas produções realizadas no meio acadêmico, mais precisamente entre o período de março de 2020 e março de 2022, que por sua vez explicitam a realidade pandêmica e seus reflexos no meio educacional. No que diz respeito a metodologia,



O propósito inicial deste método de pesquisa é obter um profundo entendimento de um determinado fenômeno baseando-se em estudos anteriores. É necessário seguir padrões de rigor metodológico, clareza na apresentação dos resultados, de forma que o leitor consiga identificar as características reais dos estudos incluídos na revisão (BEYAE, 1998, p. 879).

Deste modo, busca-se analisar de maneira abrangente todas as contribuições relevantes, gerando assim maiores reflexões acerca da utilização de tecnologias digitais em sala de aula no período de pandemia, bem como o protagonismo que esses recursos ganharam na prática docente.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Diante da globalização e todas as suas inovações, as tecnologias digitais vêm se inserindo de maneira gradual nas mais variadas áreas e interações humanas, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da sociedade. Na área educacional, por exemplo, é possível verificar um aumento na utilização de tecnologias digitais (SANTOS, LASTÓRIA, 2019).

Com base nesse contexto, a pandemia acabou promovendo diversas mudanças no estilo de vida de todo o mundo e, no âmbito educacional, não foi diferente. A partir desse cenário, novas estratégias foram implementadas pelo governo, como o isolamento social. Juntamente com essas estratégias, ações de readaptação precisaram ser elaboradas e postas em prática no meio educacional, uma vez que interromper de maneira brusca e por um longo período a rotina escolar pode gerar grandes prejuízos para os alunos.

Nesse sentido, as tecnologias digitais viabilizaram práticas pedagógicas por meio de ambientes virtuais e interativos. Junto com o novo cenário, novos desafios surgiram. Tanto os estudantes quanto os profissionais da educação precisaram adaptar os seus saberes e aprender novas maneiras de gerar um processo de ensino e aprendizagem remoto eficiente por meio das tecnologias digitais (HAYASHI, 2020).

Sendo assim, a necessidade de novos estudos e pesquisas direcionados para a utilização de tecnologia digitais em sala de aula se faz presente, tanto para consolidar a teoria, quanto para efetivar novas práticas.

## RESULTADOS

Diante da tendência crescente da utilização das tecnologias digitais no período da pandemia, a necessidade de investigar o que estudos e pesquisas vêm apontando em relação ao tema se fez presente. Nesse contexto, serão selecionados trabalhos realizados entre março de 2020 e março de 2022 para averiguar as principais contribuições para a temática. No que diz respeito aos termos de busca, ainda estão sendo definidos alguns critérios, como a base de dados e pesquisas, na intenção de caracterizar a utilização de tecnologias digitais como uma ação capaz de auxiliar a prática docente e pedagógica, bem como o processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, a pesquisa busca compreender a eficácia da utilização de tecnologias digitais no âmbito educacional, com foco a partir do período pandêmico, que por sua vez foi quando a tendência crescente se consolidou. Diante do contexto e de todos os resultados, as tecnologias podem ser ferramentas facilitadoras e eficazes para o processo de ensino e aprendizagem, tanto de forma remota, como foi possível atestar durante a pandemia, quanto posteriormente, na dinamização do conteúdo dentro da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BEYEA SC, NICOLL LH. **Writing an integrative review**. AORN J. Apr; 67(4):877-80, 1998.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus (COVID - 19)**. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2022.

HAYASHI, C. **Digital technologies in Distance Education: phases, models, platforms and tools**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e8079109295, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9295>. Acesso em: 8 out. 2022.

SANTOS, E. M.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: impactos e desafios para uma nova configuração de subjetividade**. Revista Observatório, v. 5, n. 5, p. 962-982. 2019.

SAMPAIO, R. M. **Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da covid-19**. Research, Society and Development, v. 9, nº 7, p. 1-16, maio 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341828320\\_Praticas\\_de\\_ensino\\_e\\_letramentos\\_em\\_tempos\\_de\\_pandemia\\_da\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/341828320_Praticas_de_ensino_e_letramentos_em_tempos_de_pandemia_da_COVID-19). Acesso em: 20 nov. 2020.

SANTOS, Marcielio Alves dos; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. **Uso das ferramentas pedagógicas e tecnológicas no contexto das aulas remotas**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 17, 11 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/uso-das-ferramentas-pedagogicas-e-tecnologicas-no-contexto-das-aulas-remotas>. Acesso em: 19 out. 2022.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. **A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 19 out. 2022.

SOUZA, E. P. **Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, v. 17, p. 110-118, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa>. Acesso em: 20 out. 2022.

# A UTILIZAÇÃO DO INSTAGRAM POR PROFESSORES COMO FERRAMENTA PARA APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Luana Grigoleti Rocha (USCS)

[luana.rocha@uscsonline.com.br](mailto:luana.rocha@uscsonline.com.br)

Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

[ana.aparicio@online.uscs.edu.br](mailto:ana.aparicio@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Instagram. Aprendizagem. Professores.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem sido expressivo o crescimento do uso da internet no Brasil. Os avanços tecnológicos permitiram a chegada, inicialmente, da rede 3G – uma tecnologia marcante para os celulares, possibilitando um número maior de usuários. Como consequência deste crescimento tecnológico, ocorreu o desenvolvimento de aplicativos como o Instagram, WhatsApp e Facebook, devido a dificuldades e impedimentos enfrentados pela situação de isolamento social na Pandemia de Covid 19 verificou-se um crescimento da utilização.

Considerando essa realidade tecnológica dos alunos considerados nativos digitais, apresentam-se possibilidades, da utilização das redes sociais nos cenários de aprendizagem, visto que estas redes sociais, especificamente o Instagram, está inserido na realidade diária de muitos alunos, porém faltam estudos que sistematizem e categorizem como professores têm se apropriado do contexto das redes sociais. Isso poderia trazer alguma luz sobre tendências e perspectivas para estudos futuros, uma vez que o Instagram faz parte de uma das ferramentas mais utilizadas pelos jovens na atualidade. Desta forma, a revisão sistemática da literatura irá proporcionar a definição dos envolvidos para fundamentação de pesquisas (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JR., 2020).

### OBJETIVOS

Buscar estudos científicos sobre o ensino utilizando as redes sociais; apresentado evidências empíricas na utilização do Instagram que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos. Desta forma, buscou-se verificar trabalhos experimentais que tratam as estratégias pedagógicas do uso de dispositivos móveis por professores.

### PERCURSO DE METODOLÓGICO

Os bancos de dados pesquisados neste artigo foram escolhidos por sua relevância nas áreas de educação e tecnologia: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), ERIC (Education Resources Information Center) e Google Acadêmico.

Os termos de busca selecionados foram extraídos de uma pesquisa bibliográfica preliminar e exploratória, e geraram a seguinte expressão booleana: “professores Instagram” e “teachers instagram”.

Textos completos que não mencionassem o contexto educacional não foram incluídos na revisão. Além disso, foram considerados apenas artigos revisados por pares e publicados entre 2018 e 2022 em periódicos e revistas. Artigos que apareceram duplicados em diferentes bases de dados foram desconsiderados na contagem das bases maiores, e contados nas bases de dados menores.

Por fim, foi feita uma revisão dos títulos e resumos dos artigos que atenderam aos critérios de seleção mencionados anteriormente. Os artigos não relacionados diretamente ao uso das redes sociais em ambientes de aprendizagem foram excluídos.

### REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está elaborado de forma a orientar a pesquisa com abordagens que pesquisam habilidades e competências necessárias para os professores considerando as perspectivas das novas literacias digitais e dos chamados nativos digitais.

Na análise da interatividade apresenta-se o projeto de inclusão digital TôLigado, site

educativo desenvolvido pela Escola do Futuro/USP, destinado a professores e alunos do ensino fundamental (7e 8 série), ressalta-se que o mesmo obteve evidências sobre o envolvimento, a produção de conhecimento, trabalho colaborativo e atitude autônoma e crítica por parte dos alunos, desenvolvendo habilidades consideradas essenciais pelo Fórum Econômico Mundial para o profissional do Futuro.

Assim sendo, ocorre a emergência de novos enfoques de conceitos e desenvolvimento das literacias informacionais, permitindo ao sujeito a eficiência na percepção crítica da informação, assim compreendendo o contexto da formação, disseminação e utilização dessas mesmas informações (JACOBS, 2008). Nessa perspectiva considera-se verificar a utilização das novas tecnologias como as redes sociais, e o Instagram, considerando como parte do letramento digital atual.

## RESULTADOS

Uma forma de categorização foi criada com base na pesquisa bibliográfica preliminar e exploratória. O total das categorias é o seguinte: 1. Objetivo do artigo;

2. Conteúdo da aprendizagem; 3. País de origem da pesquisa; 4. Redes sociais.

Os termos de busca identificaram 26.696 artigos com menção ao Instagram em contexto de aprendizagem durante o período atribuído. Durante o processo de revisão por títulos e resumos, foram selecionados 15 artigos e 11 deles foram encontrados na base de dados ERIC, tornando-se o repositório mais popular para as consultas investigadas.

Quanto aos objetivos dos artigos selecionados, 5 deles analisam, investigam, exploram, entendem e compreendem variáveis relacionadas ao uso do Instagram em contexto de aprendizagem na perspectiva do aprendiz do aluno. Além disso, foi encontrado um trabalho teórico que descreve como as principais universidades de Uganda estão integrando as mídias sociais nos processos de ensino e aprendizagem, considerando o Instagram nas suas abordagens.

Entre os conteúdos de aprendizagem que foram objeto das aplicações que a pesquisa localizou estão disciplinas de ensino básico, fundamental e médio, nas disciplinas de Matemática, Geografia, Física e Língua Portuguesa. Também foram localizadas disciplinas como Estudo de Teologia e Inglês como língua estrangeira na Turquia, Inglês para Negócios na Indonésia, Gestão e Negócios, e Computação e Informação na Universidade de Uganda.

São 7 destes artigos que investigam a utilização das redes sociais pela perspectiva do professor como sujeito. Outros 7 consideram a perspectiva do aprendizado do aluno com as redes sociais, e 1 artigo se debruça sobre a forma que a instituição de ensino (no caso uma universidade) utiliza as redes sociais.

Dos 15 artigos analisados 2 são do Brasil, 6 da Turquia, 5 da Indonésia, 1 dos Estados Unidos e outro de Uganda.

Apenas 4 estudos têm como referência o Instagram como principal rede social a ser pesquisada. Os demais consideraram outras redes sociais.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando os achados, percebe-se que a Indonésia lidera a quantidade de pesquisas sobre redes sociais e sua utilização em sala de aula, um estudo feito pela empresa especializada em mercado mobile Data.AI, concluiu que, apenas três locais em que usuários excedem o período de 5h diárias nas redes sociais; Brasil, Indonésia e Singapura, desta forma verifica-se um número considerável de interesse pelas pesquisas comparado aos demais países. No que se refere à diversidade de redes sociais acessíveis, percebe-se que a utilização do Instagram se faz paralelo à utilização de outras redes – os sujeitos que utilizam o Instagram em situações de aprendizagem também utilizam outras redes sociais.

Os achados evidenciam ganhos na utilização das redes sociais para os dois sujeitos – professores e alunos desenvolvem habilidades na utilização do Instagram como objeto de auxílio pedagógico.



## REFERÊNCIAS

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JUNIOR, J. A. V. **Design Science research**: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2015.

JACOBS, H.L.M. **Information literacy and reflective pedagogical praxis**. The Journal of Academic Librarianship, v.34, n.3, p.256-262, abr.2008.

PASSARELLI, B. Construindo Comunidades Virtuais de Aprendizagem: Tô Ligado - O Jornal Interativo da Sua Escola. **Informática Pública**, Belo Horizonte, v. 4, n.2, 1999.

## ANALISE DA LITERATURA SOBRE A GAMIFICAÇÃO PARA ENSINAR ESPORTES DE INVASÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Daniel Mendes de Carvalho (USCS)

[daniel.carvalho1@uscsonline.com.br](mailto:daniel.carvalho1@uscsonline.com.br)

]Carlos Alexandre Felício Brito (USCS)

[carlos.brito@uscs.com.br](mailto:carlos.brito@uscs.com.br)

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Esportes de Invasão. Gamificação.

### INTRODUÇÃO

A gamificação pode criar experiências de aprendizagem que vão além das provas e exercícios (ALVES,2014). Ao analisar a literatura foi observado que o ensino da gamificação poderá ser muito útil aos educandos, pois ela tem um carácter lúdico e estimulante.

Apesar de um crescente interesse em atividades pedagógicas gamificadas, ainda existem muitas lacunas na forma como o conteúdo instrucional e elementos de jogos podem dialogar, como sistematizar esse diálogo e qual a perspectiva de resultado desse movimento. Assim, são necessários estudos com ênfase no design, aplicação prática e objetivos pretendidos com a atividade gamificada (MAJURI;KOIVISTO; HAMARI, 2018).

### OBJETIVOS

O objetivo do estudo foi analisar a literatura sobre gamificação para ensinar os esportes de invasão no ambiente escolar.

## PERCURSOS METODOLÓGICO

Como desenho de pesquisa foi realizado uma revisão de literatura utilizando-se do método bibliométrico, o qual envolve medir, compreender e avaliar as pesquisas identificadas nas buscas, utilizando técnicas quantitativas para mensurar a produção e a disseminação científica (SILVA, HAYASHI e HAYASHI, 2011).

Foi utilizado a Terceira Lei de Zipf que consiste em identificar a frequência de ocorrências das palavras em um texto. Vale-se de palavras-chave citadas, resumos e textos completos. Por meio dessas frequências é possível estabelecer conexões e relações nos temas pesquisados em uma área do conhecimento.

A partir dos fundamentos teóricos e da proposição das leis fundamentais, serão definidos os indicadores bibliométrico

## REFERENCIAL TEÓRICO

Na revisão bibliométrica foram encontrados oito artigos que relacionam-se com o objetivo deste estudo. São os autores destes artigos:

Quadro 1- Pesquisa dos artigos dos autores (n=8).

Artigo	Autor	Ano
1	MELO, L.A	2021
2	GONÇALVES, C.C.B	2019
3	CAGLIARI, M.S	2018
4	BORGES, R.M ARAUJO, AC; GONÇALVES, FJ; GALATTI, L.R	2017
5	MALDONADO, D.T.; BOCCHINI, D.; BARRETO, A; RODRIGUES, G.M.	2014
6	BARROSO, A.L.R.; DÁRIDO, S.C	2009
7	RODRIGUES, H.A; DÁRIDO, SC	2008
8	FERRAZ, O.L., & FLORES, K.Z	2004

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre os oitos artigos iniciais, destacamos que dois foram observados com maior relevância para nossa pesquisa.

O artigo de Gonçalves (2019) dialogou com a aprendizagem dos esportes de invasão e gamificação, mas não sendo somente suficiente.

O artigo de Melo (2021) verificou a gamificação no ensino fundamental e médio observando o seu aumento, mas requerendo estudos futuros.

### RESULTADOS OBTIDOS

Na figura 1, observa-se as principais palavras citadas a partir dos resumos selecionados em nossa pesquisa com maior frequência (Lei de Zipf), as quais foram: “**Educação**”, “**Esportes**” e “**Ensino**”. Como esperado a palavra de maior frequência é “**Educação**”, mas chama a atenção a forte vinculação com a palavra “Esportes”, uma vez que se trata de esportes de invasão no ambiente escolar. A primeira inferência sobre a Nuvem de palavras é que as pesquisas parecem indicar que a disseminação do conhecimento diz respeito aos esportes nos processos de aprendizagem e de ensino, porém com ênfase na educação.

Figura 1. Nuvem de palavras decodificado a partir dos resumos (n=8)



Fonte: Preparado pelos autores com auxílio do software Iramuteq (2022)

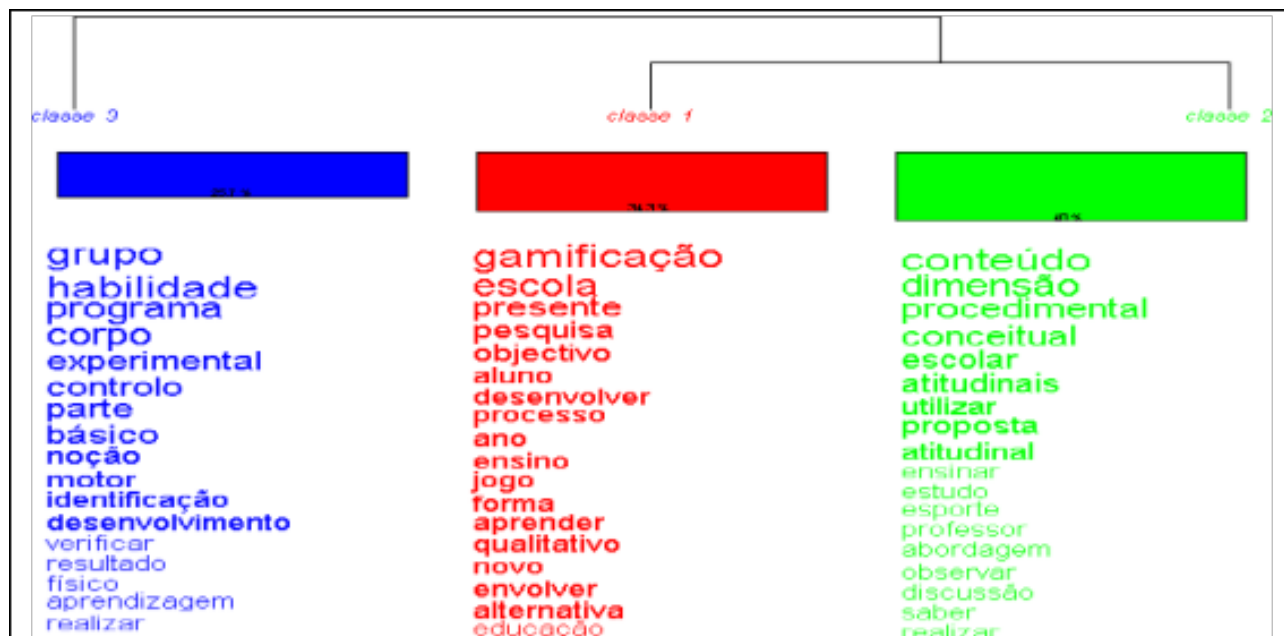
Notamos que a temática da gamificação parece revelar, do ponto de vista dos pesquisadores, como desafio a educação, no momento de ensinar os conteúdos de aprendizagem. Entretanto, questionamos: Como utilizar a gamificação para ensinar os esportes de invasão no ambiente escolar?

Para responder a esta questão utilizamos nossas inferências para revelar relações. Nesse sentido, considerando os léxicos identificados na pesquisa, como descrito na

figura 1, é indicado empreender a Análise de Conteúdo Automatizada pelo método de Reinert (BRITO e SÁ, 2022)

Considerando a tipologia das Unidades de Análise (FRANCO, 2020) optamos por realizar na Unidade de Registro as palavras decodificadas dos resumos. Ainda destacamos as Unidades de Contexto, quais sejam Educação Básica, pois toda pesquisa que se utiliza da análise de conteúdo deve considerar que há um “pano de fundo” que imprime significado às Unidades de Análise.

Figura 2. CHD criada a partir dos resumos selecionados em nossa pesquisa



Fonte: Preparado pelos autores com auxílio do software Iramuteq (2022)

A Classificação Hierárquica Decrescente (CHD) gerou o dendrograma da figura 2. O Dendrograma gerado a partir da análise do corpus obtido dos resumos

apresenta três classes. A partir dele, interpretamos as formações de cada classe para compreender as aproximações e afastamentos entre elas. Tais classes foram nomeadas de acordo com os significados lexicais, como categorias de análise. (FRANCO, 2020). São elas: “**Grupo**”, “**Conteúdo**” e “**Gamificação**”, correspondentes respectivamente às classes Grupo 3, Grupo 2 e Grupo 1. A seguir apresentamos à análise por categorias.

A **Classe 3**, foi considerada a categoria de análise “**Grupo**”, devido às características que mais se destacaram a partir da análise lexical. Ela refere-se ao artigo de Ferraz e Flores (2004).

Nessa categoria destacamos a pesquisa que verificou o impacto de um ensino sistematizado nas unidades de conteúdo na educação física.

Estudo identificou a necessidade de considerar o tempo de prática necessário para que as habilidades motoras básicas para estar desenvolvidas (aprender à aprender) e a importância de se considerar, não somente a dimensão procedimental, como também as dimensões conceituais e atitudinais

A **Classe 2** foi considerada a categoria de análise “**Conteúdo**” devido às características que mais se destacaram a partir de análise lexical. Ela refere-se ao artigo de Gonçalves (2019).

Nessa categoria destacamos a pesquisa, que verificou o aumento da discussão na educação, mas carentes de profundidade científica.

A **Classe 1** foi considerada a categoria de análise “**Gamificação**” devido às características que mais se destacaram a partir de análise lexical. Ela refere-se ao artigo de Melo (2021).

Nessa categoria, foi possível observar o ensino da gamificação mas, sabendo que existem barreiras na educação física no espaço escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral que foi identificar e discutir a disseminação do conhecimento sobre a análise da literatura sobre gamificação para ensinar os esportes de invasão no ambiente escolar, afirmamos que, a categoria de maior relevância foi a de Grupo (Classe 3), pois ela teve maior relevância ao apresentar o impacto que o ensino sistematizado teve para o trabalho de conteúdos da educação física.

Como sugestão, para futuras investigações no campo de ensino da gamificação, quanto aos esportes de invasão, consideramos necessária a realização de futuras investigações nos periódicos científicos para verificar se estes fenômenos no ensino se mantêm.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flora **Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática** – 1.ed-São Paulo:DVS Editora 2014.

BRITO, Carlos Alexandre Felício; SÁ, Ivo Ribeiro de. **Pesquisa Qualitativa e a Análise de Conteúdo Automatizada: Iramuteq**. In: PINTO, Ricardo Figueiredo (org.). Grupo Pesquisas e Publicações: pesquisas interdisciplinares. Belém: Conhecimento e Ciência, 2022. Cap. 4. p. 49-59. Disponível em: [https://www.eventoscec.com.br/\\_files/ugd/157c27\\_c9755f2cd72e49a48a556e509c0192f1.pdf](https://www.eventoscec.com.br/_files/ugd/157c27_c9755f2cd72e49a48a556e509c0192f1.pdf). Acesso em: 26 mar. 2022.

FRANCO. Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Autores Associados, 2020.

Gonçalves, Caio Cezar Borges. **O uso de aspectos da gamificação para o ensino dos esportes de invasão: uma experiência no ensino fundamental II** Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/39431>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MELO, Luiz Antônio. **O estado da arte do uso da gamificação no ensino fundamental e médio (tcc)**

Disponível: <http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/~lcomp/uploads/tcc/mxUJIxC049.pdf> Acesso em: 26 mar. 2022.

SILVA, M.R.; HAYASHI, C.R.M.; HAYASHI, M.C.P.I. **Análise Bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo**. In CID Rev. Ciênc. Inform. Documentação, v.2, n.1, p.110-129, 2011.

## DESAFIOS EXPLICITADOS POR PROFESSORES FRENTE AO USO DA TECNOLOGIA, DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Fernanda de Souza Silva Goivinho UNICID

[fernanda.goivinho22@gmail.com](mailto:fernanda.goivinho22@gmail.com)

Rodnei Pereira UNICID

[rodnei.pereira@unicid.edu.br](mailto:rodnei.pereira@unicid.edu.br)

**Palavras-chave:** Ciclo de Alfabetização. Pandemia. Ensino remoto emergencial. Políticas educacionais.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, que está em andamento, busca analisar os desafios explicitados por professores, para colocarem em práticas as estratégias e ações relativas à priorização curricular, voltadas para o ciclo de alfabetização, durante o ensino remoto emergencial, em uma rede municipal de ensino. Também aborda a importância da tecnologia como ferramenta pedagógica.

Pretendemos, nesse sentido, tomar a ação discricional de professoras alfabetizadoras, compreendendo tal ação como a margem de “liberdade” que o servidor público tem, no caso o professor, para colocar em prática políticas, programas e ações governamentais.

Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, a ser desenvolvida com um grupo formado por professores regentes do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano), de três escolas municipais da cidade de São Paulo, na região leste,, em um território periférico.

Está em foco a adesão das professoras às referências contidas nas instruções normativas e diretrizes curriculares publicadas no período de fechamento das escolas, no sentido de investigar as percepções que as docentes tiveram das ações e estratégias emanadas da gestão educacional, sua compreensão e adesão e como - e se -, foram colocadas em prática.



## OBJETIVOS

(01) Identificar os desafios explicitados pelos professores para colocarem em prática as ações e programas relativos à priorização curricular, especificamente, voltados para a alfabetização, no período da pandemia da COVID-19;

(02) Compreender os processos de compreensão e adesão às diretrizes constantes nas instruções normativas e orientações curriculares da SME;

(03) Descrever como os professores interpretaram tais diretrizes e orientações;

(04) investigar como as professoras alfabetizadoras transformaram as intenções previstas do discurso oficial da SME em prática.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Serão realizadas análise documental e entrevistas com profissionais da Diretoria de Educação, responsáveis pelas orientações curriculares, bem como entrevistas com professoras. Também serão estudados os planejamentos e algumas atividades desenvolvidas pelas docentes alfabetizadoras entre os anos letivos 2020-2021. A investigação ocorrerá em 3 etapas complementares: (1) diálogo com os responsáveis da SME pela criação das instruções normativas para o período emergencial da pandemia do coronavírus; (2) escutar profissionais da Diretoria de Ensino de São Mateus para entender o arranjo

institucional da priorização curricular; (3) entrevistas de aprofundamento com as professoras e análise de seus registros.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciamos nossa pesquisa destacando o papel dos burocratas de nível de rua que são responsáveis pelas interações cotidianas do estado com usuários e realizam, de fato, a entrega de serviços, como por exemplo, professores, policiais e profissionais da saúde (LOTTA, 2019). Trata-se de trabalhadores:



[...] dos serviços públicos, que interagem diretamente com os cidadãos do decurso dos seus trabalhos e que tem poder substancial na execução de seu trabalho são chamados de burocratas de nível de rua, eles são responsáveis de mediar a relação constitucional entre cidadãos e Estado, eles exercem a discricionariedade nas decisões a respeito dos cidadãos com quem interagem (LIPSKY,2019 p.37).

A discricionariedade diz respeito à margem de liberdade dos servidores para a tomada de decisões, na consecução de políticas públicas.

Por meio deste conceito, ao analisarmos os planejamentos e atividades dos professores, em triangulação com as entrevistas e com a análise documental, espera-se compreender como a ação discricional das alfabetizadoras influenciou de forma positiva ou negativa a implementação das ações e estratégias desenhadas pela rede municipal, no território onde a investigação vem sendo desenvolvida.

Além deste conceito, de forma secundária, aportaremos em autores que discutem as tecnologias digitais para o ensino. Dentre eles Moran (2019), que se debruça sobre o conceito de ensino híbrido, e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, que definem ensino híbrido como “uma abordagem que busca a integração das tecnologias digitais aos conteúdos trabalhados em sala de aula, de forma que, mais do que enriquecer as aulas, seja possível oferecer diferentes experiências de aprendizagem aos estudantes” (2015, p. 01).

## RESULTADOS

Nesta fase da investigação, os resultados preliminares sugerem que os maiores desafios enfrentados pelas docentes estiveram voltados para a dificuldade de manter os estudantes engajados nas atividades escolares.

As entrevistas e análise dos planejamentos nos auxiliarão a aprofundar as análises e alcançar os objetivos previstos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias Convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, L. H. C.; CARVALHO, É. PASINI, C. G. D. **“A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações”**. Observatório Socioeconômico da Covid-19, p.1-2. 2020.

ALMEIDA, E, VALENTE, J. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo sem fronteiras**, v,12, nº03, p.57-82, set/dez.2012.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian Ensino Híbrido: **Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem**. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016).

BONELLI, Francesco.

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo, Coelho Denilson Bandeira, PALMEIRA Jamili da Silva. **A atuação dos burocratas de nível de rua implementação de políticas públicas no Brasil**. Artigo científico publicado em março de 2019.

DAMIANA, Bruna, PISCHETOLA, Magda. **O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação**. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 45, e 205167, 2019.

KENSKY, Vani Moreira, Educação e tecnologias: **O novo ritmo da informação**. Campinas-SP, Papirus,2007.

LIPSKY, Michael **Burocracia em nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Brasília Enap 2019.

LOTTA, Gabriela Spanghero, **O impacto da pandemia de covid-19 na atuação da burocracia de nível de rua no Brasil**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 35.e23776,2021, pp.1-38. 2019.

\_\_\_\_\_ **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**, Enap,2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU,1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular Proposta preliminar. Terceira versão**. Brasília: MEC, 2017.

MORAN, José Manuel, BACICH Lilian, **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico- Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Penso, 2015.  
[http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, vozes,2007.

TREVISANI, Fernando de Mello, Lilian BACICH (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação recurso**. Porto Alegre, 2015.

## EDUCAÇÃO 4.0: REFLETINDO CURRÍCULO E RACIONALIDADES DA DOCÊNCIA GEOGRÁFICA EM CENÁRIOS “PÓS- PANDÊMICOS”

Thiago Breno de Medeiros Carmo (UFPE)

[thiago.breno@ufpe.br](mailto:thiago.breno@ufpe.br)

Jonas Marques da Penha(UFPE)

[jonas.marques@ufpe.br](mailto:jonas.marques@ufpe.br)

Francisco Kennedy da Silva Santos (UFPE)

[Francisco.kennedy@ufpe.br](mailto:Francisco.kennedy@ufpe.br)

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Formação Docente. Tecnologias. Pandemia.

### INTRODUÇÃO

Ao longo do desenvolvimento tecnológico da humanidade, diversas técnicas puderam ser criadas e/ou aperfeiçoadas, isto ou aquilo, empregadas em benefício das sociedades no cumprimento de suas demandas. Para Gonçalves (2022), os reflexos desse processo evolutivo encontram-se longe de esgotar-se, tendo em vista, a atualidade das coisas e o quase que instantâneo aprimoramento das funcionalidades. Em outras palavras, o hoje é o futuro do passado, um cenário imparável e complexo ao ponto de criar e se reinventar sobre as necessidades humanas.

À vista disso, Lévy (1999), destaca que o primeiro passo para estreitar o abismo entre sociedade e novas tecnologias, é buscar elucidar as incógnitas que pairam sobre as reais condições de acesso e acompanhamento pela humanidade desse novo modelo, em especial, buscando destacar facilidades as condições limitantes de cada um, isso é a Educação 4.0. Nesse mesmo viés, Lopes e Shima (2021) declara que muito ainda deve ser feito para que os profissionais da atualidade consigam, minimamente, administrar as interconexões em redes de aparelhos e funções globalmente ofertadas.

Dessa forma, trazendo essas inquiuições para o viés educacional, temos na formação universitária brasileira, uma exponente deficiência quanto ao ensinamento das novas tecnologias em função de ações didáticas (SILFA; FEITOSA, 2021).

Ainda segundo o autor, muito vem se falando em metodologias ativas, protagonismo estudantil, mas pouco relacionando esses temas a utilizações tecnológicas. Pouco, vale salientar, se comparado a velocidade do processo evolutivo dessas ferramentas.

É nesse panorama, em um cenário “pós-pandêmico”, que inúmeras salas de aula da educação básica vêm tentando voltar a uma “normalidade” das atividades presenciais, todavia, impactados pelas experiências docentes desenvolvidos com o uso tecnológico nos momentos remotos e híbridos da conjuntura pandêmica. Assim, como destaca Silva e Feitosa (2021), é evidente que a pandemia da Covid-19 impactou as relações sociais, transformando-as, acima de tudo, acelerando a velocidade com a qual o homem buscava alcançar o acesso e entendimento sobre as tecnologias.

Contudo, desigualdades de acesso e formações para essa adequação emergencial por vezes foram denunciadas pela classe docente (INSTITUTO PENÍNSULA, 2021), levando-nos a formulação de uma incógnita, até que ponto o curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), prepara o futuro profissional a utilização das novas racionalidades tecnológicas dispostas no atual cenário profissional?

### **OBJETIVO**

Analisar como egressos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuam frente as demandas por utilizações tecnológicas no dia a dia profissional e como essas atuações se relacionam com as ementas do curso.

### **METODOLOGIA**

Está é uma pesquisa descritiva que se utiliza do método de levantamento bibliográfico em conjunto com investigações de campo. As referências teóricas foram

selecionadas em portais de periódicos virtuais e portal institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

No tocante a fase de campo, foi realizado no mês de outubro de 2022, por intermédio da aplicação de formulário eletrônico do *Google* entre egressos do curso de licenciatura em Geografia da UFPE, especificamente, entre indivíduos já atuantes nas áreas de ensino de Geografia que concluíram o curso entre os anos de 2020 e 2021.

O formulário foi enviado via *WhatsApp* a 51 egressos. Entre as respostas alcançadas, 7 corresponderam ao perfil requerido para este estudo. Todos os contatos foram autorizados e intermediados pela coordenação do curso. Quatro questões foram dispostas, sendo duas estruturadas e duas semiestruturadas. Os dados coletados foram tratados pela técnica quali-quantitativa. Se enfatiza que as informações expostas nos resultados dessa pesquisa são parciais, apenas as respostas da questão de nº 3 e 4 estão refletidas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi criado pela Lei Federal 1.254 de 4 de dezembro de 1950. Sua formação compreende um total de 36 disciplinas obrigatórias e 11 eletivas, um total de 2.900 horas somados a 270 horas complementares. O curso tem um período inicial de quatro anos, podendo ser prorrogado por igual período.

Todavia, entre as disciplinas ofertadas pelo curso, apenas três delas descrevem em suas ementas o ensino de aprendizagens mediadas pelo uso de tecnologias. Aqui, observa-se, também, que apesar de relacionar-se a construção de técnicas e metodologias aplicadas a luz tecnológica, o viés inovação sequer é mencionado entre as ementas. Segundo Cunha (2009), os cursos de formação de professores devem buscar alinhar-se as inovações implicadas nas sociedades, já que essas modernidades são absorvidas pelos ambientes escolares.

Figura 1. Ementas de disciplinas do curso de licenciatura em Geografia da UFPE que se relacionam ao uso de tecnologias

COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
<b>CG651- INTRODUÇÃO E APLICAÇÕES DE GEOTECNOLOGIAS</b>	<b>OBRIG</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>3.0</b>
<b>PRÉ-REQUISITO:</b>	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
<b>CO-REQUISITO:</b>	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
<b>REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:</b>	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
<b>EQUIVALÊNCIA:</b>	Fórmula: CG635				
CG635- INFORMÁTICA APLICADA AO ENSINO DE GEOGRAFIA					
<b>EMENTA:</b>	INTRODUÇÃO AO SENSORIAMENTO REMOTO; CONCEITOS; APLICAÇÕES; PRINCÍPIOS FÍSICOS DE SENSORIAMENTO REMOTO; RADIAÇÃO ELETROMAGNÉTICA (REM), ESPECTRO ELETROMAGNÉTICO, INTERAÇÃO REM - SUPERFÍCIE TERRESTRE - ATMOSFERA, COMPORTAMENTO ESPECTRAL DE ALVOS; TÉCNICAS DE SENSORIAMENTO REMOTO E DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO GEOGRÁFICAS E SUA APLICAÇÃO NA GEOGRAFIA. O USO DE APLICATIVOS EM PROJETOS DE APRENDIZAGEM; SOFTWARES E SITES EDUCACIONAIS; ANÁLISE E APLICAÇÕES. USO DE SOFTWARES PARA ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE MAPAS E GRÁFICOS.				
<b>INT0003- METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA 1</b>	<b>OBRIG</b>	<b>30</b>	<b>90</b>	<b>120</b>	<b>5.0</b>
<b>PRÉ-REQUISITO:</b>	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
<b>CO-REQUISITO:</b>	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
<b>REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:</b>	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
<b>EQUIVALÊNCIA:</b>	Fórmula: CG631 E CG632				
CG631 - METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA HUMANA					
CG632- METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA					
<b>EMENTA:</b>	ANÁLISE E REFLEXÃO DAS QUESTÕES DA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA. PARÂMETROS E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (PCNS E DCNS). PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. ANÁLISE DE TRANSPOSIÇÕES E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. PLANEJAMENTO DE ENSINO. MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA HUMANA. ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS. ATIVIDADES PRÁTICAS DE ENSINO. SISTEMA DE AVALIAÇÃO.				
<b>INT0004- METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA 2</b>	<b>OBRIG</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>90</b>	<b>4.0</b>
<b>PRÉ-REQUISITO:</b>	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
<b>CO-REQUISITO:</b>	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
<b>REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:</b>	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
<b>EQUIVALÊNCIA:</b>	Fórmula: CG631 E CG632				
CG631 - METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA HUMANA					
CG632- METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA					
<b>EMENTA:</b>	ARTICULAÇÕES INTER E TRANSDISCIPLINARES NO ENSINO DA GEOGRAFIA. CONFIGURAÇÕES NO ÂMBITO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE. MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA. O USO DE MAPAS, BLOCOS-DIAGRAMA, DADOS ESTATÍSTICOS E PRODUTOS DE SENSORIAMENTO NO ENSINO DE GEOGRAFIA.				

Fonte: Pro-Reitoria de Graduação – Perfil curricular 2022.1

A princípio, percebesse com preocupação a simplicidade com a qual um curso de formação de professores cuja gênese é buscar o raciocínio sobre as interações entre o homem e o meio, ou seja, relação indissociável a produção tecnológica, tratando da preparação de docentes pouco enviesada no manuseio desses instrumentos. Nas palavras de Soares e Guimarães (2021), a insuficiência desses contatos implica, muitas vezes, na apropriação experiencial dos recém

formados professores, que entre erros e acertos se arranjam na busca por alcançar o domínio em suas práticas.

Não restam dúvidas sobre o quanto as tecnologias auxiliam na ministração de conteúdos, não apenas na disciplina de Geografia, mas de maneira ampla e irrestrita, apesar de serem várias as limitações quanto ao acesso e “domínio” dos programas e aparelhos (INSTITUTO PENÍNSULA, 2021). Como cita Cunha (2009), a vagariedade dos processos de atualizações dos currículos dos cursos de formação de professores, direciona estes, ao consumo de formações complementares,



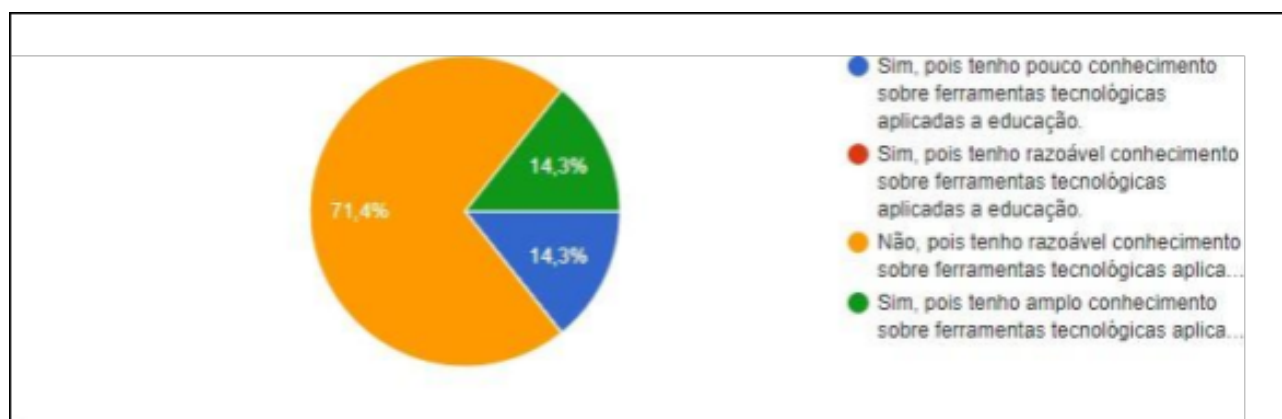
algo positivo, mas que, como o próprio nome designa, deveriam complementar a formação universitária, não fundamentar práticas secundarizadas pela academia aos cursos de licenciatura (LONGAREZI, 2008).

## RESULTADOS

Apesar de tamanha relevância, muitos graduandos do curso de licenciatura em Geografia da UFPE passam despercebidos quanto a ausência/insuficiência de formações atreladas ao manuseio e raciocínio por Tecnologias Digitais. O próprio currículo do curso, atualizado em 2021, transparece que em apenas três disciplinas esperasse refletir a utilização de metodologias com base nas inovações tecnológicas, conseqüentemente, das metodologias ativas.

Contudo, como evidenciado em resposta ao formulário direcionado aos egressos do curso que já atuavam profissionalmente no mercado de trabalho formal, quando perguntados sobre a necessidade de disciplinas focadas exclusivamente a exposição, aplicação e avaliação do ensino de Geografia com o auxílio de tecnologias, quatro entre os sete entrevistados apontaram ser desnecessário, isso, tendo em vista já afirmarem já possuir conhecimentos prévios sobre a utilização das ferramentas atualmente conhecidas (Imagem 2).

Imagem 2. Respostas a questão de nº 3 do formulário eletrônico.

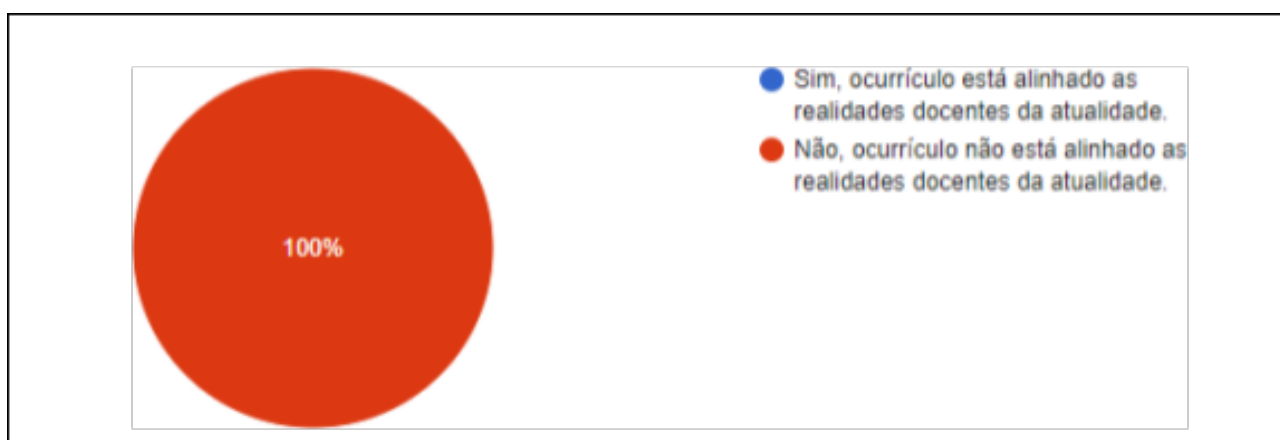


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Observa-se, ainda, que apenas um dos entrevistados destacou possuir pouco conhecimento sobre o uso de tecnologias aplicadas a educação. Em contrapar-

tida, quando questionados sobre a percepção de cumprimento das ementas do currículo do curso de Geografia da UFPE em resposta às demandas de atuações docentes no mercado de trabalho, em especial, as exigências por capacidades de manuseios tecnológicos em suas didáticas, todos os sete entrevistados responderam considerar desatualizado o currículo em relação à formação para o uso das Tecnologias Digitais.

Imagem 3. Respostas a questão de nº 4 do formulário eletrônico.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dessa forma, interpretasse ainda o conjunto de respostas da Imagem 3, a luz das inovações, mais precisamente, da velocidade com a qual essas transformações ocorrem, bem como evidenciou apesar de o currículo ter sido atualizado recentemente, no ano passado (2021), o mesmo encontrasse incondizente as requisições do mercado para professores de Geografia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 ressignificou as atuações docentes. O contato que, por vezes, podia ser evitado pelo uso de outras escolhas metodológicas, se viram limitados a execução das tecnologias digitais. Funcionalidades do *Google Meet*, *Facebook*, *YouTube*, *WhatsApp*, *Google Sala de Aula*, todas ferramentas da era digital, em síntese, não vinculadas a formação inicial de professores, de alguma maneira tiveram de ser assimiladas e postas em prática pelos docentes no período de educação remota e híbrida (2020-2021).

Dessa maneira, a necessidade por atualizações curriculares nos cursos de licenciatura, em especial, no curso de formação de professores de Geografia da UFPE, emerge em uma nova realidade de demandas profissionais, requisitos que, minimamente, deveriam ser fundamentados nas salas de aula da Universidade, e que na sua ausência, alimentam lacunas formativas quanto a utilização de estratégias mediadas pelo uso das Tecnologias Digitais.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, M. I. Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade Institucional. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu, MG. **Anais da ANPED**. Caxambu, MG: GT08, ANPED, 2009. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/trajetorias-e-lugares-da-formacao-do-docente-da-educacao-superior-do-compromisso>. Acesso em: 09 out. 2022.

GONÇALVES, L. A tecnologia impulsionando um salto na evolução da história da humanidade. **Revista Forbes Brasil**. Publicado em: 18 jul. 2022. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2022/07/luis-goncalves-a-tecnologia-impulsionando-um-salto-na-evolucao-da-historia-da-humanidade/>. Acesso em: 20 out. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus. Publicado em: 13 jan. 2021. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/>. Acesso em: 04 out. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** São Paulo: Editora 34, 1999.

LONGAREZI, A. M. Ações e atividades formativas: um estudo sobre processos de formação continuada de professores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu, MG. **Anais da ANPED**. Caxambu, MG: GT08, ANPED, 2008. Acesso em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/acoes-e-atividades-formativas-um-estudo-sobre-processos-de-formacao-continuada-de>. Acesso em: 20 set. 2022.

LOPES, M. C.; SHIMA, W. T. Tecnologias de informação e comunicação no Brasil: uma análise da sua difusão e as possibilidades industriais ainda disponíveis. In: **v encontro nacional de economia industrial e inovação, 2021**, Belo Horizonte.

Blucher engineering proceedings. São Paulo: editora blucher, 2021. P. 916. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/36329>. Acesso em: 14 set. 2022.

SILVA, M. L. F.; FEITOSA, C. L. C. Tecnologias na Educação: Perspectivas e Desafios na Formação de Professores frente à pandemia do novo Coronavírus. **REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA** (RIO DE JANEIRO), v. 21, p. 1, 2021.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/4/tecnologias-na-educacao-perspectivas-e-desafios-na-formacao-de-professores-frente-a-pandemia-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 03 out. 2022.

SOARES, Sebastião Silva; GUIMARÃES, Silva. Memória, identidade e docência: recordações -referência de professores iniciantes na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75550/43519>. Acesso em: 11 out. 2022.

## EXPLORANDO CONTEÚDOS ATITUDINAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM FOCO NA COOPERAÇÃO

Maria de Fátima de Souza - USCS

[maria.souza3@uscsonline.com.br](mailto:maria.souza3@uscsonline.com.br)

Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito – USCS

[carlos.brito@online.uscs.edu.br](mailto:carlos.brito@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Conteúdos Atitudinais. Cooperação. Evento Esportivo. Educação Física

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está fundamentada na concepção de Esporte e na Cultura Corporal de Movimento, como elementos na construção de saberes. Diante disto, foi realizado uma sondagem por meio de um questionário no *google forms*, aos alunos de primeiro ano, da modalidade de ensino Mtec-Ensino Médio de uma ETEC na cidade de Santa Bárbara D'Oeste. O objetivo foi verificar e compreender as experiências motoras sobre as práticas em anos anteriores, bem como os possíveis conteúdos de interesse da Cultura Corporal do Movimento, com ênfase, os que fossem possíveis realizar dentro das possibilidades estruturais da escola, e, quais projetos e eventos escolares que tinham interesse em desenvolver.

Vale ressaltar que esses alunos vieram de uma condição Pós-Pandêmica com ensino remoto e que as últimas vivências práticas motoras ocorreram no sétimo ano do Ensino fundamental, ou seja, com prevalência de quase três anos sem vivências motoras práticas escolares que corroboraram para a defasagem motora observada. Dentro deste cenário, foi observado o interesse em aprender o esporte, especificamente a modalidade Voleibol, como elemento da Cultura Corporal de Movimento de interesse, bem como desenvolver um projeto Interclasses, como evento esportivo a ser desenvolvido.

Assim, o presente trabalho tem o intuito de apresentar o esporte como elemento da cultura corporal de movimento inseridos para a aprendizagem de conteúdos atitudinais como proposto por Zabala (2007,p.46), na qual destacamos



Pessoas com atitudes para cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc. Capazes em seguir normas e regras, para valorizar a coletividade, indicam o que pode se fazer ou não, em um grupo ou atividade.

### **OBJETIVO**

O propósito deste estudo será compreender e explorar os significados dos alunos na fase escolar após experimentarem um evento esportivo, construído por eles, sobre as suas atitudes, porém como foco na cooperação.

### **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

A pesquisa ora apresentada, classifica-se como qualitativa de natureza descritiva e interpretativa com características do *Design Experiment Research* (DER) como proposta por Cobb et al (2003). Pode ser entendido como o contínuo aprimoramento da investigação que consiste em aplicar uma versão inicial do projeto, possibilitando a verificação e análise em seu procedimento para que, posteriormente, permita reflexão e revisão de modo constante baseando-se nas experiências coletadas e avaliadas, na intenção de suprimir ou minimizar os obstáculos e dificuldades encontradas (ANN BROWN e ALAN COLLINS, 1992).

A nossa intenção na investigação será construir uma sequência didática (SD) para desenvolver conteúdos atitudinais com foco na cooperação, utilizando o ensino do esporte voleibol nas aulas de Educação Física, para alunos da modalidade Mtec- ensino médio, para que tenham condições em participar de um evento esportivo na escola.

Os sujeitos serão 160 alunos de primeiro ano da modalidade de ensino Mtec- Ensino Médio, participantes da elaboração e vivência da SD, selecionados intencionalmente, considerando-se como critério de inclusão somente a série inicial desta modalidade de ensino, para que possam replicar essa vivência em outros contextos da cultura corporal de movimento, nos anos seguintes à sua formação.

A metodologia de DE envolve três fases: Prospectiva, reflexiva e retrospectiva. Neste estudo será apresentado a fase prospectiva, (que prepara a DER), pois as demais en-

contram-se em prazos de aplicação futuras. A fase prospectiva envolve a preparação da DER, com procedimentos que antecedem a aplicação do experimento de ensino em campo, expõe aspectos da pesquisa tais como o estabelecimento de objetivos, o aporte teórico escolhido e a relação com a prática a ser desenvolvida, a síntese da revisão da literatura. Nessa fase serão projetados os instrumentos de coletas de dados e os elementos do experimento para levantar conhecimentos prévios dos alunos (conhecimento do contexto) e para levar os alunos a desenvolverem conjecturas sobre interpretações.

Uma das características fundamentais do DER são os ciclos interativos, uma vez que estes ciclos, ao longo do tempo, vão sofrendo alterações (redefinição) a partir das análises, de acordo com as experiências coletadas de todas as pessoas envolvidas, ou seja, entre o professor/pesquisador e os alunos.

Assim, apresentaremos uma proposta da SD construída respeitando 04 ciclos interativos, aos quais podemos descrevê-los em função das ações pretendidas em cada uma das fases, bem como nas possibilidades de coleta e análises. A seguir apresentamos os 2 ciclos que fazem parte da Fase Prospectiva:

**Ciclo 1 – Identificação do tema-problema a ser investigado com foco nos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao evento esportivo.**

**Ciclo 02 – A idealização do Design que será aplicado na realidade como possibilidade de responder a resolução do tema-problema identificado a partir da fundamentação teórica escolhida na presente pesquisa.**

Ações prévias para a construção da SD se deram na organização de cada sala em 04 equipes fixas de 09 alunos, responsáveis pela organização do evento esportivo denominado inicialmente como Interclasses, na seguinte divisão sugeridas pelos alunos: **Organização dos times, Marketing, Arbitragem, Tecnologia do esporte**, além de pensar possíveis datas de realização de acordo com calendário escolar da unidade de ensino. Foi estabelecido contrato de trabalho individual verbal entre professor/alunos, para que os integrantes em suas ações focassem o desenvolvimento de atitudes de competição e cooperação em todas as etapas.



## REFERENCIAL TEÓRICO

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apresenta a Educação Física como um componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.

Para Soares et al. (1992), a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

Neira (2019), comenta que compreender a cultura corporal como um território de disputa implica planejar atividades de ensino que identifiquem a quem interessa a disseminação de uma determinada maneira de significar as práticas corporais e seus participantes.

## RESULTADOS

Espera-se promover impactos positivos na formação escolar desses alunos da modalidade de ensino Mtec-Ensino Médio, ao contribuírem com a organização de um evento esportivo através de uma Sequência Didática (SD) que contemple conteúdos atitudinais com foco na cooperação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade em participar da construção de uma Sequência didática (SD) proporciona ao aluno uma experiência rica em conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais que só viriam a ser possíveis, refletindo a sua própria vivência quando se considera alguns pontos relevantes: o que o aluno deseja conhecer, o que ele sabe sobre o assunto, o que ele deseja saber, como podemos chegar a esse saber e o que faremos com esse saber.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BROWN, A. L. **Design experiments: theoretical and methodological challenge-creating complex interventions in classroom settings**. In: *The Journal of the Learning Science*, v. 2, n. 2, p. 141-178, 1992.

COBB, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). **Design Experiments in Educational Research**. *Educational Researcher*, 32(1). 9-13.

NEIRA, M. G. (2019) **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. (2ª ed.) Jundiaí. Editora: Paco.

SOARES, C.L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

## METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Shirlei Aparecida Pinheiro(USCS)

[shirlei.pinheiro@uscsonline.com.br](mailto:shirlei.pinheiro@uscsonline.com.br)

Carlos Alexandre Felício Brito(USCS)

[carlos.brito@online.uscs.edu.br](mailto:carlos.brito@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Enfermagem. Formação Docente. Metodologias Ativas

### INTRODUÇÃO

A metodologia ativa na formação docente surge como concepção inovadora na educação, estimulando os processos de ensino e de aprendizagem de forma crítica e reflexiva e tendo o aluno como protagonista neste processo.

A inovação implica em investimentos na formação de professores que possam atuar utilizando essas tecnologias nas aulas (VALENTE, 2013).

Porém, surge uma questão fundamental neste trabalho: em que medida é possível perceber na literatura nacional, especificamente no ensino técnico de enfermagem, a apropriação deste conhecimento das metodologias ativas na formação continuada dos docentes?

### OBJETIVO

O presente artigo teve como objetivo geral identificar e discutir a disseminação do conhecimento sobre Metodologias Ativas durante a formação docente para ensino técnico de enfermagem.

### PERCURSO METODOLÓGICO

Como desenho de pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica utilizando-se do método bibliométrico, o qual envolve medir, compreender e avaliar as pesquisas identificadas nas buscas, utilizando técnicas quantitativas para mensurar a produção e a disseminação científica. (SILVA, HAYASHI e HAYASHI, 2011).

Este método está fundamentado na Lei de Zipf. Utilizando-se a literatura nacional, base denominada Google Acadêmico. Para efetivação da busca foi utilizado o software Publish or Perish, versão 8.0.

Os descritores foram: “Enfermagem” “Educação Técnica Profissional” e “Metodologias Ativas” associadas sem a utilização dos operadores booleanos OR e AND.

### REFERENCIAL TEÓRICO

A educação em enfermagem e o ato de educar desenvolvido pelo enfermeiro docente assumem um papel de relevo frente ao encaminhamento para a formação profissional, pois será o docente o facilitador da apresentação da profissão de enfermagem. (GUIMARAES et al.,2013).

Segundo Berbel (2012), as Metodologias Ativas buscam favorecer a motivação e despertam a curiosidade, ao mesmo tempo em que os alunos se inserem na teorização e são estimulados para novos elementos ainda não buscados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.

### RESULTADOS

Na figura 1, observa-se as principais palavras citadas a partir dos resumos selecionados em nossa pesquisa com maior frequência (Lei de Zipf): “metodologia”, “educação”, “formação docente”, “aprendizagem” e “ensino”. Como esperado a palavra de maior frequência foi “metodologia”, se faz necessário que o professor tenha domínio sobre as Metodologias Ativas, conheça sua aplicação e possibilidades, mas chama a atenção a forte vinculação com a palavra “ensino”, uma vez que se trata de aprendizagem profissional.

A primeira inferência sobre a Nuvem de palavras é que as pesquisas parecem indicar que a disseminação do conhecimento diz respeito aos docentes nos processos de aprendizagem e de ensino, porém com ênfase na “formação docente”.

Figura 1. Nuvem de palavras decodificado a partir dos resumos (n=5)



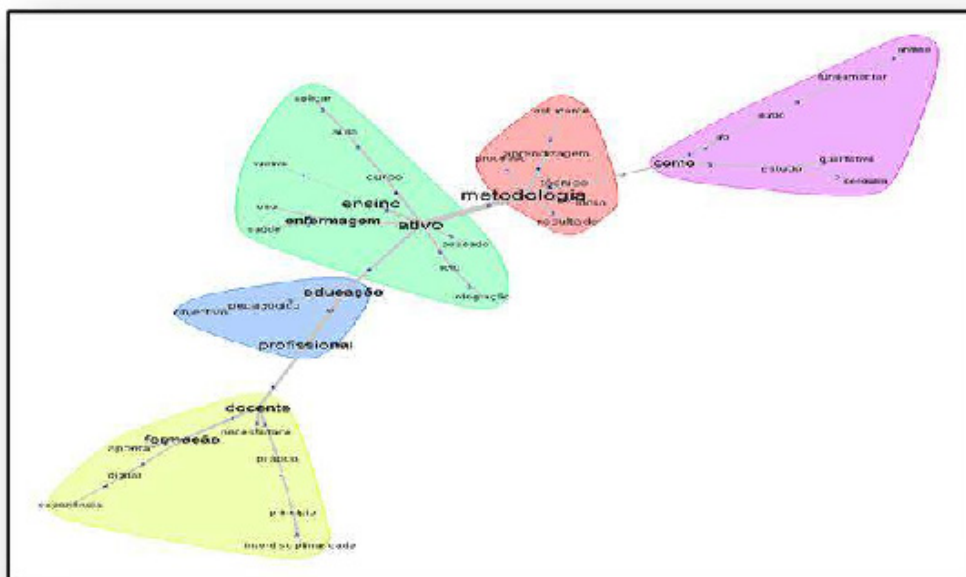
Fonte: Preparado pelos autores com auxílio do software Iramuteq (2022)

Notamos que as temáticas dos autores revelaram, do ponto de vista dos pesquisadores, como desafio a metodologia, no momento de ensinar os conteúdos de enfermagem.

Para responder a essa questão utilizamos, em nossas inferências, a Análise de Conteúdo (FRANCO, 2020), com objetivo de revelar as relações existentes entre as palavras (léxicos) decodificadas a partir do nosso corpus.

Consideramos em nossa pesquisa a tipologia das Unidades de Análise (FRANCO, 2020). Assim, optamos por realizar na Unidade de Registro as palavras decodificadas dos resumos. Ainda destacamos as Unidades de Contexto, quais sejam, o ensino técnico de enfermagem, pois toda pesquisa que se utiliza da análise de conteúdo deve considerar que há um “pano de fundo” que imprime significados às Unidades de Análise.

Figura 2. Gráfico de similitude preparado gerado a partir dos resumos (n=5) com auxílio do software Iramuteq



Fonte: Adaptado de BRITO e SÁ (2022) in PINTO (2022).

A partir da figura 2, foi possível compreender as aproximações e afastamentos entre elas. Tais aglomerados de palavras foram nomeadas de acordo com os significados lexicais, como descrito na obra de Franco (2020), nomeadas de Categorias de análise. São elas: “Formação Docente”, “Metodologia Ativa”, “Educação” e “Enfermagem”, destas 4 categorias foi possível juntá-las e nomeamos em duas categorias, 1 e 2. A seguir apresentamos as análises por categorias.

### • Categoria 1 – Formação Docente e Metodologia Ativa

Os aglomerados nas cores amarela e cor de rosa, foram considerados como Formação Docente e Metodologia Ativa, devido às características que mais se destacaram a partir da análise lexical.

Refere-se a importância da formação docente frente as inovações no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa categoria destacamos a pesquisa de Berbel (2012), diz que as Metodologias Ativas buscam favorecer a motivação e despertam a curiosi-

dade ao mesmo tempo em que os alunos se inserem na teorização e são estimulados para novos elementos ainda não buscados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.

- **Categoria 2 – Educação e Enfermagem**

Os aglomerados de cores azul e verde, foram considerados como Educação e Enfermagem. A partir da nossa revisão bibliográfica foi possível destacar a pesquisa de Guimarães et al. (2013), pois eles identificaram a educação em enfermagem como ato de educar desenvolvida pelo enfermeiro docente, sendo esse um facilitador no processo de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Afirmamos que, a categoria de maior relevância foi a de Formação Docente e Metodologias, pois entendemos que a formação docente é a base para o desenvolvimento de competências que possam avançar na inovação, portanto no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos da área da enfermagem.

Como sugestão, para futuras investigações no campo de ensino de enfermagem, quanto a Formação Docente e uso das Metodologias Ativas, consideramos necessária a realização de futuras investigações com abordagem de pesquisa qualitativa, com objetivo de compreender os significados e sentidos destes profissionais na área técnica de enfermagem no momento da sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.

**Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.

BRITO, Carlos Alexandre Felício; SÁ, Ivo Ribeiro de. Pesquisa Qualitativa e a Análise de Conteúdo Automatizada: Iramuteq. In: PINTO, Ricardo Figueiredo (org.). **Grupo Pesquisas e Publicações: pesquisas interdisciplinares. Belém: Conhecimento e Ciência**, 2022. Cap. 4. p. 49-59. Disponível em: [https://www.eventoscec.com.br/\\_files/ugd/157c27\\_c9755f2cd72e49a48a556e509c0192f1.pdf](https://www.eventoscec.com.br/_files/ugd/157c27_c9755f2cd72e49a48a556e509c0192f1.pdf). Acesso em: 26 mar. 2022

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Autores Associados, 2020.

GUIMARÃES, Gilberto de Lima et al. O valor verdade no ensino de enfermagem: um estudo fenomenológico. **Rev.Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v.34, n1,p.133- 139,jan.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v34n1/17.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022

VALENTE, José Armando. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da (org.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HAYASHI, M. C. P. I, DA SILVA, M. R.; HAYASHI, C. R. M.; Análise bibliométrica e cienciométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. InCID: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 110-129, 2011. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v2i1p110-129. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337>. Acesso em: 14 nov. 2022.



## O ENSINO DO ESPORTE DE INVASÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Celio Domingos dos Santos (USCS)

[celio.santos@uscsonline.com.br](mailto:celio.santos@uscsonline.com.br)

Carlos Alexandre Felício Brito (USCS)

[carlos.brito@uscs.com.br](mailto:carlos.brito@uscs.com.br)

**Palavras-chave:** Conteúdo Conceitual, Educação Física Escolar, Esportes de Invasão. Educação Fundamental 1.

### INTRODUÇÃO

Quando observamos as Unidades Temáticas da Educação Física, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entre os objetos de conhecimento estão os Esportes de Invasão.

A pesquisa realizada buscou identificar através da revisão bibliométrica, mailartigos que relacionavam seus estudos com o ensino dos Esportes de Invasão dentro da escola.

### OBJETIVOS

O objetivo do estudo foi identificar e discutir a disseminação do ensino dos Esportes de Invasão no ambiente escolar.

### PERCURSO DE METODOLÓGICO

Como desenho de pesquisa foi realizada nesta fase uma revisão bibliométrica o qual envolve medir, compreender e avaliar as pesquisas identificadas nas buscas, utilizando técnicas quantitativas para mensurar a produção e a disseminação científica (SILVA, HAYASHI e HAYASHI, 2011).

A Análise de Conteúdo Automatizada é oriunda da análise de conteúdo de Bardin (FRANCO, 2020) incorporando softwares estatísticos para inferência (BRITO e SÁ, 2022), sendo escolhido o Iramuteq.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Na revisão bibliométrica foram encontrados quatro artigos que relacionam-se com o objetivo deste estudo. São os autores destes artigos:

Tabela 1: Tabela dos autores citadas

BORGES, R.M; ARAUJO, AC; GONZALES, F.J; GALATTI, LR (2017)
MALDONADO, D.T; BOCCHINI, D.; BARRETO, A; RODRIGUES, G.M.(2014)
BARROSSO, A.L.R; DÁRRIDO, S.C. (2009)
FERRAZ, O.L., & FLORES, K.Z.(2004)

Fonte: Preparado pelos autor

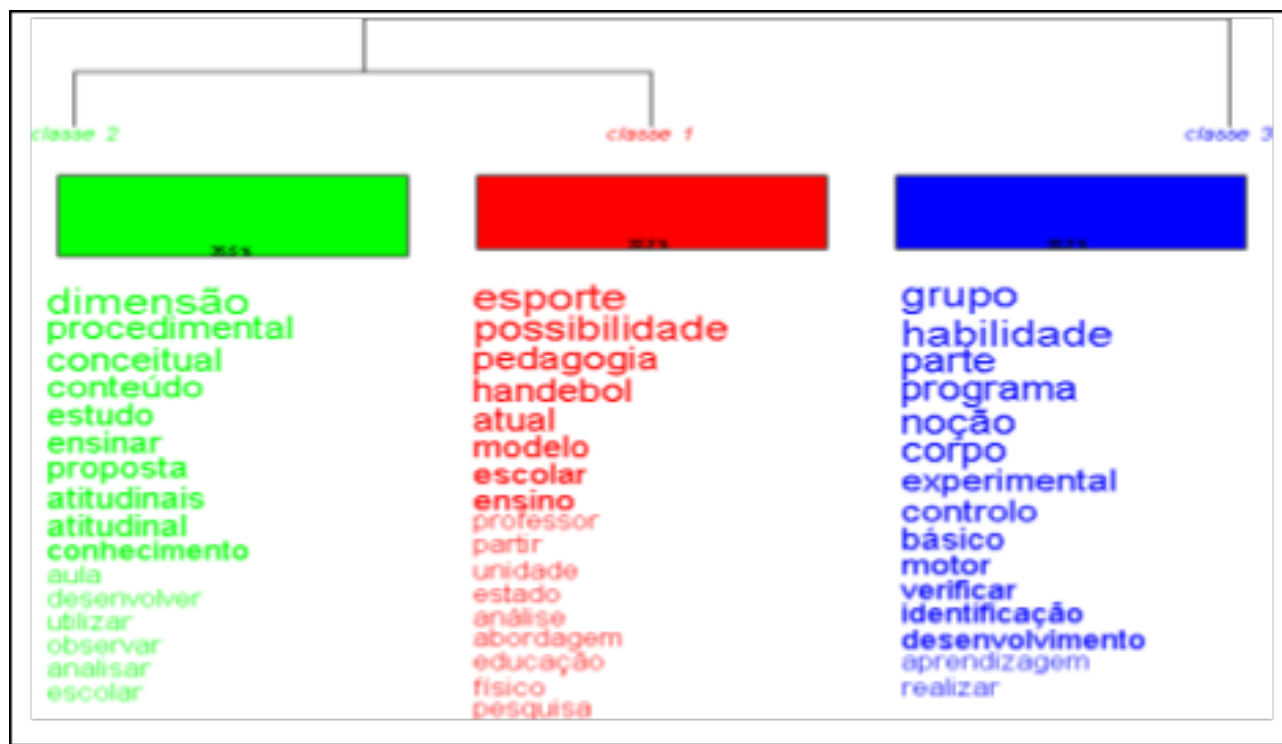
Foi destacado duas pesquisas, de maior relevância sendo o artigo de Ferraz e Flores (2004), onde buscou-se verificar o impacto de um ensino sistematizado nas unidades de conteúdo. O segundo artigo foi realizado por Maldonado et al (2014), que tinha como proposta analisar a literatura existente sobre as dimensões da educação física.

### RESULTADOS

Na figura 1, observa-se as principais palavras citadas a partir dos resumos selecionados em nossa pesquisa com maior frequência (Lei de Zipf), as quais foram: “**educação**”, “**físico**”, “**ensino**”, “**esporte**”, “**conteúdo**”. Como esperado a palavra de maior frequência é “**educação**”, mas chama a atenção a forte vinculação com a palavra “conceitual”, uma vez que se trata de conteúdos da aprendizagem. A primeira inferência sobre a Nuvem de palavras é que as pesquisas parecem indicar que a disseminação do conhecimento diz respeito aos “conteúdos” nos processos de aprendizagem e de ensino, porém com ênfase nos “**esportes**”.



Figura 2. CHD criada a partir dos resumos selecionados em nossa pesquisa



A Classificação Hierárquica Decrescente (CHD) gerou o dendrograma da figura 2. O Dendrograma gerado a partir da análise do corpus obtido dos resumos apresenta três classes. A partir dele, interpretamos as formações de cada classe para compreender as aproximações e afastamentos entre elas. Tais classes foram nomeadas de acordo com os significados lexicais, como Categorias de análise (FRANCO, 2020).

São elas: **“Grupo”**, **“Dimensão”** e **“Esporte”**, correspondentes respectivamente às classes três, dois e um. A seguir apresentamos a análise por categorias.

A **Classe 3**, foi considerada a categoria de análise **“Grupo”**, devido às características que mais se destacaram a partir da análise lexical. Ela refere-se ao artigo de Ferraz e Flores (2004).

Nessa categoria destacamos a pesquisa que verificou o impacto de um ensino sistematizado nas unidades de conteúdo:

O estudo identificou a necessidade de considerar o tempo de desenvolvimento do educando e importância das dimensões.

A **Classe 2**, foi considerada a categoria de análise **“Dimensão”**, devido às características que mais se destacaram a partir da análise lexical. Ela refere-se ao Maldonado et al. (2014)

Nessa categoria destacamos a pesquisa de análise da literatura existente sobre as dimensões desenvolvidas apesar das dificuldades apresentada.

A **Classe 1**, foi considerada a categoria de análise “**Esporte**”, devido às características que mais se destacaram a partir da análise lexical. Ela refere-se ao Barroso e Dárido (2009).

Nessa categoria destacamos a pesquisa que analisou as proposta metodológicas dirigidas ao ensino do esporte no ambiente escolar, sendo que as dimensões são trabalhadas apresentado algumas carências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral que foi identificar e discutir a disseminação do conhecimento sobre o ensino dos Esportes de Invasão no ambiente escolar afirmamos que, a categoria de maior relevância foi a de “**Grupo**” (Classe 3), pois ela teve o impacto em trabalhar os conteúdos.

Como sugestão, para futuras investigações no campo de ensino de conteúdos de aprendizagem, quanto aos esportes de invasão na escola, consideramos necessária a realização de futuras investigações nos periódicos científicos para verificar se estes fenômenos no ensino se mantêm.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. **A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal** - DOI: 10.4025/reveducfis.v20i2.3884. Journal of Physical Education, v. 20, n. 2, p. 281- 289, 1 jul. 2009.

BORGES, ROBSON & GAYA, ADROALDO & GONZÁLEZ, FERNANDO & GALATTI, LARISSA. (2017). **Possibilidades de realização do diagnóstico no ensino dos esportes: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física**. Motrivivência. 50. 104. 10.5007/2175-8042.2017v29n50p104.

BRITO, Carlos Alexandre Felício; SÁ, Ivo Ribeiro de. **Pesquisa Qualitativa e a Análise de Conteúdo Automatizada: Iramuteq**. In: PINTO, Ricardo Figueiredo (org.). Grupo Pesquisas e Publicações: pesquisas interdisciplinares. Belém: Conhecimento e Ciência, 2022. Cap. 4. p. 49-59. Disponível em: [https://www.eventoscec.com.br/files/ugd/157c27\\_c9755f-2cd72e49a48a556e5\\_09c0192f1.pdf](https://www.eventoscec.com.br/files/ugd/157c27_c9755f-2cd72e49a48a556e5_09c0192f1.pdf). Acesso em: 26 mar. 2022.

FERRAZ, O. L.; FLORES, K. Z. **Educação física na educação infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 47-60, 2004. DOI: 10.1590/S1807-55092004000100005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16550>. Acesso em: 23 out. 2022.

FRANCO. Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Autores Associados, 2020.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D.; BARRETO, A.; RODRIGUES, G. M. **AS DIMENSÕES ATITUDINAIS E CONCEITUAIS DOS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 17, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i2.23825. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/23825>. Acesso em: 23 out. 2022.

SILVA, M.R.; HAYASHI, C.R.M.; HAYASHI, M.C.P.I. **Análise Bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo**. In CID Rev. Ciênc. Inform. Documentação, v.2, n.1, p.110-129, 2011.

## O ENSINO HÍBRIDO E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

Marco Aurélio da Cruz Gouveia (UNICID)

[gouveiamarcoac@gmail.com](mailto:gouveiamarcoac@gmail.com)

Alexandre Aparecido Ferreira (UNICID)

[aleferreira.edu@gmail.com](mailto:aleferreira.edu@gmail.com)

Sandra Lúcia Ferreira (UNICID)

[07sandraferreira@gmail.com](mailto:07sandraferreira@gmail.com)

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. Ensino Híbrido. Pandemia. Pós-pandemia.

A pandemia de Covid 19 descortinou na área da educação as deficiências de políticas públicas emergenciais direcionadas ao setor, e revelaram as fragilidades no planejamento e ação em atuar na busca de soluções para problemas advindos do afastamento dos alunos no espaço escolar, feito por meio de normativas legais. Com isso, as instituições de Educação se viram obrigadas a se adequar, sendo que uma das ações adotadas foi a opção pela utilização do Ensino Remoto Emergencial (ERE) (BRASIL, 2020a, 2020b).

Este trabalho trata-se de um estudo qualitativo, do tipo relato de experiência com o objetivo de analisar as potencialidades e limitações vivenciadas por professores e alunos na adaptação do ensino presencial para o Ensino Híbrido (EH) no período pós-pandêmico – percebidas pelos autores e à luz da teoria – em duas Instituições de Educação Superior (IES) situadas na cidade de São Paulo. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 52) apresentam o conceito de Ensino Híbrido como o uso combinado entre o aprendizado *on-line* e o presencial, alternando períodos em que os estudantes aprendem em um ambiente virtual, utilizando recursos da educação a distância (ambiente virtual de aprendizagem (AVA), objetos de aprendizagem (OA), aulas síncronas, fóruns, *chats* etc.) com outros em que a aprendizagem é presencial.

O estudo pautou-se na experiência dos autores que atuam como professores nas modalidades, Presencial, Educação a Distância (EaD) e Ensino Híbrido.

A primeira IES é instituição privada, de capital aberto, atuando na maioria dos estados do Brasil, com uma oferta muito ampla de cursos de graduação. O pesquisador “A” é professor no curso de graduação em Engenharia de Controle e Automação, sendo docente do componente curricular Automação Industrial II e a turma objeto da pesquisa é composta por 23 alunos. Os dados da pesquisa foram coletados no terceiro bimestre de 2022, nos meses de agosto e setembro e foram obtidos de duas fontes. Primeira fonte, a partir do AVA, considerando: acesso, realização das atividades, desempenho nas atividades (notas), interação nos fóruns, críticas e sugestões e segunda fonte, a partir de conversas informais com os alunos (bate-papo) no início das aulas e/ou nos intervalos.

A segunda IES é uma instituição privada e de porte médio na região leste, ofertando cursos de graduação e tecnologia em várias áreas do conhecimento. O pesquisador “B” é professor do curso de tecnologia em *Design Gráfico*, sendo docente da disciplina Práticas de Laboratório e a turma objeto da pesquisa é composta por 17 alunos. Os dados foram obtidos a partir do AVA, considerando acesso, interação nos fóruns, participação em aulas remotas e mensagens via chat. Como aporte teórico explorou-se inicialmente o EH, que se trata de uma abordagem que combina o aprendizado presencial com o aprendizado à distância, apresentando uma variedade de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que contribuem para estimular o aprendizado (CHRISTENSEN, HORN e STAKER, 2013; BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2015; RODRIGUES DO NASCIMENTO e PADILHA, 2020).

Como indicação de resultados preliminares podemos afirmar que na primeira IES, referente a acesso ao AVA foram obtidos os seguintes dados: 78% (18 alunos) acessaram todas as aulas disponíveis, 65% (15 alunos) realizaram as todas as atividades, 48% (11 alunos) obtiveram desempenho superior aos 60% requeridos para aprovação, 43% (10 alunos) interagiram nos fóruns, 4% (01 aluno) uso o AVA para crítica ou sugestão. Os dados obtidos nas conversas informais foram compilados pelo pesquisador A e as principais potencialidades identificadas foram: flexibilidade de horário para acesso, qualidade do material: *e-book* e vídeo aulas, interatividade do AVA, acervo da biblioteca digital. Em relação às limitações as principais identificadas foram: alto volume de conteúdo, falta de tempo para fazer as atividades, falta de local adequado em casa para o estudo, problemas com *hardware*, *software* ou acesso à Internet, falta de interação física com professores e colegas, as simulações dos experimentos realizadas no AVA não substituem as atividades práticas em laboratório.



Na segunda IES, o pesquisador “B” obteve os seguintes dados no AVA com acesso no dia 12/10/2022 a 27/10/2022, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Dados de acesso ao AVA

<b>ACESSO AO AVA</b>	
<b>ALUNO (QUANTIDADE)</b>	<b>ÚLTIMO ACESSO (DIAS)</b>
1	60
2	43
2	35
2	16
2	13
1	9
2	8
2	7
1	5
1	2
1	1
<b>Total = 17</b>	<b>Média Dias = 18</b>

Fonte: Elaborado pelos autores

Analisando a tabela 1, pode-se afirmar que o acesso ao AVA não é realizado de forma contínua, ocasionando pouca interação no fórum e com sugestões ou perguntas. No modelo híbrido empregado na IES, o aluno deve acessar o AVA e se apropriar dos conteúdos necessários para as aulas, sendo assim um protagonista de seu aprendizado, mas o que se percebeu é que muitos ainda enfrentam dificuldades, devido a: limitação de recursos tecnológicos, má gestão do tempo ou dificuldade de autorregulação – que é definida por Zimmerman e Schunk (2011) como o processo no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado – etc.

O EH é uma realidade e “já é considerado como uma das grandes apostas para o processo de ensino e aprendizagem no século XXI” (de Oliveira *et al.*, 2022, p. 920).

Neste processo é enorme o esforço por parte de professores e gestores para a conscientização e o engajamento dos alunos e, provavelmente, este é um dos grandes desafios para o sucesso do EH nas IES.

Para finalizar, algumas considerações se fazem necessárias: A pesquisa, ainda em andamento, aponta para a realidade de que o EH será uma opção adotada pelas IES e que tende a se consolidar. Os dados indicam que ainda há questões que devem ser contornadas, principalmente em relação à autorregulação e engajamento dos alunos. Por outro lado, os benefícios do EH são: flexibilidade de horário para estudar, redução de custos com deslocamento e alimentação por parte do aluno, mais tempo para estudar, aproveitamento melhor as aulas pois cada aluno pode caminhar de acordo com seu ritmo e, se necessário, rever os conteúdos quantos vezes quiser. Uma das questões evidenciadas pelos dados que chama a atenção é referente aos componentes curriculares que requerem atividades práticas em laboratório. No EH algumas das atividades práticas em laboratório foram substituídas por simulações no AVA. Nas conversas com os alunos a maioria absoluta questiona a validade dessas atividades no AVA. Esse ponto da pesquisa será objeto de um estudo futuro mais aprofundado.

## REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020a**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/j23byu3t>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020b**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6jpr5js>. Acesso em 22 out. 2022.

CHRISTENSEN, C. M; HORN M. B; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013 Disponível em: <https://tinyurl.com/4dczyaf7>. Acesso em: 22 out. 2022.

DE OLIVEIRA, M. B.; SILVA, L. C. T.; CANAZARO, J. V.; CARVALHIDO, M. L. L.; SOUZA, R. R. C. D.; NETO, J. B.; RANGEL, D. P.; PELEGRINI, J. F. de M. O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19 / Hybrid teaching in Brazil after covid-19 pandemic. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 918–932, 2021. DOI:10.34117/bjdv7n1-061. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n8epp2a> . Acesso em: 24 oct. 2022.

RODRIGUES DO NASCIMENTO, E.; PADILHA, M. A. Aprendizagem por meio do ensino híbrido na educação superior: narrando o engajamento dos estudantes. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 64, 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.20.064.AO04. Disponível em: <http://bit.ly/3DUyVYc>. Acesso em: 22 out. 2022.

ZIMMERMAN B. J., & Schunk D. H. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. Nova York, NY: Routledge. (2011).

## A COORDENAÇÃO FEDERAL E O REGIME DE COLABORAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

Kelly Cristina Brito de Jesus (Unicid/IF Baiano)

[kellycristina.britodejesus@gmail.com](mailto:kellycristina.britodejesus@gmail.com)

Maria do Carmo Toledo Meirelles Cruz (Unicid/ FESPSP)

[carminhameirelles@gmail.com](mailto:carminhameirelles@gmail.com)

**Palavras-chave:** Política pública educacional. Coordenação federal. Regime de colaboração. Educação profissional técnica de nível médio.

### INTRODUÇÃO

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, em 2008, pelo governo do ex-presidente Lula, deu início, no Brasil, a um processo de expansão dos ensinos técnico e tecnológico. Nesse contexto, muitos estados, em regime de colaboração com a União, a partir do princípio preconizado na Constituição Federal de 1988, passaram a ofertar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), dentre outras modalidades, além de criar redes próprias.

Para Abrucio (2010), é relevante repensar as ações federais e a sua articulação com os governos subnacionais. Portanto, pretende-se possibilitar reflexões, a partir da literatura e legislação, sobre como têm ocorrido a coordenação federal para garantir o regime de colaboração na implementação de políticas educacionais no Brasil com o foco no EPTNM.

### OBJETIVO

Apresentar breve cenário, com base na literatura, sobre a coordenação federal e o regime de colaboração federativa na implantação da política pública de EPTNM no Brasil.

## PERCURSO DE METODOLÓGICO

Trata-se de pesquisa com abordagens bibliográfica e documental realizada em bases de dados científicas e governamentais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

É axiomático que o regime federalista impacta diretamente na organização e nos resultados educacionais (ABRUCIO, 2010; CURY, 2010), visto tratar-se de uma conformação institucional complexa, que possui potencialidades democráticas e dificuldades, dentre elas, “coordenar diversos esforços intergovernamentais para atuar numa mesma política” (ABRUCIO, 2010, p. 42).

Conforme define a Constituição Federal (1988) sobre a organização dos sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade da Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também preconiza o regime de colaboração entre os entes, mas até o momento esse não foi regulamentado.

As relações entre entes federativos pressupõem negociação e barganha na formulação e implementação de políticas públicas, e extensiva e contínua relação entre o governo federal e as demais instâncias (ABRUCIO, 2010; SEGATTO; ABRUCIO, 2016). Nesse contexto, o regime de colaboração é um mecanismo difícil, lento e negociado (CURY, 2010).

Os estudos na área das relações federativas indicam que a implementação do regime de colaboração foi uma das dificuldades pós Constituição, pois conciliar autonomia e interdependência é um desafio para todos os entes, posto que deve ser construído a partir de padrões nacionais de qualidade, capazes de combater as desigualdades regionais e entre municípios, cujo objetivo principal seja, de fato, a busca de um regime efetivo de colaboração (ABRUCIO, 2010; CURY, 2010).

O objetivo do regime de colaboração é a articulação dos entes federativos nas diversas políticas educacionais. No caso dos sistemas de ensino que ofertam as mesmas modalidades, é necessária a cooperação entre os níveis de governo para evitar ações descoordenadas ou sobrepostas que impactem na qualidade da política (ABRUCIO, 2010).

Em relação à EPTNM, a União, por meio do Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), é responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de

Educação Profissional e Tecnológica desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino (BRASIL, 2018).

A meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE)/2014-2024 pretende triplicar as matrículas da EPTNM, no país, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. Para o alcance da meta, o documento propõe como estratégia a expansão das matrículas na modalidade, por meio de institutos federais e redes estaduais de educação. Desse modo, para que essa meta seja alcançada, é fundamental que ocorra a articulação direta entre essas instituições para a composição de uma agenda comum de planejamento, sobretudo em relação à oferta de cursos.

Atualmente, tramita no legislativo o Projeto de Lei Complementar 235/2019, que cria o Sistema Nacional de Educação (SNE), uma agenda antiga e muito aguardada pelos entes federados. No texto, o fundamento do SNE é a articulação dos sistemas de ensino, sob a coordenação da União, para assim promover a integração de planejamento, formulação, implementação e avaliação de políticas, programas e ações, entre todas as instâncias.

## RESULTADOS

Observou-se que a ampliação de políticas educacionais, nas últimas décadas, não foi uma condição para a regulamentação do regime de colaboração, enquanto princípio constitucional. A coordenação federal, preconizada na Constituição Federal, não expressa contornos nítidos e formas de aplicação, sobretudo, quando ainda não se mantém um SNE que os regule. Com base na literatura, é possível inferir que a falta de regulamentação para a oferta de ensino em colaboração, com padrões mínimos de qualidade e equidade, pode provocar a desarticulação e fragmentação de políticas públicas educacionais obrigatórias e fundamentais à sociedade, como a EPTNM, que diz respeito à garantia de dois direitos sociais inegociáveis: o direito à educação e ao trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se breve cenário, a partir da literatura, sob a perspectiva das relações interfederativas, acerca da coordenação federal e o regime de colaboração

na implementação da política pública de educação profissional técnica de nível médio - EPTNM no Brasil. As pesquisas bibliográfica e documental indicam que a coordenação federal, com vistas à efetividade do regime de colaboração, permanece incipiente e desafiadora. Sugerem-se possíveis estudos empíricos que verifiquem as condições de oferta da EPTNM, no Brasil, por redes diferentes. Podem ser interessantes, também, pesquisas documentais comparativas sobre os números das avaliações oficiais entre os institutos federais e as redes estaduais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Marta Wendel; LÍCIO, Elaine Cristina. Papel da união na coordenação federativa da política de educação básica. *In*: JACCOURD, Luciana. (org.). **Coordenação e relações intergovernamentais nas políticas sociais brasileiras**. Brasília: Ipea, 2020.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: Diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, Romualdo P. de; SANTANA, Wagner. (orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010, p. 39-70.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**, de 5.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 28 abr. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. *In*: OLIVEIRA, Romualdo P. de; SANTANA, Wagner. (orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010, p. 149-168

SEGATTO, Catarina Ianni; LUIZ ABRUCIO, Fernando. A cooperação em uma federação heterogênea: O regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016.



## A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NAS DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Emerson Soares Barbosa (UNICID)

[emersonmemorial@gmail.com](mailto:emersonmemorial@gmail.com)

Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz (UNICID)

[carminhameirelles@gmail.com](mailto:carminhameirelles@gmail.com)

**Palavras-chave:** Programa Ensino Integral. Educação Integral. Trabalho.

### INTRODUÇÃO

O Programa Ensino Integral (PEI) foi lançado em 2012, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), a partir da Lei Complementar 1.164/2012 e alterado posteriormente, pela Lei 1.191/2012, com o intuito de proporcionar a melhoria da aprendizagem dos alunos da educação básica nas escolas estaduais de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

Dentre as principais características dessa política educacional, pode-se citar a relevância dada à formação integral dos jovens em seus aspectos cognitivo, afetivo e sociocultural, centrada em um projeto que contemple aspectos da vida pessoal, profissional e acadêmica, além de afirmar a necessidade de ampliação da jornada escolar como fator que interfere nos resultados educacionais (SÃO PAULO, 2012).

Nos últimos anos, a SEE ampliou o número de escolas inseridas no PEI, chegando à marca de 2.058 unidades (SÃO PAULO, 2022), com isso, também se evidenciou a necessidade de pesquisas que tenham o escopo teórico do PEI como objeto analítico, com contribuições para potencializar a compreensão sobre a implementação dessa política educacional em diferentes situações, lugares e contextos.

Neste texto, na primeira seção, são descritos os objetivos principal e específico da pesquisa. Na segunda, consta o percurso metodológico utilizado. Em seguida, apresenta-se o referencial teórico, composto por autores que analisam a educação integral na educação básica e, também, dialogam com a formação do trabalho na interface com essa temática. Por fim, expõem-se os resultados da pesquisa em diálogo com a literatura.

### OBJETIVOS

Este estudo, por estar inserido em uma pesquisa maior sobre a implementação do PEI no estado de São Paulo, analisa como a formação para o trabalho é caracterizado no documento norteador denominado de Diretrizes do Programa Ensino Integral.

Como objetivo específico, neste estudo, examina-se como a formação para o trabalho é caracterizado no documento e se relaciona com o cumprimento da educação como direito constitucional.

### PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo tem abordagens qualitativa e documental. Para o cumprimento dos objetivos estabelecidos, foi utilizado o *software* NVIVO, para a análise do documento Diretrizes do Programa Ensino Integral.

As palavras citadas com maior frequência, no documento, podem apontar tendências que vão facilitar a compreensão do direcionamento estabelecido por essa política pública.

Desenvolve-se uma nuvem de palavras composta com as 25 mais citadas no documento utilizando como critério a seleção daquelas com, no mínimo, cinco letras, no qual a categoria “trabalho” foi selecionada, por ser o objeto deste estudo e se relacionar diretamente com o cotidiano de professores e alunos no ambiente escolar.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Giolo (2012), a educação brasileira sempre priorizou determinados grupos privilegiados, com maior acesso à escolarização, inclusive com a oferta de reforço complementar, para além do turno escolar, com professores das mais diversas disciplinas. Para o autor, a escola, para esses grupos, sempre foi de tempo integral, com uma educação ampla e rica em aprendizagem. Já as escolas organizadas para a maioria da população foram desenvolvidas de forma mínima, apenas para alfabetizar o aluno e encaminhá-lo o quanto antes para o mercado de trabalho.

Para Giolo (2012), apenas no final do século XX é que o debate pela educação integral, focada na ampliação do tempo escolar, tornou-se mais intenso, a partir de um escopo maior na legislação, relacionando essa mudança com um direito constitucional, mesmo que, anteriormente, o Brasil tivesse vivenciado algumas tentativas de experiências que caminhavam nessa direção.

O tempo ampliado é a principal característica de uma escola, ou rede, que quer implementar uma educação integral para os seus alunos, mas não somente isso.

A educação integral implica uma prática cultural que dialogue com outros espaços e tempos escolares, como o entorno escolar, a comunidade e suas instituições e equipamentos públicos, sem que a escola deixe de ser plena e atuante no papel educativo, direcionado de forma sistêmica para o conhecimento, e, para isso, é necessário um maciço investimento financeiro (GIOLO, 2012).

Canci e Moll (2022) afirmam que, além da necessidade de investimentos e da observação do tempo como atributo de qualidade, para a efetividade da educação como um direito, é necessário pensar em projetos densos, que observam a realidade social dos alunos, muitas vezes com seus projetos de vida barrados pela pobreza, a necessidade de trabalhar e a exclusão escolar.

Tais considerações reforçam a educação integral como uma possibilidade de inclusão dos grupos sociais menos favorecidos, por isso a necessidade, cada vez maior, de uma compreensão transparente dos seus significados, tanto em relação ao tempo, ou a outras características que a sua definição conceitual venha a incorporar, como, por exemplo, como a formação para o trabalho é retratada nas políticas públicas que a tem como centralidade.

## RESULTADOS

A análise do documento Diretrizes do Programa Ensino Integral resultou na nuvem de palavras a seguir representada (Figura 1).

Figura: Nuvem de palavras mais citadas nas Diretrizes do Programa Ensino Integral



A palavra “trabalho” aparece entre as 25 mais citadas no documento, evidenciando possível tendência, ou valor, dessa categoria.

A partir da leitura integral do documento, observou-se que a categoria do trabalho é direcionada para a atuação do professor e às perspectivas que o aluno tem quanto à sua formação e trajetória escolar.

Em relação ao professor, a questão do trabalho é citada como um diferencial no PEI, devido às possíveis condições de trabalho no regime de dedicação plena, instituído pela Lei Complementar 1.164/2012, como também é utilizada para expressar as funções que o professor deve exercer na escola que aderiu ao PEI.

Já em relação aos alunos, a menção ao trabalho aparece paralelamente a uma preparação para o mercado, colocando para o aluno a necessidade de compreender e adaptar-se continuamente às mudanças globais.

A análise evidenciou que a menção ao trabalho se distancia do conceito de educação integral compartilhada pela literatura (GIOLO, 2012; CANCI; MOLL, 2012), que trata o aluno não como um indivíduo que está sendo formado para ser um cidadão, mas um indivíduo pleno, que deve ter seus direitos garantidos na prática da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi apresentada breve análise do documento Diretrizes do Programa Ensino Integral a partir da observação da categoria “trabalho”.

Evidencia-se que a palavra “trabalho” é uma das 25 mais citadas no texto e é expressa tanto relacionada às funções do professor como às perspectivas do aluno das escolas inseridas no PEI.

A continuidade deste estudo e a multiplicação de outros que venham a aprofundar o debate teórico sobre a documentação do PEI podem acrescentar contribuições sobre a temática.

## REFERÊNCIAS

CANCI, Chanauana de Azevedo; MOLL, Jaqueline. O direito à educação: Reflexões sobre o ensino médio e a exclusão escolar. *In: SILVEIRA, Éder da Silva et al. (Orgs.). Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina*. Curitiba: CRV, 2022.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SÃO PAULO. **Diretrizes do programa ensino integral**. São Paulo: SEE, 2012.

## UNIVERSIDADE CORPORATIVA SUA FINALIDADE

Plinio Paulo Leiva de Luca (UNASP EC)

[pnluca@gmail.com](mailto:pnluca@gmail.com)

Profa. Dra. Luciane Weber Baia Hees

Orientadora

**Palavras-chave:** Educação Corporativa. Treinamento. Globalização

### INTRODUÇÃO

O sistema de formação desenvolvido dentro de uma corporação comercial, industrial, de serviços e etc. não deve dedicar-se exclusivamente aos aspectos técnicos necessários ao seu desenvolvimento e aumento de produtividade. Deve ir além, criando condições para que se desenvolva o conhecimento como alavanca social e humana, mesmo que isso represente, em médio prazo, a busca por este sujeito formado, de novos desafios em outras organizações. O importante é que o indivíduo capte seu processo de significação na prática social (Silva, 1998).

A prática social está relacionada com os valores da empresa, e para tanto é preciso que esta esteja conhecida e alinhada com seus colaboradores.



O conceito de cidadania comum implica certo grau de identificação com o nosso país ou cidade, que vem, em parte, de uma estreita familiaridade com seus valores, costumes e cultura. As empresas progressistas querem cultivar em suas forças de trabalho uma noção semelhante de vínculo e orgulho. (Meister 1999, pg. 95)

As Universidades Corporativas (UC) ou empresariais não são acadêmicas, pois limitam o escopo para formar especificamente para as necessidades organizacionais do negócio.

A gênese da UC está no Centro de Treinamento, e evoluiu para um conceito mais amplo de uma tentativa de engajamento do funcionário para que ele seja o partícipe desta formação, como sendo indispensável para seu progresso dentro da organização.

Na instalação de UC, têm-se como primeiro objetivo a criação de cursos que possam dar à estrutura interna e à externa, treinamentos que melhorem a produtividade e reduza os custos da operação, fazendo com que estas se tornem formadoras técnicas. A estrutura interna entende-se como sendo os funcionários da própria empresa, nos seus vários níveis hierárquicos. Como estrutura externa os clientes da organização e fornecedores da mesma.

A base curricular, algumas vezes, não pensa em construir conhecimento para o desenvolvimento do ser ou propedêutica, preparando-o para novos desafios, já que para a corporação, pode ser interessante manter esse elemento produzindo mais e com aspirações controladas pela organização.

### OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é apontar para a necessidade de que as corporações precisem renovar seus estoques de conhecimento através da formação contínua de seus colaboradores. Segundo Louis Ross, (chief technical officer da Ford Motor Company), falando a um grupo de estudantes, citado por Meister:

“Na sua carreira, o conhecimento é como um litro de leite. Ele tem um prazo de validade impresso na embalagem. O prazo de validade de um diploma universitário é de menos de dois anos. Portanto, se você não substituir tudo o que sabe a cada três anos, sua carreira irá deteriorar-se, exatamente como aquele litro de leite (Meister, 1999 pg. 9)

### PERCURSO DE METODOLÓGICO

Trata-se de uma análise documental, na qual os objetivos das Universidades Corporativas de empresas que os divulgam em projetos on-line foram selecionados e organizados. Com base neste corpus foi criada uma planilha com aquelas que estabeleciam em seus objetivos algo que não fosse além do aumento de produtividade ou treinamento.

As empresas com visão de futuro estão ampliando suas estratégias de negócio para aquilo que se convencionou chamar de 4.0, mais que um modismo, isso reflete a ne-



cessidade de se estabelecer objetivos que incorporem tecnologias, mais para além disso, também é necessário compreender as novas necessidades de mercado, como informa o Site da Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH SP), em <https://abrhsp.org.br/institucional/regionais/vale-do-paraiba/rh-4-0/> :



Segundo o estudioso de tendências, estrategista de inovação da Singularity University do Vale do Silício na Califórnia, EUA, o americano Rudy de Waele e autor do livro “shift 2020 – How Technology Will Impact Our Future”, todas as principais tendências e mudanças do mercado já foram implementadas ou estarão em uso até o ano de 2020.

Preparar toda a estrutura do negócio para esta realidade é fundamental, não basta somente treinar naquilo que já se sabe, desenvolvendo novas pessoas no mesmo, é preciso ir além, é preciso que todos possam estar conectados no que se infere como os três agentes:



Hoje talvez, a grande questão para estes três agentes, indivíduos, empresas e grupos sociais, seja como criar e promover os chamados ativos intangíveis, de forma a potencializar a sua produção, dar velocidade à sua disseminação e torna-los acessíveis e aplicáveis por todos que deles necessitam. (Ficher e Costa de Amorim, 2012 pg. 199).

Analisar dados é ter conhecimento do que o mercado quer, do que as pessoas valorizam, estabelecer relações ambientais sustentáveis e criar as condições para que as diferenças sejam aceitas dentro dos limites éticos e de convivência.

Outra questão importante nessa nova configuração de mercado é estabelecer entre os colaboradores o entendimento das várias diversidades que se apresentam, tanto no interior do conjunto de elementos constituintes da força de trabalho, bem como os novos requisitos de mercado que se apresentam cada vez mais diversos.

É preciso ir além da formação técnica, instrumental, deve-se formar o cidadão conforme (CHAVES, 1999), em que temos no processo de educação os objetivos de formar:

- o indivíduo;
- o profissional; e
- o cidadão.

Deve-se considerar que a escola formal, desde os seus primórdios, sempre esteve focada na formação do indivíduo quanto ao ensino para alfabetizar, entendendo esse conceito como fundamental para ser capaz de compreender as várias situações da vida cotidiana.

A partir da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 o sistema passou a pensar na profissionalização deste sujeito, para que ele ao sair dos bancos escolares do ensino fundamental ou médio, pudesse adentrar ao mercado de trabalho com capacidade de operar.

Com algumas exceções a escola não foi capaz de formar o cidadão para que ele pudesse refletir o mundo, encontrar respostas e propor soluções que fossem próprias, ou seja, aquilo que se chama de letramento.



Enquanto a alfabetização desenvolve domínio da leitura e escrita, o letramento se responsabiliza em dar ao cidadão a capacidade social de ler e escrever, ou seja, é a possibilidade que o indivíduo possui, depois de haver se familiarizado com a escrita e a leitura, de exercer e desenvolver o uso nos diversos contextos, sendo que o indivíduo letrado se relaciona de forma coesa com o processo histórico e social da leitura em contextos formais e informais. (Barros, 2020).

O mercado exige cada vez mais que esses profissionais possam, a partir de suas experiências, conviver com a diferença dentro do ambiente de trabalho, compreender as várias necessidades de mercado para diferentes tipos de comportamentos, estabelecer uma relação harmônica com o meio ambiente, criar novas interações com o mundo globalizado, propor novas soluções a partir de sua visão, ser capaz de interpretar as estratégias empresariais, entender os movimentos políticos e como este pode afetar o negócio ou as pessoas etc.

Para tanto as Universidades Corporativas, que surgiram, muito mais como uma ferramenta de marketing, ao dar uma resposta ao público interno, aliado às estratégias de Recursos Humanos, como uma preocupação da empresa em ministrar treinamento aos seus.

As Universidades Corporativas, quando analisadas, verifica-se que o principal objetivo é o de aumentar a produtividade do negócio, treinando novas pessoas como “back up” de força de trabalho, ou aumentando a agilidade nos processos produtivos. Nesse sentido, o que normalmente se encontra é a transformação dos treinamentos que já existiam em embalagem nova de Universidade Corporativa. Esse processo de treinamento geralmente é conduzido por funcionários experientes ou por contratados com larga bagagem.

Sendo assim, as Universidades Corporativas (UC), que podem apresentar-se por nomes diversos, como sendo a genérica de Educação Corporativa, ou Área de Aprendizado, ou ainda, como sendo o Desenvolvimento Profissional, não importando o nome que se dê, o que se observa na maior parte das mesmas é que ela traz na sua concepção a necessidade de desenvolver o profissional para novas tarefas sempre dentro dos interesses da organização e de seus resultados, o que é justo, mas não considera a necessidade de novas perspectivas que envolvem todo o processo de desenvolvimento, não só profissional, mas sobretudo o ser, enquanto necessário para não só entender o contexto social inserido, tanto ele como a empresa, e suas novas necessidades.

## **RESULTADOS**

Esta pesquisa encontra-se em construção. O objetivo é a elaboração de uma proposta de Educação continuada, através da Universidade Corporativa, sendo ela em parceria ou desenvolvida dentro da organização. Essa proposta deve ser entendida como necessidade de se buscar as melhores relações pessoais e de continuidade do negócio, entendendo as mudanças que ocorrem na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo pretende incentivar a reflexão sobre uma UC que esteja conectada com o futuro da força de trabalho e possa contar com os recursos existentes nas Universidades Formais para seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa: A Gestão do Capital Intelectual Através das Universidades Corporativas.** São Paulo. Pearson Makron Books. 1999.

FICHER, André Luiz e COSTA de AMORIM, Wilson Aparecido. **Educação Corporativa: Fundamentos, evolução e implantação de projetos.** São Paulo. Editora Atlas. 2012.

EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa: mitos e verdades.** São Paulo. Editora Gente. 2004.

DELGADO, Pilar del Pozo. **Formação de Formadores.** Lisboa. Escolar Editora. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** Rio de Janeiro. Editora Vozes. 1998

## AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Juliana de Lima Laperá Batista (UNICID)

[jullaper@yahoo.com.br](mailto:jullaper@yahoo.com.br)

Dra Lúcia Ferreira – (UNICID)

[07sandraferreira@gmail.com](mailto:07sandraferreira@gmail.com)

**Palavras-chave:** Avaliação. SAEB. Qualidade. Gestão.

### INTRODUÇÃO

A avaliação externa da educação em larga escala no Brasil é uma realidade desde a década de 1990 com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo Inep. A integração do Saeb em nível nacional permite que os sistemas educacionais avaliem e comparem o aprendizado dos alunos, em vez de simplesmente expandir as redes educacionais para avaliar e comparar sua capacidade de servir. Os resultados do sistema foram divulgados semestralmente até 2005, diagnosticando a qualidade do ensino oferecido pelas escolas brasileiras a partir de uma amostra representativa de regiões, estados e unidades educacionais, além de suas dependências administrativas e localização urbana ou rural, a pesquisa em questão refere-se, portanto, ao estudo da avaliação educacional e busca métodos de pesquisa de competências e, assim, desenvolver mecanismos de formação de professores, juntando a gestão (direção e vice-diretores) e como estas posições podem favorecer o desenvolvimento de ações conjuntas envolvendo toda a comunidade escolar, focando não apenas em bons resultados, mas em como utilizar as habilidades em sala de aula para realmente desenvolver projetos e aulas que realmente façam sentido para os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Para que todo esse processo aconteça, o engajamento de toda a equipe é fundamental e sem isso as avaliações externas acabam sendo apenas números.

### OBJETIVOS

As informações obtidas de levantamentos de SAEB também monitoram o desenvolvimento da qualidade da educação ao longo dos anos, utilizados principalmente pelo Secretariado Ministério da Educação e visam ações de definição que visam soluções para identificar problemas, como na direção de seus recursos técnicos e financeiros. em áreas prioritárias, a fim de desenvolver o sistema educacional brasileiro e reduzir a desigualdade existente.

A seleção de escolas é feita de forma aleatória, o registro da pesquisa populacional da educação MEC e de acordo com o plano de amostragem. Basicamente, a escolha é dividida em duas etapas: a princípio, as camadas de interesse são determinadas em que as escolas se encontram (cidade, estado ou privada, nacional ou capital, rural ou urbana); E no segundo, as escolas são selecionadas aleatoriamente e independentes, nessas classes.

Embora a população do aluno se inscreve em escolas brasileiras muito grandes e diversas, a Saeb é aplicada a uma amostra representativa desse universo.

Até o momento, o Saeb tem sido aplicado aos alunos das séries finais de cada seção em uma base bienal, incluindo os anos 2º 5º e 9º do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

Porém, com o Novo Saeb, o sistema será aplicado anualmente em todos os anos e em todos os níveis do ensino fundamental a partir do segundo ano (quando está previsto o término do curso de alfabetização). Apenas a educação infantil continua fazendo exames a cada dois anos.

Outra mudança envolverá áreas do conhecimento. O Saeb se dedica às disciplinas de matemática e língua portuguesa. O objetivo agora é aplicar a avaliação a todas as áreas do conhecimento. Além disso, o Saeb também será exigido para todas as escolas, públicas e privadas. Até então, o teste era obrigatório para escolas públicas e não para redes privadas.

O Saeb é um conjunto de avaliações feitas para diagnosticar a educação básica no Brasil. É aplicado por meio de testes e questionários amplamente realizados em escolas públicas e privadas. Os dados coletados permitem avaliar a aprendizagem do aluno, levando em consideração o contexto social e econômico para criar uma imagem precisa do aluno.

Nesse sentido, cada descrição está relacionada ao conteúdo do programa e à capacidade mental do aluno e deve ser utilizada como base para a preparação das inscrições para o exame.

Partindo dessas ideias o objetivo principal é focar nas habilidades de Língua Portuguesa para focar na formação dos professores, por meio de ATPCS com a ajuda da Gestão. Seria como um grupo de estudos.

Conclui-se que a formação continuada do professor é o que realmente pode transformar todo o processo educativo. A avaliação da profissão por meio da formação - inicial e contínua - é um dos aspectos essenciais, mas é também um complemento de outras situações que precisam ser repensadas pelas escolas e universidades e órgãos oficiais responsáveis. Esses são objetos que constituem o mesmo problema. Algumas sugestões foram feitas sobre o papel das universidades nesses projetos. Acredita-se que elas devam assumir de forma mais efetiva as responsabilidades desses cursos, de modo a concentrar os recursos humanos e materiais no programa de capacitação em serviço no processo de implantação, da mesma forma que nos cursos tradicionais.

No entanto, enquanto isso não acontece as escolas em que os professores trabalham precisam realmente conceder meios para os profissionais da educação consigam ofertar os alunos chances de utilizar as habilidades para a sua vida e não como mero mecanismo de aprovação ou não.

### **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

As fontes de livros e artigos publicados em periódicos serão utilizados para identificar as habilidades não atingidas, como Tyler e outros estudiosos compreendem esta questão e como o aprofundamento das habilidades não contempladas em determinado período pela Unidade de Ensino citada anteriormente pode contribuir para o desenvolvimento de conteúdos que sejam essenciais para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Dentre eles serão utilizados Barreto (2000), Bauer (2019;2020),

Botiglieri (2013), Coelho (2008), Hoffmann (2001), entre outros que focaram nas avaliações e no processo ensino e aprendizagem. Hoffmann (2009), exige prestar muita atenção no aluno, conhecê-lo, ouvir seus argumentos, propor-lhe questões novas e desafiadoras, guiando-o por um caminho voltado à autonomia moral e intelectual, pois

estamos vivendo um momento caracterizado por uma infinidade de fontes de informação. E dessa forma a utilização das habilidades não atingidas para que essas situações sejam propostas, é fundamental para que consigamos atingir o objetivo maior, ou seja, o processo ensino e aprendizagem.

Silva (2003), salienta que a pesquisa bibliográfica está sempre presente nas pesquisas para sua fundamentação. Diante do referencial teórico analisado, será utilizada a pesquisa qualitativa para responder ao problema da pesquisa e assim, pode-se definir as partes necessárias para realizar a pesquisa dos conteúdos não atingidos pelos membros do corpo discente. Uma vez que, de acordo com Beuren et al. (2003) é “através da pesquisa qualitativa que se concebe análises mais profundas em relação ao fenômeno que será estudado”.

Serão utilizados os resultados das avaliações externas da disciplina de Língua Portuguesa do segundo semestre de 2021 da E.E prof. Hermelina de Albuquerque Passarella, e uma bibliografia condizente com o estudo de avaliações externas.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Serão utilizados os resultados das avaliações externas da disciplina de Língua Portuguesa do segundo semestre de 2021 da E.E prof. Hermelina de Albuquerque Passarella, e uma bibliografia condizente com o estudo de avaliações externas.

Conforme estabelece Luckesi (2011), para que não seja apenas um modelo de política pública é preciso que sejam vistas como um processo e não um fim, porque a busca por um ensino de qualidade não pode ser deixada em segundo plano. Para tanto, o papel do educador é fundamental para que as habilidades não

atingidas sejam o foco de seu trabalho, nesse sentido a ação precisa ser planejada e executada como forma a subsidiar a busca de resultados que possam contribuir para uma sociedade em que as pessoas possam realmente ter consciência de seus papéis. Dessa forma, entende-se que as avaliações externas precisam ser utilizadas como meio de transformar a educação de forma positiva, focando no desenvolvimento pleno do educando, trabalhando o ato de avaliar em uma ação construtiva.

Hoffmann (2001) afirma que as avaliações mostram ações provocativas do professor que desafia o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido: “A avaliação deixa de ser um



momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”.

### **RESULTADOS**

As avaliações externas têm um papel importante na orientação das políticas públicas e, por isso, são necessárias”, afirmou Mônica Gardelli Franco, Diretora Executiva do CENPEC Educação. a avaliação das várias dimensões da relação é bem-vinda, mas Mônica ressalta que a avaliação externa atual fornece diretrizes para os alunos que atingem o nível de estudo desejado. Por exemplo, na aplicação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2016, 30% dos alunos ao final do 3º ano não atingiram suas metas de aprendizagem, o equivalente a 1 milhão de crianças. Portanto, a política pública se aplica apenas aos que estão no ciclo de alfabetização, enquanto milhares de outros alunos não estão desacompanhados. “Para isso são necessárias avaliações para todos os ciclos e idades e sempre relacioná-las aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como tal, a avaliação é um processo e uma condição para estabelecer e monitorar objetivos qualitativo e quantitativo, e verificar se este último está plausível. Com essa visão, a avaliação pode promover a melhoria nas escolas e redes, perguntando sistematicamente a qualidade de sua prática e resultados, articulando a contribuição da avaliação externa para a cultura escolar e mecanismos de autoavaliação e o fortalecimento da capacidade escolar, contribuindo com as escolas para o desenvolvimento da autonomia e regulando o funcionamento do sistema educativo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. et al. **Fatores contextuais das escolas de educação básica brasileiras: dados, métodos e aplicações.** In: REUNIÃO DA ABAVE, 8., 2016, Florianópolis. Anais... Florianópolis: [s.n.], 2016. p. 57-76.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-94, jan.-mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012> <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>

BAUER, Adriana. **Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos.** *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e77006, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217562362019000100603&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362019000100603&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

BAUER, ADRIANA. **“NOVAS” RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO? RECOLOCANDO E REDIRECIONANDO O DEBATE.** *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100284&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100284&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

**CAMARGO, Suzana. A importância e a eficácia das avaliações . Disponível em: [A importância e a eficácia das avaliações externas \(cenpec.org.br\)](http://www.cenpec.org.br). Acesso em 10 de março de 2022**

HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas.** *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 10, nº 19, p. 77-90, 2016.

TYLER, Ralph **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à avaliação educacional.** São Paulo: IBRA-SA, 1989.

## **ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: CONHECENDO AS PRINCIPAIS DEMANDAS IDENTIFICADAS/ENCAMINHADAS**

André Aron Pastore Dryzun (UNICID)

[aaronpsico@gmail.com](mailto:aaronpsico@gmail.com)

Eric Ferdinando Kanai Passone (UNICID)

[eric.passone@unicid.edu.br](mailto:eric.passone@unicid.edu.br)

**Palavras-chave:** Atuação do psicólogo. Políticas Públicas. Psicologia Escolar e Educacional.

### **INTRODUÇÃO**

O presente resumo se trata da apresentação de um recorte do resultado da coleta de dados de uma pesquisa de mestrado que investiga a atuação do Psicólogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). O recorte diz respeito a uma análise das principais demandas identificadas e/ou encaminhadas.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) são instituições multicampi que oferecem ensino superior e ensino profissional e tecnológico nas modalidades concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio (BRASIL, 2008).

Desde novembro de 2014, a atuação do Psicólogo no IFSP se circunscreve nas atribuições definidas pela Resolução IFSP N°138/14, a qual estabelece o “Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica” em cada câmpus, setor de lotação do cargo de Psicólogo (IFSP, 2014, p. 1). A Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) é o setor responsável pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem e permanência dos estantes (IFSP, 2014).

A etapa de coleta de dados objeto desse resumo contou com a aplicação de um questionário autopreenchido que foi encaminhado a todos os psicólogos do IFSP que continha, dentre outras, uma pergunta aberta sobre as principais demandas identificadas e/ou encaminhadas.

### **OBJETIVOS**

Analisar as respostas do questionário autopreenchido sobre as principais demandas identificadas/encaminhadas aos psicólogos.

### **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

A realização da análise se deu com a submissão da proposta de trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); aplicação do questionário autopreenchido e análise e discussão dos resultados.

Os participantes foram convidados de 20 de setembro até 17 de outubro do corrente ano na plataforma do “Google Forms”. A pergunta objeto desse resumo, “Quais são as principais demandas identificadas/encaminhadas?”, foi analisada por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). Definidas as unidades de análise, os dados foram categorizados e segundo de forma não apriorística, pois emergiram do contexto das respostas.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

O problema discutido fundamentou-se na Perspectiva Crítica de Psicologia Escolar e Educacional e nos estudos sobre implementação de políticas públicas.

O fazer da Psicologia Escolar e Educacional norteado pela perspectiva crítica oferece uma visão de sujeito enquanto ser histórico em uma relação dialética no processo formal de escolarização e permeado por contextos sociopolíticos, imprimindo uma nova leitura sobre a queixa escolar, em contraposição à individualização dos sujeitos e dos fenômenos educacionais, empenhados na validação e banalização das desigualdades sociais (CHECCHIA, 2015).

Os estudos sobre implementação se concentram no momento em que as políticas são praticadas. Michael Lipsky (2019) considerou que os implementadores são mais que executores da política, na verdade são “fazedores de políticas”, pois as políticas são operacionalizadas através de práticas dentro de um contexto influenciado pelas condições e discricionariedade.

## RESULTADOS

O questionário poderia ter 35 participantes e responderam o questionário 26 psicólogos, uma amostra de 74% do total. As demandas mais mencionadas foram direcionadas aos estudantes, aparecendo em 58 das 82 principais demandas identificadas ou encaminhadas, 71% do total. Os demais públicos (familiares e docentes) aparecem em menor número. Foram criadas 23 categorias segundo a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Incidência das categorias elencadas em razão das demandas apresentadas pelos participantes

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Saúde mental	21	26%
Dificuldades de relacionamento	16	20%
Atendimento	8	10%
Baixo rendimento	4	5%
Orientação profissional	4	5%
Encaminhamentos para a rede	3	4%
Estudantes com deficiência	3	4%
Orientação de estudos	3	4%
Acompanhamento	2	2%
Baixa frequência	2	2%
Estudantes	2	2%
Inclusão	2	2%
Orientação docente	2	2%
Autopercepção	1	1%
Bullying	1	1%
Burocracia	1	1%
Condutas comportamentais	1	1%
Coparticipação em ações conjuntas	1	1%
Dificuldades de aprendizagem	1	1%
Dificuldades socioeconômicas	1	1%
Orientação Educacional para estudantes e familiares/responsáveis	1	1%
Permanência	1	1%
Relacionamento interpessoal	1	1%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Observa-se que as demandas mais citadas pelos participantes se referem a “Saúde mental”, com 21 menções em um percentual de 26%. A categoria “Relacionamento interpessoal” aparece 16 vezes, compondo 20% do total. A categoria “Atendimento”, com oito demandas, abarcou 10% do total.

Com duas demandas em cada, as categorias “Acompanhamento”, “Baixa frequência”, “Estudantes”, “Inclusão” e “Orientação docente” somaram 2% do total. “Autopercepção”, “Bullying”, “Burocracia”, “Condutas comportamentais”, “Coparticipação em ações conjuntas”, “Dificuldades de aprendizagem”, “Dificuldades socioeconômicas”, “Orientação Educacional para estudantes e familiares/responsáveis”, “Permanência” e “Relacionamento interpessoal” tiveram uma demanda, o equivalente a 1% do total.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A temática da saúde levantou indagações sobre a compreensão que se tem dessas demandas. As produções científicas (CARDOSO; OLIVEIRA, 2019; FONSECA; NEGREIROS, 2021) apontaram que existe uma expectativa nos IFETs por um trabalho clínico, expectativa essa que vem sendo combatida pela perspectiva crítica.

Também foram identificadas demandas direcionadas a diversos atores sobre baixa frequência e permanência. Apesar de o assunto ser um dos pilares da atenção da CSP, esta foi uma das categorias menos citadas. Assim, faz-se necessário investigar como o psicólogo identifica essa demanda e como compreende essa atuação nesse contexto.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Persona, 1979.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

CARDOSO, A. A. V.; OLIVEIRA, E. G. de. Psicologia Escolar e Educacional na Educação Profissional e Tecnológica: Construindo Práticas Críticas. **Revista Labor**. v. 1, n. 21, 4 abr. 2019. p. 130-143.

CHECCHIA, A. K. M. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores**: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

FONSECA, T. S. da, NEGREIROS, F. Psicologia escolar e educação profissional e tecnológica nos IFPIs: demandas, práticas e indícios de criticidade. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 25, jun. 2021. p. 1-10.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução Nº 138, de 04 de novembro de 2014**. Aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. São Paulo. 2014.

LIPSKY, M. Burocratas de nível de rua como produtores de políticas públicas. In: LIPSKY, M. **Burocracia de Nível de Rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: Enap, 2019. p. 55-77.

## **AVALIAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE FRENTE AO CUMPRIMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA MODALIDADE DE ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NOTURNO**

Soraya Kullerkupp Contro (USCS)

[soraya.contro@uscsonline.com.br](mailto:soraya.contro@uscsonline.com.br)

Eduardo Calsan (CEETEPS/FOC/UMESP)

[eduardocalsan@uol.com.br](mailto:eduardocalsan@uol.com.br)

**Palavras-chave:** Planejamento. Plano de Trabalho Docente. Formação em Serviço.

### **INTRODUÇÃO**

No estado de São Paulo está instalada a maior rede de escolas técnicas gratuitas da América Latina, gerida por uma autarquia da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, em que as políticas públicas e as políticas de governo coexistem, porém os impactos negativos de mandos e desmandos são minimizados através do entendimento do que o melhor a ser ofertado para o aluno que ingressa em uma unidade escolar dessa rede: educação técnica de qualidade, propondo um currículo que alia os anseios cada vez mais exigentes do mercado de trabalho à formação básica comum curricular e à construção de competências socioemocionais, pensando numa formação integral do aluno.

Para que esse percurso formativo se dê de maneira satisfatória, estudos e entendimentos devem ser feitos pelos docentes que militam na causa pedagógica, notadamente nas escolas técnicas que por vocação e missão oferecem diversos espaços pedagógicos que devem ser explorados, causando o efeito “saber fazer e saber pensar”, tão condenado nos anos 1960 por uma visão excludente, onde mão e cérebro eram separados em cargos de operação e chefia, deixando o ensino superior para a formação de pensadores e gestores restando ao ensino técnico apenas o “saber fazer”. Por isso, joga-se luz no plano de trabalho docente (PTD).

Esse estudo se **justifica** quando são analisadas as frequentes dúvidas das escolas, no que concerne a realização do PTD e suas características, uma vez que tal proce-



dimento é feito diretamente no sistema acadêmico da escola, portanto oficial perante a Mantenedora. Tais dúvidas são respondidas, porém entende-se que existam certos desconhecimentos ou negligências quando da confecção do documento, o que se pretende desvelar com este trabalho.

### OBJETIVOS

Por todos os motivos expostos, o **objetivo geral** é verificar a pertinência, aplicabilidade e o desenvolvimento do PTD. Decorrem do objetivo geral os seguintes **objetivos específicos**: i) diferenciar plano e planejamento; ii) analisar o PTD de uma significativa amostra com vistas à legislação vigente; iii) categorizar os achados da pesquisa com vistas à proposição de formações em serviço para a Coordenação Pedagógica das unidade escolares.

### PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa correlaciona-se ao campo teórico-prático do currículo, através da investigação das práticas cotidianas dos docentes em seu fazer pedagógico, que se prenuncia pensada, refletida, registrada em seu plano de trabalho e executada em sala de aula. A partir desse pressuposto delineou-se como objetivo uma avaliação qualitativa das informações inseridas nos PTDs em atendimento ao plano de curso, às didáticas de ensino, instrumentos e critérios de avaliação, recuperação contínua e projetos interdisciplinares materializados no dia a dia de sala de aula. No tocante aos instrumentos para a produção dos dados, foi realizada uma análise documental do PTD, extraídos dos sistemas acadêmicos utilizados pela Instituição, que são as ferramentas oficiais onde os docentes inserem seus planos semestralmente. Foram escolhidos os planos dos professores que ministram aulas na modalidade de ensino técnico de nível médio, período noturno, das escolas técnicas que compõem a Supervisão Pedagógica da Regional Grande São Paulo Sul e Baixada Santista do Centro Paula Souza.

O PTD expressa o planejamento do percurso que o professor pretende seguir, objetivando desenvolver as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento técnico, cognitivo e socioemocional dos discentes desta modalidade de ensino e por isso utilizado como instrumento de análise para esta pesquisa. Essa análise dispôs

como instrumento norteador os itens que compõem o próprio PTD e que foram elaborados pelos docentes no início do 1º semestre letivo de 2022.

### RESULTADOS

A análise do PTD visitou a metodologia utilizada, os instrumentos e os critérios de avaliação escolhidos para realizar uma análise investigativa com o propósito de ter uma amostra de dados diversificada e bastante significativa, fornecendo uma visão mais ampla de como são realizadas e desenvolvidas as lidas pedagógicas no cotidiano escolar, cuja análise gerasse indicadores que auxiliariam o trabalho da Supervisão Pedagógica na formação em serviço dos Coordenadores Pedagógicos, para a proposição de novas práticas pedagógicas, tanto no que consiste em novas metodologias de ensino quanto dos instrumentos e critérios utilizados pelos docentes no processo de avaliação da aprendizagem e recuperação contínua e, a reboque, na apresentação dos registros acadêmicos dessas ações. Fica-se aqui registrado que tais indicadores não possuem caráter punitivo ou de ranqueamento, mas sim, caráter de orientação quanto ao aprimoramento do trabalho docente em salas de aula, laboratórios e oficinas com a finalidade master de transformar a realidade do aluno, notadamente da educação técnica, tornando-o ou restituindo-o a uma condição de ser pensante e atuante na sociedade onde está inserido, conforme pontua CALSAN (2018).

Após o levantamento das turmas a serem analisadas, foram escolhidos os componentes curriculares, onde a prioridade reside nos componentes técnicos teóricos e práticos, por se entender representarem a essência dos cursos técnicos. Foram escolhidos em média quatro componentes curriculares por classe de primeiro módulo, resultando em cento e quarenta e sete componentes curriculares analisados. Seguindo a organização das informações para a pesquisa, elaborou-se um quadro com os instrumentos e critérios de avaliação para se realizar uma análise mais homogênea dos PTDs. Utilizam-se como documentos norteadores para elaboração desse instrumento de avaliação dos PTDs o Regimento Comum das Etecs, bem como o Sistema Acadêmico das Etecs, no que concerne ao atendimento a legislação vigente. Os itens escolhidos para a avaliação dos PTDs são os que já compõem o documento, seguindo a categorização dos mesmos em **“Adequados”**, **“Parcialmente Adequados”** e **“Inadequados”**.

O planejamento consiste no ato de planejar, que é a organização de uma tarefa com a utilização de métodos apropriados (Dicionário Michaelis). Segundo MENGOLLA; SANT'ANNA (2001, p.15). “o planejar é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida”. Ocorre que planejamento e plano de trabalho são ações diferentes, pois planejamento está contido no universo da preparação, da reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Quando da elaboração do plano de trabalho, o pensamento se volta ao fazer pedagógico, às competências e habilidades a serem desenvolvidas, às bases tecnológicas utilizadas e como aliá-las ao desenvolvimento das competências previstas e entendidas enquanto processo cognitivo, técnico e socioemocional, às metodologias que suportam o processo de ensino-aprendizagem-ensino e a apreensão do conhecimento, aos instrumentos e critérios de avaliação adequados, assertivos e justos. Dessa maneira, o plano de trabalho docente apresenta um conjunto de métodos para a execução das atividades propostas nas ações planejadas. LIBÂNEO (2013, p. 125) vai além ao dizer que “(...) o planejamento nunca é apenas individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública.

Como resultado, de uma maneira global, os planos de trabalho docente analisados se apresentaram bem elaborados, haja vista que no cômputo geral, **65%** foram classificados como **“Adequado”**, **18%** classificados como **“Parcialmente Adequado”** e somente **17%** como **“Inadequado”**, ou seja, dos 147 PTDs analisados somente **25** estavam inadequados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos PTDs mostra que os docentes têm utilizados procedimentos didáticos diversificados, os planos estão embasados nos Planos de Cursos e que se tem buscado utilizar instrumentos e critérios de avaliação diversificados. Tem sido desenvolvidos muitos projetos interdisciplinares e multidisciplinares bem como o processo de recuperação contínua tem ocorrido de maneira satisfatória. A proposta da pesquisa em analisar os PTD visando indicadores para a realização de formações em serviço dos Coordenadores Pedagógicos se mostrou satisfatória, já que ao término da pesquisa podem-se elencar pelo menos três propostas de estudo para formação em serviço: Avaliação: Instrumentos e Critérios; Práticas de Recuperação Contínua; Avaliação de Projetos Interdisciplinares.

Observa-se certa fragilidade em como é realizada a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos discentes, pois a avaliação necessita ser adequada ao que se pretende avaliar, quais habilidades e/ou competências estão sendo avaliadas, qual o melhor critério para esse fim, dentre outras características.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 1996.

CALSAN, Eduardo. **Políticas públicas e formação no ensino técnico:** desafios de uma Instituição Pública de Ensino no estado de São Paulo. Curitiba: Editora CRV, 2018.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa.** Disponível em: <http://www.manancialvox.com/biblioteca/Danilo-GandinPlanejamento-como-pratica-educativa.txt>. Acesso em 22/01/2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 16ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

## A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA PARTICULAR SITUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO: UM PROCESSO TRANSFORMADOR

Luce Elena Diogo da Silva (USCS)

[luce.silva@uscsonline.com.br](mailto:luce.silva@uscsonline.com.br)

Profª Drª Sanny S. da Rosa (USCS)

[sanny.rosa@online.uscs.edu.br](mailto:sanny.rosa@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Educação. Currículo. Antirracista. Gestão escolar.

### INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/03 é o resultado de lutas dos movimentos negros no campo da educação. As alterações trazidas à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica (MEC, 2004). Desde então, temos quase 20 anos de resistências, insurgências, avanços e retrocessos para implementação de uma lei em um país constituído pelo racismo estrutural. Essa Lei incide diretamente sobre a política pública de currículo escolar, por isso, as políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história, da cultura e das identidades do povo preto e pardo asseguram o direito à educação de qualidade, na medida em que aproximam os cidadãos brasileiros de sua própria história.

“ Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que educam cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p.2).

Em uma perspectiva antirracista, a escola precisa se conscientizar dos modos com os quais opera o racismo e desenvolver ações que promovam a igualdade de direitos, a pluralidade de identidades e o combate a toda e qualquer forma de violência e exclusão.

Entre 2020 e 2021, acompanhamos o surgimento e a expansão de movimentos de escolas particulares que visam à construção de uma educação antirracista na capital de São Paulo. A presente pesquisa pretende investigar o processo de inclusão e tratamento de conteúdos antirracistas no currículo de uma escola particular de elite da cidade de São Paulo, por dois motivos: por se tratar de uma das instituições em que se torna gritante a desigualdade racial, no que diz respeito ao acesso à educação considerada de excelência acadêmica; e por envolver a responsabilidade de sujeitos brancos na construção de uma sociedade democrática, pautada na igualdade racial e na garantia de direitos para todos.

Neste sentido, a pesquisa parte da seguinte **questão-problema**: Como os (as) gestores de escolas particulares de elite da cidade de São Paulo traduzem as políticas educacionais antirracistas no currículo?

## OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa é analisar como uma escola particular de elite, declaradamente comprometida com ações antirracistas, traduz a lei 10.639/03 em suas ações curriculares. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: conhecer as ações desenvolvidas pela equipe gestora desencadeadas pelo movimento das famílias para a implementação lei 10.639/03 no currículo escolar; analisar, com a gestão escolar, a proposta curricular construída com base nas políticas de combate ao racismo e desenvolver uma revisão crítica da proposta curricular antirracista.

## PERCURSO DE METODOLÓGICO

O trabalho se enquadra no campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas, pois pretende mobilizar a equipe gestora de uma escola particular a participar ativamente do processo de revisão crítica do currículo. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa adquire um caráter eminentemente formativo, que coincide com os propósitos mencionados.

O lócus da pesquisa é uma escola situada em um bairro nobre da cidade de São Paulo que embora apresentasse, no seu plano diretor, um compromisso ético pela defesa dos Direitos Humanos, da justiça social e da democracia, não havia uma política de educação antirracista pautada pela Lei 10.639/03. Além disso, a instituição escolar apresenta baixos índices de presença negra na gestão e nas salas de aula. Segundo a reportagem dos jornalistas Daniel Mariani , Diana Yukari , Érica Fraga e Isabela Palhares, publicada no jornal Folha de São Paulo, em 22 de novembro de 2020, o colégio tinha apenas 0,8% de estudantes negros em toda a Educação Básica, composta por 3.700 estudantes.

Considerando os objetivos deste trabalho, definimos o núcleo revisão curricular como foco das sessões reflexivas. Esse núcleo foi composto por cinco coordenadores pedagógicos, uma professora de Educação Infantil e a pesquisadora, que exerce o cargo de coordenadora educacional. Vale ressaltar que, dos 7 componentes, 2 são negros.

### REFERENCIAL TEÓRICO

O tema desta pesquisa nos mobilizou a tomar, como ponto de partida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9394/96), alterada pela Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (BRASIL, 2004).

Em relação às formas de atuação da Lei, encontramos no sociólogo americano branco Steven Ball um conceito que produz uma ruptura na ideia de implementação. Para ele, implementar sugere uma aplicação mecânica e linear de uma política. A perspectiva de Ball, denominada enactment, atribui organicidade e complexidade às ações (materializações) construídas e criadas a partir de teorias (políticas); trata-se, portanto, de um movimento de tradução e não de implementação.

Para entendermos como o racismo estrutural e institucional produz as subjetividades racistas e seus entraves no enfrentamento ao racismo expressos na implementação da Lei. Para tal, aciona-se o intelectual negro Silvio Almeida, a fim de tecer uma trama entre os conceitos de racismo estrutural e institucional, e seus efeitos na produção das desigualdades sociais, calcadas na hierarquização de grupos étnico- raciais.



A compreensão da construção dos conceitos de “branquitude” e de “pacto narcísico” firmado pela população branca na relação de dominação do povo preto nos dará subsídios para a análise dos movimentos das escolas particulares de elite quando questionadas sobre seu currículo, sobre o lugar ocupado pelos funcionários negros e sobre o ingresso e a permanência de estudantes negros e negras. Aqui também mencionamos as autoras pretas Cida Bento e Luciana Alves, referências estruturantes do presente trabalho.

Nesta pesquisa, será fundamental a discussão conceitual de currículo com a intelectual negra Nilma Lino Gomes e o intelectual branco Tomaz Tadeu da Silva. A intenção é encontrarmos respostas sobre os poderes/saberes que estão em jogo na produção das subjetividades daqueles e daquelas que habitam as escolas. Com isso, espera-se a superação da ideologia da neutralidade do currículo que tanto favoreceu a exclusão e a invisibilidade.

Ainda para análise dos discursos e práticas de gestores envolvidos neste estudo, a voz da escritora negra Bell Hooks será fundamental. Ela aponta para a perspectiva de que o movimento de uma educação antirracista poderá construir um território escolar antirracista, democrático e emancipatório, ou seja, uma comunidade amorosa. Nesse sentido, os cruzamentos entre teoria e prática produzirão um terreno fértil para a transformação dos diferentes sujeitos e subjetividades que reconhecem e valorizam a diferença.

## RESULTADOS

A metodologia de pesquisa colaborativa indica a técnica de sessões reflexivas. Nessa perspectiva, as sessões reflexivas se configuraram como um espaço de revisão do currículo e de formação dos gestores em um percurso de estudos, reflexão crítica e planejamento de ações, com vistas à transformação de modos de pensar e agir (IBIAPINA, 2008). Assim, o grupo desenvolveu ferramentas para analisar: se e como o plano diretor e o currículo escolar reproduziam os mecanismos racistas da sociedade; se e como estavam alinhados com a implementação da Lei 10.639/03. A partir dessa análise, seriam definidas as ações necessárias para a construção de uma educação antirracista.

Ao longo do 1º semestre de 2022, foram realizadas quatro sessões reflexivas, quais sejam:

Primeira sessão reflexiva - produzindo engajamento;

Segunda sessão reflexiva - produzindo referências e subjetividades;

Terceira sessão reflexiva - definição de uma metodologia de coleta de dados;

Quarta sessão reflexiva - análise dos dados e definição de ações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As próximas etapas da pesquisa pretendem analisar os resultados das sessões reflexivas no que diz respeito ao processo de formação da equipe gestora da escola e as ações para a construção de um currículo antirracista. Pretende-se analisar, também, as tensões, compromissos e engajamento produzidos ao longo da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.  
ARROYO, Miguel González. **Currículo: território em disputa.** 5ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Diálogo sobre atividade intelectual e material na colaboração: a que provém este livro? In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Cidade: EDUFPI, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.** 2002. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 25 set. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

CAVALCANTE, Kellyson Lima Cavalcante. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano. **Revista Semiárido de Visu**, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020.

GARCIA, Maria de Fátima; NOVAES, José Antônio (Orgs.). **Africanidades, afrobrasili-dades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2.ed. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinado comunidade: uma pedagogia da esperança.** Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

MINSTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer Homologado**. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em 25 set. 2022.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

STEPHEN, Ball; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. 2.ed. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2021.

## DO MODELO ETI AO PEI: DESAFIOS PARA MANTER O CUIDADO NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA CURRICULAR

William Santos Nascimento (USCS)

[william.nascimento2000@gmail.com](mailto:william.nascimento2000@gmail.com)

Sanny Silva da Rosa (USCS)

[sanny.rosa@online.uscs.edu.br](mailto:sanny.rosa@online.uscs.edu.br)

**Palavras-chave:** Educação integral. Justiça curricular. Cuidado.

As ações desenvolvidas que serão relatadas aqui tiveram como papel de fundo as Políticas Públicas Educacionais voltadas para a educação integral e a atuação da equipe gestora na elaboração e implementação de práticas educacionais, realizadas na Escola Estadual Fortunato Pandolfi Arnoni, a escola em questão fez parte do Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) de 2006 a 2021, no início de 2022 a escola aderiu ao Programa Ensino Integral (PEI). O Projeto Político Pedagógico da escola busca desenvolver práticas significativas voltadas para políticas sociais inclusivas, no sentido de identificar as classes marginalizadas e atendê-las em suas necessidades. Devido a essas características e necessidades da comunidade escolar a equipe gestora proporcionou aos sujeitos da escola um ambiente de construção de currículo colaborativo estruturado no conceito de Justiça Curricular, viabilizando ferramentas pedagógicas e formativas para o sucesso educacional. Durante a construção do currículo foi possível detectar maior preocupação com a dimensão do Cuidado, pois, algumas demandas, em especial de formação, se apresentaram durante o processo de construção do currículo, necessitando de ações de cuidado como instrumento de introdução para acesso das demais dimensões, isso não significa que a dimensão do Conhecimento e da Convivência sejam menos relevantes em comparação com a dimensão do cuidado, pelo contrário, elas estão articuladas e se complementam. Entretanto, por característica do modelo de gestão que administra a escola e as necessidades que se apresentaram durante o processo de construção do currículo, foi possível perceber maior destaque para a dimensão do cuidado devido ao seu poder de fortalecer a prática educacional e contribuir para elaboração de um currículo mais justo e significativo.

As políticas educacionais neoliberais se dedicam, vigorosamente, na implementação de avaliações externas, focadas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Os resultados das provas são utilizados como metas educacionais dentro do ambiente escolar, o aproveitamento desses resultados passa a ser ferramenta de indicadores curriculares e instrumento de formação docente, tanto na formação inicial quanto na continuada, dessa forma os resultados que deveriam indicar as defasagens dos alunos e contribuir para a construção de um planejamento de recuperação, são usados para direcionar determinados currículos que ameaçam a autonomia docente e afasta o aluno do acesso à qualidade educacional desejada. O uso das avaliações externas como forma de ranqueamento escolar desconsidera o contexto particular do aluno e priva o mesmo das devolutivas de aprendizagens individuais, logo, esses resultados apresentam uma qualidade subjetiva da escola, que não garante a qualidade social da educação e desconsidera as defasagens individuais do estudante. A partir dessas abordagens a escola passa a criar um ambiente de exclusão social e alimenta um comércio didático, onde materiais pedagógicos (livros didáticos, tablets, plataformas, entre outros) passam a ser oferecidos como solução dos supostos problemas identificados, deixando de reconhecer a importância da capacitação docente para uso dessas ferramentas de “salvação”. O currículo passa a ser um território em disputa, onde a preocupação com os conhecimentos emergentes recebe mais atenção das editoras e a pedagogia de resultados se naturaliza no ambiente escolar. Neste sentido a Justiça Curricular busca contribuir para a construção de um currículo voltado para a formação do indivíduo digno, com a finalidade de aparelhar os sujeitos do currículo que defendem uma educação sustentada em referenciais e princípios construídos coletivamente. A ação desenvolvida pelo sujeito é o ponto de atenção da Justiça Curricular, indispensável para o progresso do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade. A justiça curricular tem como ênfase o “sujeito do currículo” (PONCE, 2018 p. 787), pois, ele é o agente transformador que atua e modifica o documento escrito em aprendizagem, que na prática curricular através de um conjunto de ação será possível garantir um currículo mais justo.

A partir da construção de uma cultura educacional voltada para o cuidado é possível potencializar as formações humanitárias e promoção do conhecimento significativo, sem desconsiderar a importância dos conteúdos cobrados nas avaliações externas –português e matemática- muito pelo contrário, pois, não existe emancipação sem acesso aos conhecimentos básicos. A intenção da equipe gestora é de reconhecer

outros conhecimentos e práticas democráticas que auxiliarão o sujeito no seu progresso individual e coletivo. A formação humanitária se apresenta mais necessária a cada dia, pois, vivenciamos momentos de crescimento de ações egoístas, onde o individualismo predomina numa sociedade cada vez mais desigual, que acredita na educação como meio de emancipação, mas desconhece a atual estrutura educacional que foi corrompida pelos interesses mercadológicos que alimenta a competitividade através de práticas pedagógicas voltadas para os resultados, contudo a aferição das avaliações realizada dentro e fora das escolas atua de forma excludente, ela age, sobretudo, como ferramenta de controle e opressão pedagógica minimizando a sua importância como, possível, instrumento de análise e avanço da aprendizagem discente. O perigo de lidar com a aferição com uma vestimenta de avaliação é que a aferição revela uma fotografia circunstanciada de um determinado momento, sem diagnóstico real da causa do problema ou identificação individual de possíveis defasagens, já a avaliação é usada como ferramenta de medição do conhecimento, e pode analisar, reconhecer e propor estratégias de melhorias para aquele aluno que apresenta defasagem pedagógica.

Na busca pela garantia da qualidade social da educação e autonomia das práticas do cuidado na escola defendemos a promoção de uma Proposta de política pública educacional alinhada ao conceito de justiça curricular preocupada com as reais demandas da sociedade, onde o aluno possa aprender experimentando e que o professor reconheça a importância de relacionar a vida social e seus desafios com a realidade escolar. Os educadores estão presos à burocracias, estruturadas nos programas, e aos conhecimentos cobrados nas avaliações externas. Através da Justiça Curricular e suas três dimensões – conhecimento, cuidado e convivência- será possível alcançar autonomia no desenvolvimento do currículo e assegurar aos sujeitos da escola tempo e espaço para a promoção do cuidado, por consequência, a construção de uma sociedade mais igualitária.

No sentido de combater essas propostas de avaliação e programas educacionais que enfraquecem a formação humanitária, desconhece as diversas identidades, ignora a formação política, desconsidera as demandas específicas e combate a formação crítica do discente, é preciso desenvolver novas políticas educacionais que atendam aos interesses de todos e dê autonomia para a escola desenvolver suas práticas, segundo Gohn “somente ações educativas de massa poderão reverter este cenário de descrença na ação coletiva”. Ao escrever sobre movimentos sociais Gohn busca apre-

sentar a importância do resgate da cidadania e o papel do homem na reforma política como meio de transformação da sua própria realidade. Para alcançar uma formação humanitária que tenha como princípio a ideia de projeto de nação, é imprescindível que o conceito de Justiça Curricular seja considerado durante a construção de políticas públicas educacionais, políticas essas que incluam em seu alicerce a intenção de combater a desigualdade social e que tenha como bandeira a formação do indivíduo democrático e livre para atuar como cidadão colaborativo.



## REFERÊNCIAS

Gohn, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação** / Maria da Glória Gohn. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

Ponce, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da Justiça Curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785- 800, set./dez. 2018.

## ENSINO MÉDIO NOVO: RELATOS DOS DESAFIOS PARA O PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

Valesca Penteado de Toledo Honora (UNICID)

[valeskahonora@gmail.com](mailto:valeskahonora@gmail.com)

Sandra Lúcia Ferreira (UNICID)

[07sandraferreira@gmail.com](mailto:07sandraferreira@gmail.com)

**Palavras-chave:** ensino médio novo. educação. aprendizagem. avaliação.

O trabalho em questão traz a inquietação de uma experiência vivida, por uma gestora de escola pública envolvendo estudantes do Ensino Médio matriculados na rede pública de Educação do Estado de São Paulo. Atualmente, como membro de uma equipe gestora, tenho reconhecido a fragilidade das escolas para a condução, de maneira satisfatória, da implantação do Novo Ensino Médio– Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB (9393/96) reestruturando o Ensino Médio, fase final da Educação Básica. O desafio inicial foi ampliar o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, até o ano de 2022. Para tanto, foram definidos dois aspectos norteadores da ação escolar: a proposição de uma organização curricular, com características mais flexíveis e com capacidade de atender aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes denominados “itinerários formativos”, que deveriam se propor a manter uma relação entre as áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional. Porém, com a experiência da pandemia da Covid19 a escola e,consequentemente alunos, professores e gestores, passaram dois anos, 2020 e 2021, de maneira excepcional. Os estudantes foram obrigados a se afastarem das aulas presenciais e revelaram ter muitas dificuldades para o ensino *online*. Com isso, os resultados das avaliações do Ensino Médio foram os mais baixos de toda série histórica do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Os resultados revelaram que, em média, em todos os ciclos apresentaram queda em comparação à última prova realizada em 2019. Segundo o Relatório do SARESP, em Língua Portuguesa, houve variação negativa da 3ª série do Ensino Médio (274,5) quando compara-se os resul-

tados da avaliação realizada em 2019 (263,1). Em Matemática, estamos atualmente com 264,2 e, em 2019, 264,2 – o pior índice em 11 anos, com 58,7% deles inseridos na menor etapa de proficiência. Entretanto apesar de tudo isso, no retorno às aulas presenciais em 2022, com essa grande defasagem, os gestores precisaram implementar o Novo Ensino Médio, diminuindo as disciplinas da formação geral básica e incluindo itinerário formativo.

Esta experiência revelou a grande falta de formação dos gestores e professores para ministrar as aulas do itinerário, eletivas e Projeto de Vida. Para investigar com mais aprofundamento o cenário descrito, este estudo procurou descrever as ações realizadas na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) para a implantação do Novo Ensino Médio, legislação e os impactos da mudança na rotina da Unidade escolar. Nesse sentido, como objetivo, nos propusemos a apontar as dificuldades dos professores e dos alunos com o novo Currículo, mapas de aprofundamento.

Como suporte do estudo exploramos os resultados de uma pesquisa, realizada pela SEE de escuta junto aos estudantes, no início de 2021, que apontou que mais de 80% demonstraram interesse em duas áreas do conhecimento. Com 53,4%, a Formação Profissional foi o itinerário formativo mais citado. Quase 60% deles justificaram a escolha em razão do ingresso ao mundo do trabalho. O objetivo para a essa mudança do Ensino Médio segundo a SEE é que os estudantes precisam de um curso mais atrativo e que ajude na inserção para o mercado de trabalho. Após a escuta iniciou a implantação nas 5300 escolas estaduais de São Paulo, localizadas nos 645 Municípios, os itinerários formativos com três componentes curriculares e pelo aprofundamento curricular – apenas na segunda e terceira séries. Este item é composto por quatro opções nas áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e seis opções de áreas integradas (Linguagens e Matemática, Linguagens e Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza, além de Ciências Humanas e Ciências da Natureza). A Carga horária proposta foi a divisão de 1.050 hs, 1 série: 900 h de formação geral básica e 150 h para os itinerários formativos.

Unidades Curriculares dos Aprofundamentos Curriculares. Além do sistema para a formação dos professores, foi oferecida uma Orientação para as Diretorias de Ensino para que eles multiplicassem nas escolas, outra opção foi pelos ATPCs das escolas que são espaços formativos na escola. Com a minha experiência posso assegurar que não foi suficiente para que o professor tivesse uma base e segurança para preparar as

suas próprias aulas baseadas nos novos itinerários formativos. Outro ponto que gostaria de destacar é que a escola no início do ano tem alta rotatividade de professores, dificuldade em atribuir todas as disciplinas para os professores.

Entendemos a iniciativa da Secretaria de implantar o Novo Ensino Médio como positiva, porém a forma de como foi implantada e após um período de Pandemia, é a nossa crítica, sem tempo suficiente para que a escola pudesse recuperar o conteúdo perdido e absorver o novo conteúdo do material do Ensino Médio entendendo com a escola a melhor forma de ministrar. A dinâmica deste contexto implicaram os resultados das avaliações realizadas pelo Caed em 2021, que demonstraram a de investimentos que possibilitasse a recomposição das aprendizagens. Mesmo considerando a necessidade de tal recomposição as escolas de Ensino Médio foram orientadas a implantar o novo Projeto do Ensino Médio causando falta de professores, diminuição de aulas da formação geral básica e revelando professores sem preparo para o aprofundamento curricular. Para finalizar indicamos a necessidade de continuidade desse importante tema que na atualidade está presente em todas as escolas que oferecem o Ensino Médio. Nesse sentido, apontamos, por meio destas informações preliminares, que o desafio dos Gestores das escolas públicas no próximo ano ainda será

grande, tendo o segundo ano de implantação do Novo Ensino Médio, com carga horária aumentada na grade escolar, falta de professores, defasagem dos alunos, falta de formação de professores e os problemas que a Pandemia trouxe para o socioemocional dos alunos e professores, implicando, inclusive com as questões que implicam a evasão escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL.MEC. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, [Brasília], 66 ed., seção 1, p. 94, 05 abr. 2019.

Material NOVO ENSINO MÉDIO - SEDUC -SP

<https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/> Acesso: em 18/10/22.

SÃO PAULO. CEE/SP. **Deliberação CEE 186/2020**. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 29 jul. 2020.

SÃO PAULO. EFAPE. **Inova Educação**: Regulamento Servidores da SEDUC- SP Formação Básica: Eletivas; Formação Básica: Projeto de Vida; Formação Básica: Tecnologia. 3. ed. São Paulo: Governo do Estado, jul. 2020.

SÃO PAULO. Currículo Paulista - SEDUC - EFAPE - SP . Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/> Acesso: 18 de outubro de 2022.

## EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO – UMA ANÁLISE DE FONTES DOCUMENTAIS

Fernanda Vasconcelos de Lima Kanashiro - UNICID

[fernanda.vlima@yahoo.com.br](mailto:fernanda.vlima@yahoo.com.br)

Angela Maria Martins – UNICID/ FCC

[ange.martins@uol.com.br](mailto:ange.martins@uol.com.br)

**Palavras-chave:** Evasão escolar no ensino médio. Ensino médio integrado. Abandono escolar.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra uma pesquisa em desenvolvimento que tem como finalidade discutir a questão da evasão escolar no ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Registro. A investigação original está ancorada na análise de documentos e dados públicos oficiais que, após serem tratados, poderão construir uma base para implementação de novas políticas e programas para aprimoramento de ações de combate ao fenômeno da evasão escolar no local pesquisado.

Este trabalho discute os resultados preliminares da análise das fontes documentais levantadas dos sítios eletrônicos oficiais da instituição de ensino em questão.

### OBJETIVOS

O objetivo geral do estudo visa levantar e analisar fontes oficiais com base no acervo documental do IFSP, com o intuito de ampliar as discussões disponíveis a respeito das políticas e ações de permanência e êxito dos alunos do IFSP/Campus Registro do ensino médio integrado. Os objetivos específicos pretendidos com a pesquisa são: relacionar e analisar os índices de evasão escolar do IFSP de 2017 a 2021; sistematizar e analisar dados dos programas de permanência e êxito do Campus Registro; delinear informações que possam subsidiar a instituição com vistas a ampliar as políticas de combate à evasão escolar.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para o embasamento da pesquisa, foi utilizada análise de fontes documentais e bibliográfica. Entre estas duas modalidades de pesquisa, apesar de tratarem de documentos, são distintas. A pesquisa documental corresponde a documentos de fontes primárias as quais não receberam tratamento analítico, já na pesquisa bibliográfica, as fontes são secundárias, engloba toda a bibliografia disponibilizada sobre o tema. MARCONI, LAKATOS (2007).

A fim de fundamentar este trabalho, explorou-se sistematicamente a bibliografia produzida sobre a problemática da evasão no ensino médio integrado encontrada nas plataformas SciELO (Scientific Electronic Library Online) e BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações). Utilizamos, ainda, a Plataforma Nacional Nilo Peçanha (PNP) para extração dos números da evasão escolar do IFSP - Campus Registro, com um recorte temporal de 2017 a 2021. No que se refere à análise documental, também foram sistematizados e analisados documentos do mesmo período elaborados pela instituição como por exemplo, o PDI referente ao período de 2019 a 2023 (Plano de Desenvolvimento Institucional) e editais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Os fatores que levam os alunos a evadirem do ensino médio integrado ou permanecerem nele podem ser diversos. De forma simplificada, as afirmativas que foram encontradas regularmente no levantamento bibliográfico se referem à dificuldade das instituições quanto ao enfrentamento da evasão escolar, fato que se caracteriza por ser considerado um fenômeno multifatorial e dinâmico. No caso dos Institutos Federais de Educação, essas instituições possuem em sua estrutura organizacional, características que as diferenciam positivamente em relação a outras.

Uma afirmativa largamente citada na bibliografia pesquisada se refere à composição do corpo de profissionais de apoio especializado que os Ifs possuem. Estes profissionais - psicólogo, nutricionista, psicopedagogo e assistente social, entre outros -, trabalham diretamente com os alunos e têm como objetivo colaborar para a melhoria da permanência estudantil e a mitigação da evasão.

Apesar dos Institutos Federais de Educação possuírem uma estrutura com condições mais adequadas de enfrentamento à questão da evasão, Milliorin (2018) aponta a necessidade de maior dedicação dos IFs na aprovação e permanência dos alunos nos cursos de ensino Médio Integrado. Isso demanda investigação minuciosa das causas e exige planejamento coletivo de estratégias para superação do problema, pois os Institutos Federais dispõem de ferramentas e particularidades que permitem superar esses desafios:



Embora esse desafio marque o Ensino Médio também nas outras redes de ensino é preciso considerar que os IFs apresentam condições mais propícias ao bom desempenho dos alunos visto que contam com profissionais com melhor formação, maior remuneração, professores com dedicação exclusiva o que possibilita o atendimento mais individualizado aos alunos no contraturno. Contam também com programas de assistência estudantil que auxilia financeiramente os estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica para que permaneçam na escola. Em geral, contam também com melhor infraestrutura e materiais pedagógicos. (MILLIORIN, 2018, p. 162).

Para analisar os mecanismos de funcionamento do IFSP-Campus Registro e suas perspectivas de ações para o futuro, foram sistematizadas as seguintes fontes documentais, retiradas do site oficial: o PDI 2019-2023 (Plano de desenvolvimento Institucional) e Editais elaborados exclusivamente pelo campus. Os dados sobre evasão foram extraídos da Plataforma Nilo Peçanha.

## RESULTADOS

De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), o campus Registro possuía, entre 2017 e 2019, uma queda regular da taxa de evasão escolar no ensino médio integrado, mas a partir do ano de 2020 essa curva tomou outro sentido e passou a compreender um agravamento dos números de evadidos.

A respeito das informações no PDI 2019-2023 (Plano de desenvolvimento Institucional), encontramos a menção da palavra *evasão* 7 vezes no referido documento. Vale destacar, ainda, a importância das Políticas de Assistência Estudantil (PAE) como



mecanismo redutor das desigualdades sociais e ampliação do acesso democrático à instituição, colaborando para a permanência e conclusão dos cursos pelos discentes. De forma geral, não foram identificadas medidas direcionadas ao combate da evasão no ensino médio técnico integrado, concomitante/subsequente.

A análise das publicações elaboradas pelo IFSP-Campus Registro no exercício de 2020 e 2021, aponta para um aumento dos níveis de evasão. É preciso considerar, no entanto, o cenário de incertezas causado pela pandemia de Covid – 19. Neste período o Campus Registro promoveu, por meio dos editais nº 024/2020 e nº 017/2020, os empréstimos de computadores/ tablets e distribuição do Auxílio Conectividade de Inclusão Digital para os alunos que preenchiam determinados critérios de vulnerabilidade social. Foram disponibilizadas pelo campus, ainda, 150 unidades de cestas básicas através da Cotação Eletrônica nº 03586/2020, com o intuito de atender aqueles alunos que apresentavam maior risco social e pudessem ter suas questões de desigualdade minimizadas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de termos constatado o aumento do índice de evasão no IF – Registro e a presença sutil do tema sobre o enfrentamento da evasão escolar no PDI 2019-2023, não podemos ignorar o fato de que houve um esforço do referido Campus para o declínio da taxa de evasão de forma geral. Os editais publicados durante o período pandêmico mostraram que, apesar das adversidades, foram aplicados esforços para que os índices fossem melhorados, como por exemplo, a distribuição de cestas básicas, acesso à internet e objetos de tecnologia com o intuito de minimizar as condições de desigualdade social entre os estudantes. Isso permite inferir que, possivelmente, as ações aplicadas para a permanência estudantil podem ter minimizado o agravamento da evasão escolar num período repleto de incertezas e desafios causados pela pandemia de Covid-19.

## REFERÊNCIAS

Edital de Cotação Eletrônica nº 03586/2020 [**Aquisição de cestas básicas**] Registro: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Registro, Registro, 2020. Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/portal/arquivos/2020/06/Termo%20de%20Refer%C3%AAncia%20-%20Cestas%20b%C3%A1sicas.pdf>. Acesso em:25/08/2022.

Edital nº 017/2020 [**Auxílio Conectividade de Inclusão Social**] Registro: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Registro, Registro, 2020. Disponível em: <https://rgt.ifsp.edu.br/portal/sobre-o-campus/outras-noticias/1612-edital-017-2020-aux%C3%ADlio-conectividade>. Acesso em:25/08/2022.

Edital nº 024/2020 [**Empréstimo de computadores**] Registro: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Registro, Registro, 2020. Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/portal/sobre-o-campus/outras-noticias/1622-edital-024-2020-empr%C3%A9stimo-de-computadores>. Acesso em:25/08/2022.

MILLIORIN, Simone A. **Atuação da Rede Federal na ampliação do direito à educação básica: uma análise da oferta do ensino médio integrado nos Institutos Federais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2018

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. São Paulo: IFSP, 2019. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg#pdfviewer>. Acesso em: 14/10/2022.

## FORTALECER EL SER, UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Liliana Marcela Betancur Sánchez (TdeA)

[betancurlili@gmail.com](mailto:betancurlili@gmail.com)

**Palabras-clave:** Convivencia Escolar. Estudiantes. Transformación. Habilidades para la vida.

### INTRODUCCIÓN

En aras de dar cumplimiento de la Ruta de Atención Integral por parte de cada una de las instancias del Sistema Nacional de Convivencia Escolar: LEY 1620 DE 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. **(Colombia, 2013)**. Decreto 1965 de septiembre 11 de 2013, “Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” **(Colombia M. d., 2013)**. Ley 1098 de 2006 (noviembre 8) por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, el cual tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado. **(Colombia C. d., ICBF, 2006)** Y teniendo en cuenta las problemáticas vistas en la observación del entorno y las dinámicas de convivencia de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya, mismas que dan cuenta de dificultades de convivencia escolar enmarcadas en el acoso escolar y que además son una realidad que desafortunadamente se nos volvió paisaje, presente en lo que debiera significar un entorno seguro y de cuidado para niños, niñas y adolescentes y con esto se hace referencia a los establecimientos educativos; por todo lo anterior el

objetivo de la presente propuesta es promover el desarrollo y fortalecimiento de las diferentes habilidades para la vida en los estudiantes de los grados Sextos y Séptimos de la I.E PRESBITERO BERNARDO MONTOYA de Municipio de Copacabana- Antioquia-Colombia; en un trabajo arduo que propicie la transformación de una cultura social educativa muy arraigada y es que sin duda alguna, el mundo se está transformando, lo que conlleva a que los individuos lo hagamos también y en este sentido es imprescindible el desarrollo de una labor cooperativa que tenga como cimiento la comprensión y el respeto por el otro, su sentir, su pensar y el trabajo grupal por la consecución del bienestar individual, que permita la formación de estudiantes capaces de enfrentarse de la mejor manera posible a una vida en sociedad, cargada de exigencias, estereotipos, sesgos y presiones, sin necesidad de agredir a quienes los rodean.

Considerando así, que es de suma importancia potencializar la introyección de habilidades para la vida que les sirvan a nuestros jóvenes como un instrumento muy útil, para afrontar las distintas situaciones de la cotidianidad y propender por que tengan la capacidad de tomar buenas decisiones, capaces de manejar sus emociones, sentimientos, circunstancias estresantes, aptitudes para solucionar los problemas de manera idónea; entendido lo anterior como que el objetivo primordial de la educación no debe ser nunca educar para el saber; sino también para el hacer y lo más importante para el ser, porque los seres humanos somos un compendio desde la esfera intelectual, física, psicosocial y emocional, por lo que es un total desacierto concebir al individuo como una fragmentación y que el sistema educativo convencional siga poniendo su propósito principal en educar para el ejercer desde lo teórico y no para el ser y el hacer como la aleación perfecta, capaz de ayudarnos a trascender como individuos y comunidad, adaptándonos a nuevas realidades, garante de la mitigación, aminoramiento y reducción de problemáticas dadas por la convivencia escolar en escenarios educativos.

### **OBJETIVO GENERAL**

Promover el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales, en los grados de Sexto y Séptimo de la I.E PRESBITERO BERNARDO MONTOYA de Municipio de Copacabana, en aras de aminorar las problemáticas de convivencia escolar evidenciadas en dichos grados.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Realizar intervenciones grupales, que permitan familiarizar a los estudiantes con las distintas habilidades sociales, buscar la comprensión de cada una de ellas y la repercusión positiva que tiene la implementación de estas, en todos los contextos de la vida cotidiana.

Propiciar espacios de escucha individual para los estudiantes, con la intención de generar espacios de confianza y acompañamiento, en los que el estudiante pueda expresar sus emociones, sentimientos, preocupaciones y todo aquello que considere relevante.

Generar espacios de intervención familiar, según las necesidades específicas de cada caso particular, teniendo en cuenta que la formación de los estudiantes es un trabajo conjunto entre la institución y las redes de apoyo familiar de cada alumno.

## CAMINO METODOLÓGICO

El presente proyecto investigativo será abordado desde el rol del practicante de psicología dentro de su escenario de practica y el diseño fenomenológico tomando en consideración que este procura por los aspectos de tipo experiencial, de percepciones, emociones, es decir nos encamina a una inmersión observable y exploratoria del fenómeno de estudio, que en este caso puntual se enfoca en identificar la prevalencia del acoso escolar en estudiantes de los grados sextos y séptimos de la I.E Presbítero Bernardo Montoya; entendido lo anterior como que este tipo de diseño propone la realización de un estudio de fenómenos de carácter social que pretende un abordaje directo con los protagonistas de la problemática elegida por el investigador.

Una vez realizado un proceso de observación de las dinámicas de convivencia escolar de los grados Sextos y Séptimos de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya del Municipio de Copacabana-Antioquia- Colombia, tener un acercamiento con la cooperadora y algunos docentes que desempeñan su labor en dichos grados, se pueden evidenciar una serie situaciones problemáticas en este contexto, como lo son grandes dificultades a nivel de la convivencia escolar pues los alumnos de los grados mencionados se golpean entre sí, tienen un trato verbal cargado de expresiones soeces, burlas ofensivas y trasgresoras, sobresalen entre los grupos alumnos que

están repitiendo grado escolar, algunos por segunda ocasión, lo cual da cuenta de una ausencia de factores motivacionales en los estudiantes, por otro lado se observa falta de igualdad en el trato y oportunidades de acople y trabajo en grupo entre los estudiantes, pues cuando los docentes proponen actividades grupales algunos alumnos son rezagados y rechazados por sus compañeros, durante esta inmersión de observación en las aulas de clases algunos alumnos se acercaron manifestando su deseo de un espacio de escucha individual, lo cual da cuenta de una necesidad genuina de los estudiantes por verbalizar y ser tenidos en cuenta, por lo cual es oportuno brindar atención y orientación a los estudiantes y sus familias si fuera el caso, ya que con este espacio se busca romper las barreras de atención de salud mental y normalizar que todos necesitamos ser escuchados y orientados frente a situaciones, problemas o quejas que tengamos en nuestra vida cotidiana, ya que es una condición muy humana.

Por todo lo anterior se considera de carácter indispensable que la intervención en la institución, específicamente con los grados Sextos y Séptimos que fueron los asignados por la Cooperadora, sea orientada al fortalecimiento de las distintas habilidades para la vida entendidas como aquellas que les van a brindar herramientas a los alumnos para enfrentarse de la mejor manera posible, a una vida en sociedad con grandes desafíos y exigencias a través de intervenciones grupales, espacios de escucha e intervenciones con las familias.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Goleman. (1995) Habilidades sociales son las que nos permiten relacionarnos con los demás, movilizarles, inspirarles, persuadirles, influirles y tranquilizarles profundizar, en suma, en el mundo de las relaciones

Armero Pedreira, P.; Bernardino Cuesta, B.; Bonet de Luna, C (2011) mencionan que el maltrato entre iguales no es algo nuevo, pero ha empezado a ser una preocupación social por la importancia mediática que ha suscitado el suicidio de algunos afectados.

Según Pedreira, P. A., Cuesta, B. B., & de Luna, C. B. (2011), el acoso escolar tiene diversas modalidades. Las más usuales están relacionadas con las agresiones físicas que se realizan mediante acciones de fuerza corporal o mecánica, que buscan intimidar o ejercer superioridad mediante la generación de dolor, incomodidad o privación; las verbales que nacen del uso de la palabra para ofender, humillar, estigmatizar, dis-

criminar o gerar burla Psicológicas; de exclusión social que buscan producir daño en las relaciones de la víctima con terceros y el acoso escolar psicológico que opta por diversas modalidades de humillación a la víctima con el fin de hacerla sentir en condición de inferioridad, minar su autoestima y fomentar su sensación de temor, desamparo e inseguridad.

Para Hernández, R. M., & Saravia, M. Y. (2016) los participantes en el acoso escolar convergen en la dinámica agresor, víctima y espectadores, resaltando que no necesariamente puede catalogarse como acosos escolares toda situación conflictiva, para que aparezca debe existir una clara voluntad de acción con intento de sometimiento.

Inicialmente descrito por Heineman en 1969 y Olweus en 1973, el acoso escolar es una forma de violencia que se da entre compañeros y por tanto frecuente en contexto escolar. Existen distintos términos para referirnos a este fenómeno: acoso escolar, bullying (del inglés bully, que significa “matón”) o violencia entre iguales. (Armero Pedreira, Bernardino Cuesta, & Bonet de Luna, 2011)

En el libro: Una falsa salida para los adolescentes se menciona que los adolescentes olvidan sus juguetes infantiles para vérselas con una nueva pareja: su cuerpo sexualizado que les produce extrañeza y los inquieta. Es allí donde la tentación del acoso escolar aparece como una falsa salida: manipular el cuerpo del otro bajo formas diversas (ninguneo, agresión, exclusión, injuria) les permite poner a resguardo el suyo. Para eso hay que designar un chivo expiatorio y golpear y destruir esa diferencia que se le imputa a la víctima y que deviene, para algunos, insoportable porque confronta a cada uno con la asunción de su sexualidad y con encontrar un lugar en ese nuevo mundo que sucede a la

adolescencia. Abordar el acoso implica acompañar a esos adolescentes en su delicado tránsito. Ubieto, J. R. (2016).

## RESULTADOS

Los resultados planteados a continuación son parciales dado que la presente propuesta seguirá siendo desarrollada durante el periodo 2023-1, en la institución educativa.

- Reconocimiento del espacio de escucha como aquel lugar seguro para hablar de las emociones y situaciones cotidianas de los estudiantes.
- Asistencia, participación y buena disposición de los estudiantes en los talleres de promoción y prevención de acuerdo con las temáticas planteadas, en relación con el acoso escolar y las diferentes habilidades para la vida, como lo son la empatía, resolución de problemas, autoconcepto, autoestima, autoconocimiento emocional y pensamiento crítico.
- Algunos jóvenes asumen una actitud pasiva y poco reflexiva frente a las temáticas desarrolladas, sin embargo, son receptivos.
- Activación de rutas por criterios de alerta que requieren remisión para atención y evaluación psicológica.

## CONCLUSIONES

Destacar el rol de los practicantes de psicología dentro de los escenarios de práctica, ya que desde esta labor se logran identificar problemáticas cotidianas en los entornos educativos que pueden ser abordadas de manera oportuna, en aras de trabajar por una mejora constante a partir de la promoción y atención de los espacios de escucha individual para los estudiantes y se cambie la concepción generalizada existente de que a estos encuentros solo asisten los estudiantes con problemáticas, pues la salud mental es más que la resolución de problemas que ya están presentes en la cotidianidad, es también tener las herramientas necesarias para afrontar las diversas situaciones de la

vida desde la propia inteligencia emocional, que garantice una correcta toma de decisiones y resolución de conflictos positiva.

Por otro lado, resaltar la importancia de las intervenciones grupales en los contextos educativos que permitan un trabajo de sensibilización, promoción y prevención de problemáticas como el acoso escolar que desafortunadamente se hallan en los establecimientos educativos, por lo tanto es necesario darle continuidad a la presente propuesta durante el periodo escolar siguiente, es decir 2023-1 dentro de la I.E. Presbítero Bernardo Montoya, con la intención de fortalecer aspectos relacionados con el abordaje, introyección y correcta comprensión de diversos conceptos que tienen que ver con las distintas habilidades para la vida.



## REFERENCIAS

Goleman. (1995) **La inteligencia emocional**. Le libros

Pedreira, P. A., Cuesta, B. B., & de Luna, C. B. (2011). Acoso escolar. **Pediatría Atención Primaria**, 13(52), 661-670.

Cano-Echeverri, M. M., & Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. **Revista Médica de Risaralda**, 24(1), 61-63.

Hernández, R. M., & Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. **Revista de investigación apuntes psicológicos**, 1(1).

Ubieto, J. R. (2016). *Bullying: una falsa salida para los adolescentes*. **Ned ediciones**.

Gobernación de Antioquia (2020) <https://dssa.gov.co/salud-para-el-alma>

## A JUSTIÇA CURRICULAR E A DOCÊNCIA: POSSIBILIDADES FORMATIVAS POLÍTICAS E DEMOCRÁTICAS

Maria de Lara Terna Garcia Mancilha (PUC-SP)

[lara\\_mancilha@yahoo.com.br](mailto:lara_mancilha@yahoo.com.br)

**Palavras-chave:** Justiça Curricular. Formação de professores na perspectiva crítico-  
-emancipatória. Pesquisa-formação. Santo André.

### INTRODUÇÃO

Início a tessitura deste estudo a partir de uma questão urgente e necessária para a (re)construção de um Brasil sufocado por ameaças anti-democráticas: de que professores precisamos em tempos obscuros, de negação da ciência, cortes de verbas públicas, disseminação de *fake news* e naturalização da violência?

Longe de elaborar respostas definitivas, a pesquisa buscará caminhos crítico- emancipatórios como forma de produzir conhecimentos contrários a um contexto sócio-histórico hegemônico. De acordo com Diniz-Pereira (2008, p. 144), a formação docente está historicamente localizada, e projeta uma visão de futuro que se espera construir. Desta forma, assenta-se na lógica de uma atividade social, com consequências sociais e intrinsecamente política, o que afeta as escolhas de vida de todos os envolvidos no processo. Portanto, é imperativo pensar numa formação docente democrática tendo como exigência o dever de, “na sua prática, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p.28).

O cenário atual nos leva a refletir sobre os processos formativos docentes nas quais os professores estão imbuídos. Quais formações tem sido propostas? O que esperar de professores formados em cursos aligeirados e superficiais? Quais os impactos destas formações no interior das salas de aula? E das escolas? É necessário investigar a precariedade presente na formação inicial e continuada do professor, questão reiteradamente apontada em diversas pautas educacionais. Como sustentam Ponce e Araújo (2021, p. 1454), é essencial “tratar dos inconformismos que atravessam as escolas, sistematizá-los na formação em serviço, a fim de que se radicalizem as possibilidades

pedagógicas do momento”, e, nessa direção, construir uma formação política no cotidiano das escolas.

### **OBJETIVOS**

Esta pesquisa em andamento tem como objetivo central mobilizar conhecimentos sobre a necessária formação política e democrática para o exercício da docência, considerando as dimensões da proposta da Justiça Curricular: o conhecimento, o cuidado e a convivência (TORRES SANTOMÉ, 2013; PONCE 2016, 2018; PONCE; ARAÚJO, 2019) como forma de potencializar práticas pedagógicas emancipatórias.

### **PERCURSO DE METODOLÓGICO**

Este estudo insere-se na abordagem qualitativa, com aproximações metodológicas da pesquisa-formação, inspirada na pesquisa-ação-crítico- emancipatória (FRANCO; LISITA, 2014).

A partir de um percurso formativo que será construído com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Santo André, pretende-se mobilizar conhecimentos sobre a necessária formação política e democrática para o exercício da docência, considerando as dimensões da proposta da Justiça Curricular: o conhecimento, o cuidado e a convivência (TORRES SANTOMÉ, 2013; PONCE 2016, 2018; PONCE; ARAÚJO, 2019; PONCE; ARAÚJO, 2021) como forma de potencializar práticas pedagógicas emancipatórias.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Os referenciais teóricos da pesquisa estabelecerão um diálogo entre a formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional docente, em articulação às dimensões da Justiça Curricular: o conhecimento, o cuidado e a convivência democrática.

Para tanto, a pesquisa terá como aporte teórico Freire (1996), Garcia (1999), Imbernon (2011), Nóvoa (2014, 2017), Diniz-Pereira (2008), intelectuais que tratam a docência como uma profissão essencial para a construção de uma outra realidade possível.

Correlacionados a estes pesquisadores, Ponce (2016, 2018), Ponce e Araújo (2019, 2021) e Torres Santomé (2013) abordarão aspectos fundantes nas propostas da Justiça Curricular, trazendo o currículo escolar e a educação como elementos potentes na busca pela justiça social.

A literatura selecionada propõe a contra-hegemonia, uma vez que, em meio a lógica que privilegia o trabalho docente como forma de controlar e limitar a sua autonomia através da racionalização técnica e da privatização de processos educativos - pacotes *prontos* de materiais pedagógicos, plataformas de avaliação e conteúdos *comprados* pelas redes públicas municipais e estaduais -, ainda assim, nos deparamos com uma imagem positiva depositada nesse profissional, afinal, “*nada* substitui o trabalho de um bom professor, de uma boa professora, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 6, grifos da pesquisadora).

## RESULTADOS

A presente pesquisa encontra-se na fase exploratória. Para melhor compreensão acerca do escopo do estudo, foi realizada a revisão sistemática de literatura (RSL), cujas bases de dados selecionadas tiveram como intento localizar pesquisas e publicações de diferentes natureza, e nessa busca totalizaram-se 186 documentos. Primeiramente buscou-se no Banco Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) apenas as Teses com correspondência aos descritores *Formação emancipatória de professores e Formação política de professores OR Formação democrática de professores*. Em um segundo momento, a natureza dos documentos foram os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE) e se deu a partir da seleção de publicações dos dez últimos anos (2012 – 2022), cuja temática deveria se relacionar aos mesmos descritores inseridos na primeira busca.

A partir das informações coletadas, foi possível perceber que o campo Formação de Professores possui um extenso acervo de pesquisas, contudo, quando nos remetemos à formação emancipatória docente, o número de estudos correlatos reduz significativamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando como cerne ao desenvolvimento docente a premissa freiriana de educar como um ato político (FREIRE, 1996), esperamos construir conhecimentos que dialoguem com as dimensões da Justiça Curricular e com um currículo pautado em direitos, como forma de resistir às implementações hegemônicas das políticas curriculares vigentes, contribuindo, na mesma medida, para a formação de docentes subjetivamente democráticos.

## REFERÊNCIAS

- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica: 2008
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Soares de Sousa. Pesquisa- ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido;
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2014.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Revista Educação e Realidade**, vol. 41, nº 4, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/60533>. Acesso em 24 out. 2022

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da Justiça Curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em 24 out. 2022

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A Justiça Curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e- curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em : <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998>. Acesso em 26 out. 2022.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1432-1459, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/56413>. Acesso em 30 out. 2022.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Troia da Educação**. Edição do Kindle, 2013.

## PERFORMATIVIDADE E GERENCIALISMO NA REDE PÚBLICA PAULISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O POSICIONAMENTO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Antonio Jovem de Jesus Filho (USCS)

[ajovemjf@gmail.com](mailto:ajovemjf@gmail.com)

**Palavras-chave:** Performatividade e gerencialismo. Coordenador pedagógico. Gestão escolar. MMR.

### INTRODUÇÃO

Ball (2001) sustenta que o processo de mundialização da economia criou condições para que organismos internacionais, a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, passassem a exercer influência direta sobre a formulação de políticas educacionais de diversos países. Essa influência se materializa através da realização de reformas dos sistemas educacionais orientadas pelo paradigma do mercado, cuja força motriz é a lógica da concorrência e do desempenho.

No plano das reformas neoliberais, gerencialismo e performatividade são indissociáveis e interdependentes. Na perspectiva de Ball (2005), a performatividade pode ser entendida, *grosso modo*, como a cultura do desempenho e da competitividade. Essa cultura se consolida na escola, sobretudo, pela imposição das avaliações externas, por meio das quais os órgãos centrais da política educacional podem exercer o “controle a distância” sobre as atividades dos profissionais da educação, estabelecendo metas de desempenho e cobrando resultados. Desse modo, as estratégias pedagógicas e o desenvolvimento das atividades escolares passam a ser concebidos e executados em função das metas a serem alcançadas e do desempenho esperado pelos órgãos centrais da política educacional.

Enquanto tecnologia de controle, a performatividade caminha de mãos dadas com o gerencialismo, cujo papel “é destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”



(BALL, 2005, p. 544). O gerencialismo concorre para transformar as relações entre os agentes escolares e o modo como enxergam o seu trabalho e a educação. O funcionamento eficiente e eficaz da escola que necessita alcançar metas e mostrar excelência no desempenho depende desse mecanismo de controle que passa a integrar o cotidiano escolar. Nessa divisão de funções, performatividade e gerencialismo realizam tarefas distintas, mas de maneira articulada e complementar, com vistas a alcançar o mesmo fim.

Abrucio e Gaetani (s/d) afirmam que o ciclo de reformas nas políticas de gestão pública, iniciadas sob o comando de Bresser-Pereira, no plano federal, em 1995, abriu as portas para que que gestores dos mais diversos setores e níveis da administração pública implantassem sistemas de incentivos e punições, próprios do gerencialismo e da performatividade, caracterizados pelo estabelecimento de metas, monitoramento e cobrança por desempenho. Dentre diversas experiências de avanços do gerencialismo no plano estadual, os autores mencionam o empenho do estado de São Paulo na implementação da gestão para resultados.

Ramos (2016) analisa os principais programas, projetos e ações desenvolvidos pelos governos do estado de São Paulo, no período de 1995 a 2014, e mostra que a lógica gerencialista está na base da política educacional paulista. Já Landim e Borghi (2020) demonstram que a influência dos princípios gerencialistas e performáticos sobre a atuação do coordenador pedagógico remonta à década de 1990, momento em que as políticas de gestão para resultados passam a ser implementadas no estado de São Paulo.

A política de gestão para resultados se aprofunda quando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) implanta, em caráter experimental, o Programa Gestão em Foco – Método de Melhoria de Resultados (MMR) em algumas escolas da rede estadual paulista, no ano de 2016. O referido programa que, a partir de 2019 atinge a totalidade das escolas da rede estadual, é uma ferramenta de gestão empresarial utilizada para mensurar o cumprimento de metas estabelecidas para as unidades escolares, bem como o desempenho docente e discente, tendo, como principal referência, os resultados aferidos no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP). No âmbito do MMR, as escolas devem elaborar planos de ação personalizados, cuja execução é monitorada pela diretoria de ensino.

Inscrito no quadro das políticas educacionais performáticas e gerencialistas, o MMR promove alterações na dinâmica e no planejamento da escola, além de repercutir diretamente sobre as práticas de gestão e de docência. Concebido sob o signo da performatividade e do gerencialismo, pode promover profundas transformações até mesmo na maneira como gestores e docentes enxergam seu papel na organização do processo pedagógico. Cabe ao coordenador pedagógico – cuja nomenclatura utilizada pela SEDUC é PC (Professor Coordenador) – atuar na elaboração e implementação dos planos de melhoria relacionados ao MMR na unidade escolar. Responsável pela coordenação, execução e monitoramento do MMR na unidade escolar, este profissional é receptor de cobranças por desempenho e resultado, emanadas dos órgãos centrais da gestão educacional.

### **OBJETIVOS**

O presente estudo tem por objetivo descrever como o coordenador pedagógico se posiciona diante da cobrança por desempenho e cumprimento de metas estabelecidos pela SEDUC, através do MMR.

### **PERCURSO METODOLÓGICO**

Trata-se de uma pesquisa orientada pelos fundamentos da abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são 06 (seis) coordenadores pedagógicos, lotados na SEDUC e designados em 03 (três) diretorias de ensino diferentes da região metropolitana de São Paulo. Os dados foram coletados através da realização de um grupo de discussão (GD). Para a realização da análise do material empírico coletado, optamos pelo recurso metodológico da análise de prosa (AP).

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Na perspectiva teórica, buscamos apoio em Ball (2001, 2005) para estabelecer as categorias fundamentais desta pesquisa, a saber, a performatividade e o gerencialismo. Buscamos apoio em Ramos (2016) para caracterizar a política educacional paulista, bem como em Landim e Borghi (2020) para estabelecer relação entre o gerencialismo e a atuação do coordenador pedagógico.

## RESULTADOS

Apesar de esboçarem críticas pontuais e periféricas ao modelo de formação oferecido pela SEDUC e às interferências da diretoria de ensino na dinâmica da unidade escolar, os participantes do estudo demonstraram possuírem uma visão positiva do programa MMR, classificando-o ora como sinalizador de dificuldades e orientador de ações pedagógicas a serem adotadas, ora como potencializador do processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com esse olhar positivo a respeito do MMR, consideram que as metas estipuladas pela SEDUC exercem importante papel na organização do trabalho pedagógico com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Ficou evidenciado que esses profissionais enxergam a cobrança por desempenho e cumprimento das metas estabelecidas no âmbito do programa MMR como estímulo na busca por melhor desempenho nas avaliações. A importância das metas estabelecidas reside, para os sujeitos da pesquisa, no fato de estas funcionarem como termômetros reveladores da qualidade do ensino praticado na escola. Além disso, a pressão por desempenho e o estabelecimento de metas concorrem, na visão dos entrevistados, para fortalecer os laços entre os membros da comunidade escolar, a saber: equipe gestora, professores, estudantes e até pais e responsáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A marca essencial do modelo gerencialista de gestão e da cultura performática é a pressão por desempenho e cumprimento de metas. Neste trabalho, analisamos como coordenadores pedagógicos da rede estadual paulista se posicionam frente às pressões oriundas da SEDUC por desempenho e cumprimento de metas, através do programa MMR. De fato, o MMR é uma ferramenta importada da gestão empresarial e, por esta razão, encarna perfeitamente a lógica da concorrência e do desempenho característica do gerencialismo e da performatividade. Ball (2005, p. 546) afirma que “a reforma não muda apenas o fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos”. O programa MMR vem produzindo mudanças na organização do trabalho pedagógico e na distribuição dos tempos e espaços escolares. Mas não somente isso: o fato de coordenadores pedagógicos não esboçarem críticas a projetos performáticos e ainda estabelecerem relação direta entre cumprimento de metas quantitativamente verificá-

veis e qualidade do ensino nos autoriza a admitir que a cultura performática pode estar engendrando mudanças que atingem não apenas a ação pedagógica, mas a subjetividade desses profissionais.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L.; GAETANI, F. **Avanços e perspectivas da gestão pública nos estados: agenda, aprendizado e coalizão.** s/d. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/Terceiros-Papers/Texto%20de%20Abrucio%20e%20de%20Gaetani.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n.2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

LANDIM, V.; BORGHI, R. F. Princípios gerencialistas na educação pública e a atuação do professor coordenador. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara., v. 24 n. 1, p. 24-36, jan./abr., 2020.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

## PROINFO: IMPLEMENTAÇÃO E REFLEXÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Alexandre Aparecido Ferreira (UNICID)

[aleferreira.edu@gmail.com](mailto:aleferreira.edu@gmail.com)

Sandra Lúcia Ferreira (UNICID)

[07sandraferreira@gmail.com](mailto:07sandraferreira@gmail.com)

**Palavras-chave:** formação; TDIC; implementação; pandemia.

Este estudo tem foco no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)

– **DECRETO Nº 6.300/2007** - que busca, como política pública, a promoção do uso pedagógico de tecnologias de informática e comunicação (TICs) na rede de escolas públicas da Educação Básica. A partir da análise documental e levantamento de pesquisas correlatas, o objetivo foi explorar a referida normativa propondo uma reflexão sobre sua necessidade considerando o período de pandemia provocado pela Covid-19, desde 2020. Sua virtude se aproxima a ação de formar docentes, estimulada em seu Art. 4º que indica que os municípios que aderirem ao ProInfo serão responsáveis por viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação. Tal proposta, idealizada desde o ano de 1997, mostrou-se atual considerando que o período pandêmico, por causa do isolamento social, ampliou-se de maneira exponencial a utilização de tecnologias reafirmando a necessidade de uso de ferramentas para auxiliar gestores, professores e alunos nos processos de ensino/aprendizagem e gestão escolar. Tal fato, por sua emergência e exigências, destacou a necessidade de revisitar aspectos deste programa – implantado por meio da Portaria nº 522, reeditada pelo Decreto nº 6.300/2007 – e que se mostra, mais do que nunca, necessário e pertinente. Conforme informado no site do Ministério da Educação, – <http://portal.mec.gov.br> – para fazer parte do ProInfo, o município, através do seu prefeito, deve seguir três passos: adesão, cadastro e a seleção.

Nesse sentido, este trabalho se propõe analisar a implementação do programa nos Municípios de Mossoró-RN; Carnaúbas-RN; Bataguassu-MT; Gurupi-TO e Brejo San-

to-CE através de pesquisa documental que se propôs a explorar o conteúdo de artigos e dissertações entre o período de 2014 e 2019. A metodologia do trabalho, para a exploração do ProInfo, está organizada considerando, também, uma leitura em profundidade das normativas em tela. Para tanto, foram selecionados três artigos e duas dissertações. São eles: Costa e Guerra (2018), Guerra e Morais (2017); Zandavalli e Pedrosa (2014); Rodrigues (2019) e Santos (2018). Procurou-se verificar a questão da implementação do ProInfo nos materiais pesquisados e a capacitação oferecida aos professores e gestores envolvidos no processo. Guerra e Morais (2017, p. 313) afirmam que “a implementação bem consolidada de um programa que consegue atingir os objetivos propostos dos documentos oficiais pode beneficiar de modo significativo a nossa educação”. O ProInfo tem como uma das suas funções a formação continuada dos docentes e é necessário levar-se em conta as novas exigências que são colocadas à escola e ao professorado (Santos, 2018).

Analisando as normativas que compõem o decreto que o criou, o que concerne ao Artigo 4º, que trata sobre a adesão e a capacitação dos professores no uso das tecnologias, os artigos e dissertações apresentaram a importância da implementação do ProInfo para ampliação do uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem e a capacitação dos professores. As TDIC podem proporcionar aos docentes novas ferramentas para a prática pedagógica, mas requer necessariamente a formação dos professores, principais atores na mediação do conhecimento e estímulo ao desenvolvimento do aluno (Zandavalli e Pedrosa, 2014).

No município de Mossoró-RN, percebeu-se o oferecimento do curso e o foco na formação continuada dos professores. No município de Caraúbas-RN, o interesse pelo curso foi grande por parte dos docentes que se apropriaram do ambiente virtual para troca de informações pelo fórum e chat. Em Bataguassu-MT, apresentou-se, através de dados coletados, um percentual alto na participação dos professores nos cursos oferecidos. No município de Gurupi-TO, é relatado em uma pesquisa um dado relevante sobre a promoção do apoio pedagógico pelo ProInfo, onde a maioria, 11 de 14 entrevistados, concordou que ocorreu esse apoio pedagógico. Em Brejo Santo-CE, é relatado que houve a implementação, mas devido a problemas de estrutura e falta de acompanhamento técnico, o programa foi deficitário e ficou defasado.

Percebe-se na análise do material documental que existem lacunas e dificuldades na implementação do ProInfo, que os envolvidos reconhecem a importância do uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, mas é preciso comprometimento dos

atores envolvidos para sua utilização como ferramenta de aprendizado no ambiente escolar. Referente ao processo de implementação e capacitação, percebe-se que os Municípios concluíram este processo, e que o investimento na formação continuada e capacitação dos professores trouxeram benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, mas que devido a interrupção do programa, ocorre uma estagnação na utilização das tecnologias digitais e perda de qualidade na formação docente. Reconhece-se que o ProInfo é um programa que pode, se bem implementado, possibilitar a ampliação das tecnologias digitais e promover a formação dos professores. Os resultados apontam a importância da capacitação docente, mas existem lacunas que precisam ser corrigidas.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria. nº 522, de 9 de abril de 1997. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília-DF, 1997a. Disponível em: Disponível em: <https://abrir.link/oPlk7>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.300, de 12 de Dezembro de 2007**. Altera a Lei nº 5.537, de 21 de Novembro de 1968 que trata sobre a criação do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <https://abrir.link/zwiwe>. Acesso em: 15 de abr. de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO: Diretrizes**. Brasília: MEC/SEED, 1997. Disponível em: <https://bityli.com/JeMEudITL>. Acesso: 27 mar. 2022.

COSTA, A.M.B.; GUERRA, L.C.B.; **Avaliação de implementação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional: O caso ProInfo no Município de Mossoró/RN**. EMPÍRICA BR, v. 1, n. 1, p. 104-123, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/qpRRdI-CEg>. Acesso em: 02 nov. 2022

GUERRA, L.C.B.; MORAIS, M. E. **A implementação de Política Pública Educacional: Um Estudo do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) na Formação Docente em Caraúbas-RN**. HOLOS, [S. l.], v. 2, p. 301–316, 2017. DOI: 10.15628/holos.2017.5273. Disponível em: <https://bityli.com/NghkmVdz>. Acesso: 02 nov. 2022

RODRIGUES, Roberto Nunes. **Avaliação de políticas públicas de educação: uma análise da eficácia do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) no município de Gurupi-TO**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas – Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/udLkZ-GTT>. Acesso: 02 nov. 2022

SANTOS, Rafael Soares dos. **Tecnologias digitais e educação: uma avaliação da implementação do ProInfo no município de Brejo Santo/CE (2008- 2017)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências

Humanas Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Natal, RN, 2018.  
Disponível em: <https://bityli.com/OfhWuaZD>. Acesso: 02 nov. 2022

ZANDAVALLI, C. B.; PEDROSA, D. M. **Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2014, v. 95, n. 240, pp. 385-413.  
Disponível em: <https://abrir.link/E2Nyj> - Acesso em: 02 nov. 2022

## PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: A RELEVÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE CRITÉRIOS CLAROS PARA ATIVIDADES AVALIATIVAS

Alessandra Paiva (USCS)

[alessandra.pereira@uscsonline.com.br](mailto:alessandra.pereira@uscsonline.com.br)

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem. critérios de avaliação. projeto de vida.

Abarcados pela complexidade, e sobretudo, pela subjetividade que circunda o trabalho com Projeto de Vida (PV), novo componente curricular que integra as matrizes das escolas, este estudo discute sobre a questão de como se configura a construção de critérios para avaliação de atividades desenvolvidas no componente curricular Projeto de Vida?

O texto traz uma reflexão sobre a avaliação do componente curricular: Projeto de Vida no contexto do Novo Ensino Médio (NEM), evidenciando a necessidade e a complexidade encontrada na construção de critérios de avaliação desta disciplina. Metodologicamente, recorreu-se a pesquisas bibliográfica e documental, a primeira, buscando sua conceptualização a partir da literatura científica acadêmica, e a segunda para análise estrutural de dois materiais didáticos e anotações levantadas junto a quatro docentes que ministram esse componente curricular, sendo dois na esfera educacional privada e dois na pública.

O objetivo desta pesquisa foi analisar como professores do componente curricular PV estruturam e conduzem as atividades avaliativas nas primeiras séries do NEM e, verificar se há estabelecimento de critérios claros nos processos avaliativos do componente.

Optou-se pela pesquisa bibliográfica com amparo de artigos acadêmicos obtidos por meio de investigação no aplicativo *Publish or Perish*, restringindo-se à busca pelos termos: “Projeto de Vida”, “Novo Ensino Médio” e “Critérios de Avaliação” e; pela análise documental, ancorando-se à legislação educacional vigente e a análise de material didático e anotações dos docentes pesquisados, responsáveis pelo componente curricular PV. Para a seleção do material didático seguiu-se os seguintes critérios:

I) Proveniente de uma pública (ALPHA) e outra privada (BETA) localizadas na mesma cidade; II) Ambas, iniciando as atividades do NEM em 2021 e com o componente PV incorporado em suas matrizes curriculares;

As anotações (planilhas de *Excel* e fichas avaliativas) dos quatro docentes chegaram até a pesquisadora por e-mail e/ou WHATSAPP.

Pelo direcionamento desta política pública, intui-se não somente a importância atrelada ao desenvolvimento do PV, mas também a complexa tarefa de incorporá-lo a práticas e desdobramentos pedagógicos, cujos momentos avaliativos se fazem presentes nas mais diversas dimensões e modalidades (HADJI, 2000; LUCKESI, 2013).

Sendo a avaliação inerente a todo e qualquer processo educacional, fundamentou-se nas obras de Depresbiteris (1989), Hadji (2000) Mateo (2006) e Luckesi (2013).

A avaliação que antes era atrelada a conceitos com intenção de medir, sucede para algo ligado à importância de ensinar voltado aos objetivos, cuja imersão nas indagações da pesquisa experimental, estabelece sua identidade no juízo de valor (DEPRESBITERIS, 1989; HADJI, 2000; CALDERÓN; BORGES, 2013), o que, para Luckesi, (2013, p.33 - grifo nosso) “significa uma afirmação **qualitativa** sobre um dado objeto, a partir de **critérios pré-estabelecidos**, portanto diverso do juízo de existência que se funda nas demarcações “físicas” do objeto.. Assim o objeto avaliado será mais satisfatório quando mais próximo estiver do que se imagina como ideal e menos satisfatório quando dele se distanciar.

Concomitantemente à concepção de Luckesi, sobretudo, em relação aos critérios, Mateo (2006) complementa que:

“ [...] os alunos devem aceitar parte da responsabilidade em seu próprio processo e os professores em criar as condições para que isso ocorra. Este exercício envolve compartilhar parte do poder, como o fato de que os critérios avaliativos devem ser previamente conhecidos e por vezes desenvolvidos de forma colaborativa com eles (MATEO, 2006, p. 62 – tradução nossa)

O embasamento teórico da análise documental, com objetivo de verificar a incorporação de critérios no material didático e na prática docente, deu-se com base em Bardin (1977).

**Tabela 1:** Caracterização dos objetos da análise

ESCOLA	Nº de Alunos	Turmas*	Docente	Formação**	CH (min)	CH (sem)
<b>ALPHA Material Norteador (MNA)</b>	37	EAA	A1	EF, P, PGLS	45	2
	33	EAB	A1	EF, P, PGLS	45	2
	35	EAC	A2	M, P, PGLS	45	2
	34	EAD	A2	M, P, PGLS	45	2
	32	EAE	A2	M, P, PGLS	45	2
	<b>171</b>					
<b>BETA Material Norteador (MNB)</b>	25	PBA	B1	AD, P, PGLS	50	1
	28	PBB	B1	AD, P, PGLS	50	1
	22	PBC	B1	AD, P, PGLS	50	1
	31	PBD	B1	AD, P, PGLS	50	1
	37	PBAN	B2	AD, PGLS	45	1
	<b>143</b>					

\***EAA** = Estadual Alpha - Turma A..., **PBA** = Privada Beta - Turma A..., **PBAN** = Privada Beta - Turma A Noturno.

\*\*Educação Física, Pedagogia, Matemática, Administração, Pós Graduação Latu Sensu

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O quadro 1 traz os questionamentos iniciais que embasaram a análise, seguido pelos quadros 2 e 3 que resumem as anotações de cada docente.

**Quadro 1.** Indagações Iniciais.

Indagações iniciais	MNA	MNB	DOC. A1	DOC. A2	DOC. B1	DOC. B2
Houve planejamento didático elaborado pelo(a) professor(a)?	–	–	sim	sim	sim	sim
Há guia norteadora ou de planejamento no MN adotado?	sim	sim	–	–	–	–
O docente conseguiu cumprir com o planejado até a finalização do bimestre/trimestre?	–	–	sim	sim	sim	sim
Há congruência entre o planejamento docente e o sugerido pelo material?	–	–	sim*	sim**	sim*	sim*
Em caso negativo, o docente incluiu ou substituiu outras atividades? Qual(is)?	–	–	sim	sim	sim	sim
O material norteador define critérios para avaliação das atividades propostas?	sim	não	–	–	–	–
O professor utilizou ou elaborou critérios para a avaliação das atividades trabalhadas?	–	–	não	não	não	não
Os alunos tiveram acesso aos critérios propostos nas atividades?	–	–	não	não	não	não

\*Com adaptações: o docente seguiu o material, mas adaptou as atividades ou as trocou

\*\*Quase que integralmente: o docente seguiu o material fazendo somente ajustes às atividades propostas

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

As anotações coletadas demonstram engajamento na elaboração das atividades dos quatro docentes, seja na articulação com o MN, seja pelas relevância e contextualização dos temas propostos; todavia, os resultados não evidenciaram estabelecimento de critérios claros, nem o uso das ferramentas de rubrica presentes no MNA pelos docentes A1 e A2. O mesmo observou-se com os docentes B1 e B2, salientando que neste caso, o MNB não trazia tabela com definição criterial.

Entretanto, assim como as atividades propostas pelos MNs foram replanejadas e readaptadas pelos docentes, os critérios também poderiam ser construídos ou readequados para atender às condições e à realidade sociocultural de cada turma

**Quadro 2** –Escola ALPHA - Atividades do Segundo Bimestre.

Docente	Descrição	Definição	Critério para menção	Articulada ao material
<b>A1</b>	caderno*	Preenchimento	Entrega	sim
	atividade 1	Maio Laranja	Entrega	não
	atividade 2	Ética e Moral	Entrega	sim
	atividade 3	Valores	Entrega	sim com adaptação **
	atividade 4	Roda Viva	Entrega	sim com adaptação **
<b>A2</b>	foto	Entrega	Entrega	parcialmente
	atividade 1	Maio Laranja	Entrega	não
	atividade 2	Ética e Moral	Entrega	sim
	atividade 3	Caderno	Entrega	sim

\*Refere-se ao Caderno do Estudante presente no material norteador

\*\* Baseado no material, mas realizado com adequações à turma

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

**Quadro 3** – Escola BETA - Atividades do Primeiro Bimestre.

Docente	Descrição da atividade *	Tópicos abordados	Correlacionada ao Material **	Valor	Data de aplicação	Critérios de avaliação
<b>B1</b>	Como podemos nos conhecer melhor? O aluno irá escrever sobre suas características, sentimentos interesses e valores.	Projeto de Vida e autoconhecimento	adaptado	10%	23.02.2022	Entregar na data
	Conhecendo as competências do Séc. XXI! O aluno irá preencher o quadro das competências com no mínimo 3 com as quais ele se identifica.	Competências do Século XXI	sim, integralmente	20%	09.03.2022	Entregar na data
	Os alunos irão escrever sobre quais valores que mais o representam e os que menos representam e em dupla haverá uma reflexão dos valores e a técnica dos 5 porquês.	Quais são os seus valores?	adicional	10%	15.03.2022	Entregar na data
	Escrever sobre: Qual é a sua motivação?	Vídeo: O sentido da vida "Definição de propósitos e Objetivos	adaptado	20%	30.03.2022	Entregar na data
	Entrega do Projeto Trimestral	Conteúdo do Trimestre	adicional interdisciplinar	30%	13.04.2022	Entregar na data
<b>B2</b>	Quem é você na Fila do Pão? Fazer um vídeo apontando 10 características tuas que definem que é você na fila pão.	Autoconhecimento e Identidade	adaptado	100 pts.	13.03.2022	Entregar na data
	Habilidades ONU - Séc. XXI. Faça uma apresentação (pode ser em dupla) das habilidades da ONU para o século XXI, você poderá fazer na plataforma on line que tiver mais afinidade, EX> Canva, Prezi, Power Point, You Tube, Tik Tok, ou outra que achar melhor. Apenas me avise qual.	Foco Análise	sim	100 pts.	12.04.2022	Entregar na data
	Responder ao quadro com as 50 perguntas	Identificar pontos fortes e pontos	adicional	100 pts.	12.04.2022	Entregar na data

\* Mantidas as descrições originais dos professores

\*\* Para terceira coluna foram considerados: Sim, integralmente: quando a atividade proposta foi fielmente a do material norteador, utilizando-se inclusive a tabela proposta por ele (que não apresentava critérios); Sim: a atividade foi orientada pela guia de planejamento do material norteador, mas sem a utilização das tabelas avaliativas designadas por ele; Adaptado: quando a atividade seguiu apenas a temática abordada, todavia foi desenvolvida com outras propostas ou outros recursos; e Adicional: sem correlação direta com o material norteador;

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Os resultados da amostra revelam imperícia dos docentes pesquisados, na condução de práticas avaliativas do componente curricular.

Ainda que PV como componente curricular seja, relativamente novo, e incipiente o conjunto de produções científicas cuja fundamentação teórica possa contribuir de forma consistente na prática em sala de aula, considerando relevância e abrangência ao qual se propõe, estudos apontam que quando docentes optam por estabelecer e divulgar critérios nos processos avaliativos, asseguram que a avaliação proporcione informações mais precisas, não apenas aos alunos como ao seu próprio controle, conferindo-lhes mais exatidão no momento de emitirem juízo de valor ao que lhes foi apresentado. É como se os critérios estabelecidos ratificassem a credibilidade do que, de fato, se aprendeu (MATEO, 2006).

Dessa forma, se faz necessário ampliar o debate sobre a construção de critérios avaliativos levando para os encontros de formações de professores, oficinas práticas como estratégia para que docentes percebam -se mais confortáveis à incorporação deste ferramental avaliativo em suas práticas pedagógicas.



## REFERÊNCIAS

ALLEN, D.; TANNER, K. Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. **CBE Life Sci Educ**, v. 5, n. 3, p. 197-203, 2006.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19. p. 5-31, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/edu-sel/article/view/2639/2590>. Acesso em 19 maio 2022.

HADJI, C. **A avaliação, Regras do Jogo – das intenções aos instrumentos**. Porto, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MATEO, J A. **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.**, Barcelona: Editorial Horsori 2000 Adaptado por: México, D.F Grupo E