



V SemPeGE
Seminário de Política e Gestão
Educacional

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA PRÓXIMA DÉCADA:
Reduzir desigualdades, valorizar diversidades,
combater a emergência ambiental

ANAIS

São Caetano do Sul - SP
Brasil
2024



16 a 19 de outubro de 2024
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

V SemPeGE

**Desafios da Educação para a Próxima Década:
Reduzir desigualdades, valorizar diversidades,
combater a emergência ambiental**

PPGE /USCS
Linha de Pesquisa:
Política e Gestão da Educação

São Caetano do Sul
2024

APRESENTAÇÃO

Promovido pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), e com o apoio de instituições parceiras, o Seminário de Política e Gestão Educacional (SemPeGE) vem se constituindo, desde 2018, como um fórum de debates, reflexões e espaço formativo de professores, gestores, estudantes e pesquisadores de graduação e pós-graduação comprometidos com a qualidade social da educação.

O evento tem o propósito de fomentar e fortalecer o diálogo entre pesquisadores e profissionais da educação básica e superior, colocando em foco temas emergentes no campo das políticas públicas educacionais e da gestão educacional e escolar dos sistemas públicos e privados de ensino.

No contexto de discussões e disputas em torno do próximo Plano Nacional de Educação (PNE), o V SemPeGE, ocorrido nos dias 16 a 20 de outubro de 2024, elegeu como tema central os **“Desafios da Educação para a Próxima Década: reduzir desigualdades, valorizar diversidades e combater a emergência ambiental”**. Em sua quinta edição, o Seminário contou com a participação de profissionais e pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e do exterior, alcançando, assim, a abrangência nacional e internacional.

O conjunto dos trabalhos reunidos nos **Anais do V SemPeGE** expressa as preocupações e dilemas da Educação Básica e Superior em um cenário político, social, cultural e tecnológico cada vez mais complexo e de profundas transformações. Divididos em cinco eixos temáticos, este **e-book** tem o propósito de registrar e compartilhar as pesquisas, relatos de experiências e reflexões do(as) participantes do SemPeGE que, sob diferentes perspectivas, analisam os problemas e apontam propostas inovadoras para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação.

Desejamos a todo(as) uma excelente leitura!

Prof. Dra. Sanny S. da Rosa
Presidente da Comissão Organizadora

Comitê Científico

Prof. Dra. Adelina de Oliveira Novaes (UNICID); Prof. Dr. Alexsandro do Nascimento Santos (UNICID); Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (UFPE); Prof. Dra. Alice Botler (UFPE); Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS); Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil (UNITAU); Profa. Dra. Ângela Maria Martins (UNICID); Prof. Antônio de Assis Cruz Nunes (UFMA); Profa. Dra. Branca Jurema Ponce (PUCSP); Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito (USCS); Prof. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto (UNICID); Prof. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff (UFPR); Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS); Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone (UNICID); Prof. Dr. Estéfano Vizconde Veraszto (UFSCar/Araras); Prof. Dra. Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE); Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE); Prof. Dra. Dra. Juracy Machado Pacífico (UNIR); Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha (UFTO); Prof. Dr. Jonathas de Paula Chagur (UPE/Mata Norte); Prof. Dra. Jussara Santos Pimenta (UNIR); Profa. Dra. Juliana Bussolotti (UNITAU); Prof. Dra. Ida Carneiro Martins (UNICID); Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS); Prof. Dr. Leandro Campi Prearo (USCS); Prof. Dr. Luiz Gustavo Alexandre da Silva (UFG); Prof. Dr. Marco Wandercil (USCS); Prof. Dra. Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE); Prof. Dra. Maria Cecília Luiz (UFSCar); Prof. Dra. Maria Fernanda Martins (Uminho, PT); Profa. Dra. Marlene Rodrigues (UNIR); Prof. Dra. Maria da Conceição Ferrer B.S. Passeggi (UFRN/UNICID); Prof. Dra. Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz (UNICID); Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro (USCS); 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); Prof. Dr. Paulo César Marques de Andrade Santos (UPE/Petrolina); Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas (UFLA); Prof. Dra. Patrícia Bioto (UNINOVE); Prof. Dra. Priscila Ferreira Perazzo (USCS); Prof. Dra. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (UFPE); Prof. Dra. Regina Cestari (UCDB/UFMS); Prof. Dr. Regilson Maciel Borges (UFLA); Prof. Dr. Ricardo Alexandre Marangoni (UNICID); Prof. Dr. Rodnei Pereira (UNICID); Prof. Dra. Rosemary Roggero (UNINOVE); Prof. Dra. Sandra Lúcia Ferreira (UNICID); Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS); Prof. Dra. Silvia Cristina de O. Quadros (UNASP); Prof. Dra. Viviane de Bona (UFPE); Profa. Dra. Viviane Patricia Colloca Araujo (UNIP/Ribeirão Preto).

Comissão Organizadora

Prof. Dra. Angela Maria Martins
Prof. Dr. Marco Wandercil da Silva
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Me. Luce Elena Diogo da Silva
Me. Rita de Cássia de Oliveira Simas
Me. Robson Veríssimo Silva

Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa
Presidente da Comissão Organizadora
Prof. Dra. Ana Silvia Moço Aparício
Coordenadora do PPGE/USCS

Instituições Parceiras

Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)
Universidade Municipal de Taubaté (Unitau)
Universidade Nove de Julho (Uninove)
Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Apoio



Ficha Catalográfica

Seminário de Política e Gestão Educacional (5. :
2024 : São Caetano do Sul, SP)
Anais do V Seminário de Política e Gestão
Educacional [PPGE/USCS] [livro eletrônico] : desafios
da educação para a próxima década: reduzir
desigualdades, valorizar diversidades, combater a
emergência ambiental. / organização Sanny Silva da
Rosa...[et al.]. -- São Caetano do Sul, SP : Ed. dos
Autores, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Marco Wandercil da Silva,
Nonato Assis de Miranda, Luce Elena Diogo da Silva,
Robson Veríssimo Silva, Rita de Cássia de Oliveira
Simas.

ISBN 978-65-01-27252-8

1. Educação 2. Gestão educacional 3. Professores -
Formação 4. Seminários I. Rosa, Sanny Silva da.
II. Silva, Marco Wandercil da. III. Miranda, Nonato
Assis de. IV. Silva, Luce Elena Diogo da. V. Silva,
Robson Veríssimo. VI. Simas, Rita de Cássia de
Oliveira. VII. Título.

24-244651

CDD-370.1

SUMÁRIO

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO
EDUCACIONAL E ESCOLAR**

14

POLÍTICAS E PRÁTICAS FORMATIVAS

70

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E
CURRÍCULO**

138

DIVERSIDADE, INCLUSÃO E MEIO AMBIENTE

184

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: POLÍTICAS E
PRÁTICAS**

265

EIXO 1 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

Assembleias de Classe: democracia e educação para o exercício da cidadania - Tiago Araújo, Sanny S. da Rosa, Gisele Manini dos Santos	15
Avaliação Institucional na Educação Infantil: o percurso de Santo André nos últimos anos - Rita de Cássia Oliveira Simas, Nonato de Assis Miranda, Fernanda P. das Chagas Gomes	19
Processos Interativos entre a Escola e a Comunidade: a participação em foco - Edmar Lucas Ferreira Sehnem, Angela Maria Martins	22
Políticas Públicas: uma análise das ações e relações entre profissionais da saúde e educação - Nilza Aparecida da Silva, Marco Wandercil	25
Programa Multiplica SP #Diretores: traca de experiências e saberes Lauren Patrícia de Barros Cursino, Maria Aparecida Campos Diniz de Castro	28
Gestão Escolar na Pandemia: o olhar dos diretores entre desafios, experiências e reflexões - Lauren Patrícia de Barros Cursino, Maria Aparecida Campos Diniz de Castro	32
Processo Seletivo na Educação: experiência, políticas públicas e o Projeto Égide no contexto de Campinas - Lucas Catib de Laurentiis, Mônica Piccione Gomes Rios, Thatiane Carneiro Sotano Machado	36
Clima e Cultura Escolar na Perspectiva do Trabalho Colaborativo Maicon Rogério de Oliveira da Silva, Nonato Assis de Miranda, Sérgio Rezende Falco, Wilson Leite da Silva	40
Política e Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Livia Pereira de Paula, Angela Maria Martins	43
Políticas Públicas e Educacionais: o papel da gestão escolar Maria de Souza Oliveira, Silvia Cristina de Oliveira Quadros	46
O Município e a Educação: impactos sobre a gestão escolar nos casos português e brasileiro - Keifer Fortunatti, Sofia Lerche Vieira, Maria Fernanda Santos Martins	49
A Construção da Identidade da Supervisão Pedagógica: embates, possibilidades e tendências - Juan Jonatha Noronha Del Giudice	52
Contexto Político das Reformas Educacionais: questões em aberto Janice Fernandes Zanetti, Fábio Aviles Gouveia, Gabriel Ramos Relich, Nonato Assis de Miranda	55
A Assistência Estudantil no Combate à Evasão no Ensino Médio Integrado do IFSP - Campus Registro - Fernanda Vasconcelos de Lima Kanashiro, Angela Maria Martins, Vanessa Viebrantz Oster, Edmar Lucas Ferreira Sehnem	57

Gestão Colegiada como estratégia para a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva - Fabíola Silveira Sampaio, Gabriela Bandeira da Silva, Nilza Aparecida da Cruz, Raquel Maria Putini, Sanny Silva da Rosa	61
Conselho de Escola: análise de atas de uma escola pública Djalma dos Santos Machado, Ricardo Alexandre Marangoni	64
Experiências e Vivências de Professores Paulistas no Campo da Educação Política para a Cidadania - Alexsandro do Nascimento Santos, Rodnei Pereira, Ana Paula Lopes Spinelli Macedo	67
EIXO 2 - POLÍTICAS E PRÁTICAS FORMATIVAS	
O Diretor de Escola e a Gestão Escolar: formação e prática em escolas municipais paulistanas - Sandy Katherine Weiss de Almeida	71
A Formação Docente após a Resolução CNE/CP No. 4 de 29 de Maio de 2024 - Francisco Alexandre da Silva, Nonato Assis de Miranda	74
Políticas Públicas e Fortalecimento Educacional: desafios, perspectivas para a motivação dos professores no ensino fundamental - Alexandre Costa Carraro, Cesar Antonio de Souza, Rafael Perelli, Ivo Ribeiro de Sá	77
A Educação Popular como ferramenta de reestruturação do Ensino: Caminhos para uma Educação inclusiva e emancipatória - Ana Caroline Mariano Vieira, Priscila Ferreira Perazzo	80
Experiências Pedagógicas de uma Mestranda em Artes da Cena: oficinas "A Arte de Fazer Teatro" - Maria Graziela Barduco Ribeiro Rezek	83
Formação Continuada de Professores a partir do Currículo da Cidade – Educação Infantil de São Paulo - Priscila Tavares de Jesus	87
Formação Docente e Práticas Educativas: caminhos para a alfabetização no contexto brasileiro Patricia de Paula Zandonati, Maria de Fátima de Melo Toledo, Juliana Bussoloti	92
Dança na Escola: multiletramento e interculturalidade por meio do ensino de espanhol Interativos entre a Escola e a Comunidade: a participação em foco - Alessandra Haro Atanaka, Priscila Ferreira Perazzo	95
Organização e Implementação da prática como componente curricular na formação inicial de professores - André dos Anjos C. Silva, Ana Silvina Salles, Lilian Corrêa Pessoa, Simone Hipólito Pisa[98
Gestão do Cotidiano Escolar em Tempos de Pandemia: táticas de mães para aprendizagem dos filhos - Andrea de Sousa Araujo, Rosiley Aparecida Teixeira	101
Brinquedos não estruturados e desenvolvimento infantil: reflexões no V Seminário de Política e Gestão Educacional - Cesar Antonio de Souza, Alexandre Costa Carraro, Rafael Perelli, Ivo Ribeiro de Sá	105
Desafios da Educação Física no Ensino Médio: análise das adaptações pedagógicas frente às transformações educacionais Bruno Guimarães Vaccari, Ivo Ribeiro de Sá	108
Revelação de Abuso Sexual Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Eliana Josefa da Silva, Marco Wandercil	111

O Trabalho docente durante o isolamento social - Marco Aurélio Araujo dos Santos, Rosemary Roggero	114
Formação de professores de Pedagogia para a atuação em currículos integrados no ensino superior - Maria Auxiliadora Cavalcante de Souza Kakimoto	118
O uso da fotografia na documentação pedagógica: o percurso de aprendizagem das crianças na creche - Patrícia Stecca Reis de Andrade, Marta Regina Paulo da Silva	121
Práticas pedagógicas do pedagogo TAE e suas intermases na integração do ensino - Rose Almeida Souza	124
Jogo como recurso didático nas aulas de História - Verônica Kollar Marques Bovo - Priscila F. Perazzo	127
A importância da Matemática na Educação Financeira: um estudo de caso na BNCC - Vinícius Oliveira Silva, Alessandra Soares dos Santos	130
Letramento Matemático e Formação Continuada do Professor da Educação Básica: proposta de uma unidade didática - Petronio Josué Domingos Silva	134

EIXO 3 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

A Experiência da Agroecologia como Itinerário Formativo no Contexto do Novo Currículo do Ensino Médio- Andrea Ferrari, Daniel Previattelli, Maria Gabriela Kiss Cornia	139
Perspectivas dos professores sobre a implementação do Currículo da Cidade no Contexto da BNCC - Carolina de Queiroz Silva Soares	142
O Papel do Gestor na Avaliação de Professores em Estágio Probatório no município de Santo André - Fernanda Lopes Ceretti, Marco Wandercil	145
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Que currículo? Que formação? Gisele Giampaoli, Jucelene de Castro Antunes, Rodrigo Tadeu Soares Corral, Sanny Silva da Rosa	149
A formação em História no Ensino Médio a partir das competências da BNCC - Igor Golinelli	152
A Pós-graduação brasileira e a pesquisa em eficácia escolar - Karen Luisa de Freitas Della Vittoria Duarte, Maira Marcela Ferreira Spörl, Michel Mott Machado	157
Equidade e Avaliação no ensino de Probabilidade e Estatística: um olhar a partir do planejamento reverso - Maria Carolina Santos Cendretti Rodrigues, Cesar Augusto Eugenio	160
Resultados do Ideb e Gestão Escolar: um relato de experiência Maria Gabriela Mills Cammarano, Eliane dos Reis Martins	163
Avaliação de Contextos na Educação Infantil: uma experiência em São Caetano do Sul - Héliida Paulini Thomazini, Renata Maria Sobral	167
Avaliação Institucional em Creches: as percepções e os desafios de Assistentes Pedagógicas - Rita Cássia Oliveira Simas	170
Contribuições da ficha de pré-conselho de classe como instrumento de avaliação - Valdirene Rodrigues Costa, Marco Wandercil	173

A Inserção da Extensão nos Currículos: desafios e perspectivas Rosângela Bagnoli Ovidio, Angela Maria Martins	175
O Projeto de Vida como política educacional nas escolas públicas de São Paulo - Wagner Roberto Neves, Priscila F. Perazzo	178
Desafios da Educação Física no Ensino Médio: valorização e participação estudantil na próxima década - Janaina Mayumi Oshiro Ihara, André Luiz da Costa, Ivo Ribeiro de Sá	181
EIXO 4 - DIVERSIDADE, INCLUSÃO E MEIO AMBIENTE	
Diversidade e Corpo em Movimento: estratégias para uma educação inclusiva na próxima década - Ana de Sousa Sales, Tamires Gonçalves de Lima, Ivo Ribeiro de Sá	185
O papel do gestor na implementação de políticas públicas para a Educação Especial e Inclusiva - Gabriela Bandeira da Silva, Marco Wandercil	188
Políticas Públicas de Acesso e Permanência: a função social da escola no acolhimento de crianças institucionalizadas - Beatriz Biagioni de Andrade, Marco Wandercil	190
A escuta das crianças na construção de uma educação antirracista desde a infância - Eliane Cristina Uzeloto Enumo, Marta Regina Paulo da Silva	193
Produções Científicas sobre o Desenho Universal para Aprendizagem no campo da educação inclusiva entre 2019 e 2024 no Brasil - Elizabete Cristina Costa-Renders, Luciana Lessa Pires, Patricia Bezerra Amaral	196
Breve análise da sub-representação racial no Instituto Federal de São Paulo - Hilario Paes de Almeida, Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz, Maria Helena Bravo, Rodnei Pereira	199
Interdisciplinaridade e Inclusão na Educação Técnica: caminhos para a próxima década - Hugo Martinez Moraes, Carlos Alexandre Felício Brito	202
Percepções de docentes sobre racismo e suas repercussões na atenção pedagógica dispensada a estudantes negros - Isa Daniele Mariano de Souza Sá, Josiane da Silva dos Santos, Rodnei Pereira	205
Ciência cidadã como abordagem didática para o ensino de biodiversidade e desenvolvimento de aprendizagens - Janaina Dutra Gonzalez, Natália Pirani Ghilardi-Lopes	209
Práticas voltadas à difusão da cultura surda no curso de Licenciatura em Letras - Luan Vinícius Ramos de Aquino	214
O uso de metodologias ativas no desenvolvimento do letramento literário: esperança na prática educativa - Marcos José de Andrade, Maria Fátima de Melo Toledo, Juliana Marcondes Bussolotti	217
Análise comparativa das campanhas de coleta no Ribeirão Alzira Franco, Santo André, São Paulo - Marta Angela Marcondes, Camila Menezes de Souza, Gabriela Aranda Costa, Renata Borges Franchi	220
Inclusão de alunos ciganos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Miriam do Prado Teles Silva, Patrícia Albieri de Almeida	224

Educação e Desenvolvimento Comunitário: o Museu Comunitário Circolo Trentino - Natalia Puke, Maria do Rosário Pinheiro	227
A inserção profissional do professor de AEE a partir de suas narrativas Carla Patrícia Ferreira da Conceição, Bárbara Andréa Pereira Cuzziol, Laurizete Ferragut Passos, Elizabete Cristina Costa Renders	232
Viajante Cultural: uma experiência em educação antirracista na creche Renata Maria da Silva, Vera de Souza Vidal, Kelly Silva dos Santos Michelini	235
Contextos investigativos sobre arte indígena na creche - Roberta Aline Costa Oliveira, Marta Regina Paulo da Silva	238
Reflexões, desafios e enfrentamentos nos processos de formação escolar de mulheres indígenas na Amazônia - Shyrley de Almeida Alves, Janelene Freire Diniz	240
O Outro Pedagógico: escola e a população LGBTQIA+ Tainã Briganti Luiz, Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz	243
Mulheres estudantes em espaços de predomínio masculino: uma investigação no IFPR - Vanessa dos Santos Tavares, Eric Ferdinando Passone	246
Ensino e Aprendizagem do Pensamento Algébrico: reduzindo desigualdades, valorizando diversidades e combatendo a emergência ambiental - Victor Ferauche, Carlos Alexandre Felício Brito	250
Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e sala comum nas séries iniciais - Michelle Matos de Melo	253
Desafios da Educação Infantil: movimento corporal como pilar para reduzir desigualdades nas creches públicas - Aline de Cássia Fonseca de Marchi, Ivo Ribeiro de Sá	256
Cultura e Educação: Arte Contemporânea no Jardim da Luz e os Elementos para uma Proposta de Intervenção - Nichelly Campos de Araújo, Sueli Soares dos Santos Batista	259
Superando Desigualdades no Ensino de Inglês: o impacto das representações sociais e a valorização da diversidade - Jefferson Sobral Mota, Carlos Alexandre Felício Brito	262

EIXO 5 - EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS

Uso de planilhas eletrônicas no ensino da Matemática Financeira no Ensino Médio - Cristiane Dias Poças	266
Contribuição do Torneio FLL: percepção dos professores técnicos em seu desenvolvimento profissional - Filipe de Oliveira Nascimento, Ana Silvia Moço Aparício	268
Gestão Educacional em Foco: explorando as metodologias ativas na educação profissional - Jaqueline Souza Santos de Oliveira, Carlos Alexandre Felício Britto	272

Medios de Comunicacion como un detonante metacognitivo para fomentar el desarrollo de la investigación formativa - Leidy Parra Restrepo, Albeiro de Jesús Muñoz	275
O uso de Inteligencia Artificial Generativa para professores do Ensino Médio em Institutos Federais - Milene da Silva Motta, Siderly do Carmo Dahle de Almeida	278
Ensino de Inglês em ambiente virtual durante a pandemia de Covid-19: valorização das diversidades e inovação pedagógica - Nathalia Silva Oliveira, Adriana Barroso de Azevedo	281
Formação Continuada e Políticas Públicas: o impacto das TDIC nas práticas pedagógicas - Rafael Perelli, Carlos Alexandre Felício Brito, Alexandre Costa Carraro, Cesar Antonio de Souza	284
Transformação Digital e Estratégias Pedagógicas baseadas na Taxionomia de Bloom: um relato de experiência - Rosiris Maturo Domingues, Cibele Cavalheiro Neves, Juliana Dalla Martha Rodriguez	287
Fomentando o ensino e a aprendizagem do pensamento algébrico para reduzir desigualdades - Victor Ferauche, Carlos Alexandre Felício Brito	291
Produção Audiovisual e Ensino de Energia na Física: Currículo e Pesquisas Atuais - Walter Mota, Ana Silvia Moço Aparício	295
Governamentalidade, tecnologias emergentes e aplicação na Educação Profissional - Carine Gonçalves Batista, Sueli Soares dos Santos Batista, Michel Mott Machado	298



EIXO 1

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR



ASSEMBLEIAS DE CLASSE: DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Tiago Luiz de Araujo[1]
Sanny Silva da Rosa[2]
Gisele Manini dos Santos[3]

Após a pandemia, as relações intraescolares se intensificaram ainda mais entre alunos, professores, funcionários e familiares. Em muitos casos, houve uma ruptura no relacionamento e vínculo estabelecido pelas famílias com a escola, gerando inúmeras ocorrências diárias, que em outros tempos seriam corriqueiras, todavia, no cenário pós-pandêmico os ânimos estão violentamente mais aflorados. Obviamente que em nenhum contexto pode haver a generalização.

Reflexo de uma sociedade narcisista, imediatista, absorta pela velocidade da tecnologia, notamos que inúmeros alunos não sabem esperar, desejam que tudo seja instantâneo, apresentam dificuldade para compreender o seu direito à espacialidade no ambiente escolar, bem como as regras mínimas de convivência com os pares, não respeitam a ordem da fila, não aguardam sua vez para falar, não possuem empatia ou apreço em relação ao coletivo, resolvem conflitos mordendo, agredindo ou proferindo palavras de ódio. Devido ao distanciamento obrigatório, percebe-se que muitos perderam ou não chegaram a desenvolver a postura estudantil adequada para a convivência em sociedade.

Humanizar as crianças, desde a tenra idade, para o desenvolvimento de suas relações pode ampliar as chances de sucesso no convívio social. Conceber que as diferenças são inerentes à heterogeneidade da humanidade, que elas servem para unir e não desagregar, contribuem para o desenvolvimento da percepção e reconhecimento entre os indivíduos.

A escola deve incentivar a valorização das diferenças, promovendo a diversidade nacional, regional e individual. Neste sentido, as assembleias de classe tendem a oportunizar momentos de reflexão coletiva sobre como o respeito às disparidades podem contribuir para a melhoria das relações, haja vista que todos têm os mesmos direitos à participação e oportunidade para relatar como se sentem perante o grupo de forma direta ou contribuindo com as discussões dos assuntos propostos nas reuniões. Durante os encontros, os alunos são sensibilizados a exercerem o sentimento de empatia e compreender como o outro se sente perante o preconceito, a discriminação, exclusão, isolamento ou condição que o afete na sua relação com o coletivo.

As assembleias de classe ou assembleias escolares são reuniões coletivas realizadas periodicamente pelos professores com a(s) turma(s) com o objetivo de dialogar com todos os envolvidos sobre questões do cotidiano escolar (estrutura física, social e comportamental de toda comunidade). O professor precisa assumir a postura de mediador para conduzir as discussões de modo imparcial e construtivo.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS professortiagoaraujo@hotmail.com

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS sanny.rosa@onlineuscs.edu.br

[3] Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul

Os estudantes, professores e equipe gestora podem propor temas relevantes para as assembleias com antecedência, sem citar os nomes de colegas, professores ou funcionários, preservando a identidade e integridade dos indivíduos. Durante as reuniões, todos os participantes precisam interagir de modo organizado, respeitoso e cordial. São bem-vindas às discussões: críticas, sugestões e congratulações. Desse modo será possível a disseminação da Cultura de Paz, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/1996. No livro "Assembléia Escolar: Um caminho para a resolução de conflitos", Ulisses Ferreira de Araújo discorre sobre as benesses da implementação deste recurso:

[...] permite, em sua prática, partindo do conhecimento psicológico de si mesmo das outras pessoas sobre o que é preciso para resolver os conflitos, chegar ao conhecimento dos valores e princípios éticos que devem fundamentar o coletivo da classe. Ao mesmo tempo, evidentemente, permite a construção psicológica, social, cultural e moral do próprio sujeito, em um movimento dialético em que o coletivo transforma e constitui cada um de nós, que transformamos e ajudamos na constituição dos espaços e das relações coletivas (Araújo, 2004, p.21).

A prática da realização de assembleias de classe visa democratizar o espaço de fala no ambiente escolar, podendo auxiliar na dialogia, mediação de conflitos, escuta ativa de estudantes, resolução de conflitos e fortalecimento da convivência democrática. Para Sastre e Moreno (2002), nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social, aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio.

A escola que conhecemos tem seu grau de responsabilidade nesse processo de formação que ignora a importância das relações interpessoais e dos conflitos para formação integral dos seres humanos. Um currículo com base apenas no mundo externo e com limitações espaço-temporais que prejudicam o trabalho com as relações humanas faz com que os sistemas educativos não cumpram com o importante papel que lhes é atribuído pela sociedade: o da formação de cidadãos que tenham as competências necessárias para lidar de modo ético com seus conflitos pessoais e sociais (Araújo, 2007, p.48).

Foi realizada uma pesquisa em uma escola pública municipal com 278 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, localizada em uma cidade brasileira com alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no segundo semestre de 2023. Apesar do bom desempenho geral da rede municipal de ensino, a escola escolhida está situada em uma região com maior desigualdade social e enfrenta desafios como enchentes.

Utilizando uma abordagem qualitativa, a pesquisa buscou compreender a influência das assembleias escolares no ambiente escolar. O foco foi no contexto específico da escola e nas percepções dos participantes. A pesquisa-ação, que combina a pesquisa com a intervenção na realidade, foi a metodologia escolhida para desenvolver e implementar o projeto piloto de assembleias de classe.

A implementação de assembleias de classe se mostrou uma estratégia promissora para a democratização das escolas e a formação de cidadãos mais críticos e participativos.

Os resultados deste estudo sugerem a necessidade de que as escolas invistam na formação de professores para a mediação de conflitos e a promoção do diálogo, bem como na institucionalização das assembleias como política pública educacional. Durante a pesquisa o que se viu foi o fortalecimento de uma equipe educacional, que, comprometida com a educação, aprendeu sobre: valores, gestão democrática, cidadania, ética, importância do diálogo para a resolução de conflitos com o grupo de pesquisa. Concomitantemente, ensinava aos seus alunos com base nos conhecimentos adquiridos empiricamente, transformando as palavras de Freire (1996) em realidade: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

As aprendizagens desenvolvidas neste projeto de pesquisa-ação trouxeram aos participantes a compreensão mais real do que a literatura pode oferecer: transformar em práticas cotidianas o que se concebe por meio da escrita e teoria. Pudemos acompanhar e vivenciar na prática os ensinamentos do trabalho inspirador de Ulisses Ferreira de Araújo que, mesmo escrito há mais de vinte anos, é tão atual, necessário e transformador.

Desenvolver ações e projetos relacionados à ética, às relações interpessoais, resolução de conflitos, gestão democrática, cidadania nas escolas é uma necessidade para educadores e gestores que compreendem o seu real papel de formadores e construtores de futuros agentes de mudança. Mais do que depositórios de conhecimentos científicos, precisamos desenvolver em nossos alunos, desde a tenra idade, a consciência crítica, a autonomia, a liberdade do pensamento, a compreensão de direitos e deveres, o autorrespeito, a tolerância, a resolução de conflitos internos e externos – infundáveis e inerentes ao ser humano em todas as etapas da vida.

Compreendendo que um professor não se faz apenas de palavras, discursos e teorias, mas de uma prática docente diária concisa de trabalho, os copesquisadores deste projeto espelharam em seus alunos o verdadeiro sentido do aprender por meio da admiração, do respeito, da contemplação de suas atitudes, sendo exemplos para autorregulação, reflexão e tomada de decisões. A pesquisa apresentada buscou contribuir com a realidade de uma unidade escolar, promovendo o direito à liberdade de expressão, a valorização das diferenças e de boas práticas, compreendendo que não existe um caminho para a democracia, porque a democracia é o próprio caminho.

Palavras-chave: Assembleia de Classe. Gestão Democrática. Cidadania na Escola

Referências

ARAÚJO, Ulisses, F. **Assembléia Escolar: Um caminho para a resolução de conflitos**: São Paulo, Moderna, 2004.

ARAÚJO, Ulisses, F., PUIG, Jose Maria; ARANTES, Valeria Amorim (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio. (Orgs.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016.

MANTOVANI, Claudia Kampus. **A assembleia de classe como prática possibilitadora da vivência democrática**: uma experiência com alunos do Ensino Fundamental 2. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19928>. Acesso em: 09 set. 2023.

PUIG, Josep. Democracia e participação escolar. São Paulo: Moderna, 2000.
SASTRE, Genoveva. & MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

STUCCHI, Mariza Pavan; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. Assembleia de classe como espaço educativo de convivência, autonomia e problematização da realidade. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 249–270, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n1p249-270. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3555>. Acesso em: 9 set. 2023.

TORDIN, Denise Cristina. **Retecendo Voz E Vez**: O Papel Das Assembleias De Classe Na Mediação E Na Resolução De Conflitos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15569>. Acesso em: 09 de set. 2023.

TORDIN, Denise Cristina; MENDONÇA, Samuel. Assembleias de classe e a autoética pela perspectiva de Edgar Morin. *Pro-Posições*, v. 33, p. e20210007, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0007>. Acesso em: 9 set. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2009.



AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PERCURSO DE SANTO ANDRÉ NOS ÚLTIMOS ANOS

Rita de Cássia Oliveira Simas^[1]

Nonato de Assis Miranda^[2]

Fernanda Pereira das Chagas Gomes^[3]

A avaliação institucional na educação infantil tem se consolidado como um elemento fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas e a garantia da qualidade educacional no Brasil. Este trabalho analisa o percurso da avaliação institucional na educação infantil em Santo André, São Paulo, com foco em sua evolução, desafios enfrentados e implicações práticas nos últimos anos. O objetivo é compreender como esse processo tem contribuído para o alinhamento das práticas pedagógicas às diretrizes nacionais e para o envolvimento da comunidade escolar, bem como identificar as estratégias adotadas para superar os obstáculos encontrados ao longo do caminho.

Desde 2010, Santo André tem implementado um sistema de avaliações institucionais visando alinhar suas práticas pedagógicas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Este processo iniciou-se com discussões preliminares sobre a importância da avaliação institucional na educação infantil, evoluindo para a implementação de ciclos avaliativos bianuais que permitem um acompanhamento sistemático e contínuo da qualidade educacional oferecida. Os dados analisados neste estudo foram fornecidos pela equipe de coordenação de setor da cidade, equivalente ao cargo de supervisor de ensino, garantindo a credibilidade e a relevância das informações apresentadas. A metodologia adotada baseou-se na análise documental, incluindo relatórios de avaliação, planos de ação e documentos oficiais, além da observação participante realizada pelos membros da equipe de coordenação. Esta abordagem metodológica permitiu uma compreensão aprofundada do processo avaliativo, seus desdobramentos e impactos na prática pedagógica cotidiana.

Um aspecto central da abordagem de Santo André tem sido a participação ativa das famílias e da comunidade escolar, fomentando um ambiente colaborativo que enriquece o processo avaliativo. Esta prática está alinhada com os estudos de Silva (2021) que discute como o processo de avaliação institucional participativa é formativo e transformador para todos os envolvidos. Ao engajar ativamente educadores, famílias e comunidade, busca-se não apenas coletar dados, mas também promover uma cultura de reflexão e melhoria contínua.

Esta abordagem participativa tem se mostrado fundamental para a construção de uma visão compartilhada sobre a qualidade da educação infantil e para o desenvolvimento de estratégias de melhoria que considerem as perspectivas de todos os atores envolvidos no processo educativo.

[1] Universidade de São Caetano do Sul (USCS) rita.simas@uscsonline.com.br

[2] Universidade de São Caetano do Sul (USCS) nonato.miranda@online.uscs.edu.br

[3] Prefeitura de Santo André (PSA) FPCGomes@santoandre.sp.gov.br

O percurso da avaliação institucional em Santo André é marcado por etapas significativas que demonstram o compromisso contínuo da cidade com o aprimoramento de suas práticas avaliativas. Iniciando-se em 2010 com as primeiras discussões sobre o tema, o processo evoluiu com a implementação do primeiro ciclo em 2012, seguido por revisões e aprimoramentos em 2014. O ano de 2016 marcou a consolidação da metodologia de avaliação por indicadores, enquanto 2018 viu uma intensificação da participação das famílias no processo. O período de 2020 a 2022 foi particularmente desafiador, com adaptações necessárias devido à pandemia de COVID-19 e a subsequente retomada do ciclo avaliativo presencial, acompanhada de uma análise dos impactos da pandemia na educação infantil.

Recentemente, foi observado pela equipe de coordenação um fenômeno que Fiesta (2020) descreve como "esverdeamento dos indicadores", principalmente nos aspectos relacionados ao fazer pedagógico e à interação docente. Este fenômeno indica uma predominância de avaliações positivas que, no entanto, nem sempre refletem a realidade observada nas práticas cotidianas. A equipe de coordenação de setor identificou uma disparidade entre os indicadores positivos registrados nas avaliações e a realidade do fazer pedagógico, das interações e dos planejamentos observados nas unidades escolares.

Esta constatação levantou questões importantes sobre a eficácia dos instrumentos de avaliação utilizados e a necessidade de uma abordagem mais crítica e reflexiva no processo avaliativo. Esta constatação corrobora os achados da pesquisa de Simas (2021), que sugere que as Assistentes Pedagógicas, cargo equivalente ao de coordenador pedagógico, necessitam de formação específica sobre a aplicabilidade e os desdobramentos das avaliações institucionais. Para enfrentar este desafio, foram elaborados indicadores de acompanhamento específicos, oferecendo às assistentes pedagógicas uma oportunidade de reflexão contínua sobre suas práticas e promovendo um alinhamento mais efetivo entre a avaliação institucional e a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Estes novos indicadores foram desenvolvidos em colaboração com as coordenadoras de setor e por assistentes pedagógicas, considerando suas experiências e percepções sobre os desafios enfrentados no dia a dia das instituições de educação infantil.

A participação nas avaliações institucionais é considerada fundamental em Santo André, servindo como ponto de partida para discussões permanentes sobre a qualidade da educação infantil oferecida. Esta abordagem não apenas coleta dados, mas também promove uma cultura de reflexão e melhoria contínua, alinhando-se às melhores práticas em avaliação educacional. A cidade tem investido em formações continuadas para todos os profissionais envolvidos no processo avaliativo, desde os gestores até os educadores de sala, visando desenvolver uma compreensão comum sobre os objetivos e a importância da avaliação institucional.

Em conclusão, a trajetória da avaliação institucional na educação infantil em Santo André revela avanços significativos, mas também evidencia desafios que requerem atenção contínua. O "esverdeamento dos indicadores" e a discrepância entre os resultados das avaliações e as práticas observadas apontam para a necessidade de um olhar crítico sobre o processo avaliativo e seus instrumentos.

As ações propostas pela equipe de coordenação, como a elaboração de novos indicadores de acompanhamento e o investimento em formação continuada, demonstram um compromisso com o fortalecimento da prática pedagógica e a busca por avaliações que sejam ferramentas efetivas de melhoria educacional.

O caso de Santo André oferece importantes reflexões para outras redes de ensino, destacando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na implementação e condução de avaliações institucionais. Além disso, ressalta a necessidade de formação contínua dos profissionais envolvidos e a importância de alinhar os processos avaliativos com as realidades vivenciadas no cotidiano escolar. A experiência da cidade também sublinha a relevância da participação comunitária e da transparência no processo avaliativo, elementos que contribuem para a construção de uma educação infantil de qualidade e socialmente referenciada.

Ao enfrentar esses desafios, Santo André caminha para uma educação infantil de qualidade, fundamentada em práticas avaliativas consistentes e transformadoras. O compromisso da cidade com a melhoria contínua de seus processos avaliativos e práticas pedagógicas serve como um modelo inspirador para outros municípios que buscam aprimorar a qualidade de sua educação infantil. A jornada de Santo André demonstra que a avaliação institucional, quando conduzida de forma participativa, reflexiva e orientada para a ação, pode ser um poderoso instrumento de transformação educacional.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Educação Infantil. Município de Santo André

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

FESTA, Meire; PINAZZA, Mônica Apezatto. A autoavaliação institucional participativa das instituições de educação infantil e a corresponsabilidade dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, e39321, 2023.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 1992. SILVA, Tássio José da. Avaliação institucional na educação infantil: processos de construção de qualidade em uma creche paulistana. 2021. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2021.

SIMAS, Rita de Cássia Oliveira. **Avaliação institucional na creche: Percepções das Assistentes Pedagógicas no município de Santo André/ Rita de Cássia Oliveira Simas** – São Caetano do Sul: USCS, 2022. 134 fls.



PROCESSOS INTERATIVOS ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE: A PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM FOCO

Edmar Lucas Ferreira Sehnem[1]

Angela Maria Martins[2]

Escolas, como aparelhos públicos, são instituições complexas e multifacetadas (Torres, 2008; Tragtenberg, 2018; Lima; Torres, 2020). Todavia, há fatores que influenciam diretamente na sua organização e modo de funcionamento, entre os quais destacam-se a localização e o entorno (geográfico e social), bem como as dinâmicas de gestão (do sistema e da escola) delineadas nas relações de trabalho e nas interações entre a comunidade e a unidade escolar. Esses aspectos influenciam diretamente na promoção de uma educação de qualidade, com vistas à formação e ao reconhecimento dos/as estudantes como sujeitos em processo de aprendizagem.

A participação da comunidade na escola tem o potencial de reduzir desigualdades e mitigar vulnerabilidades presentes no entorno, oportunizando um processo de formação emancipatória dos sujeitos. Ao acolher demandas sociais, as unidades escolares se constituem como espaços mediadores do poder público local (Barbosa, Cruz, Ribeiro, 2022). O debate sobre vulnerabilidade é amplo, complexo, multifacetado e multifatorial, interseccionando-se em diversas áreas do conhecimento. Na contemporaneidade, esse debate se consolida como um tema emergente, sobretudo no que se refere à garantia de direitos sociais e, em específico, no caso da Educação, como um direito social fundamental.

A gestão escolar tem papel fundamental na orientação, articulação e promoção da participação da comunidade nas tomadas de decisões e ações implementadas pela escola, uma vez que, conforme sinalizado por Lima (2019), o/a diretor/a escolar é o/a mediador/a e o/a implementador/a de ações no nível intermediário da estrutura hierárquica burocrática.

Nessa perspectiva, considerando as relações complexas entre a gestão escolar e os processos de participação da comunidade, este trabalho, que integra uma investigação mais ampla de natureza qualitativa e exploratória, problematiza questões que incidem nas relações estabelecidas entre escolas públicas e a comunidade escolar em unidades localizadas em territórios vulneráveis. Entende-se, assim, que a inserção de instituições públicas de ensino em territórios vulneráveis é um elemento fundamental para promover e ampliar o fortalecimento da participação comunitária, podendo também resultar em processos de (re)organização de demandas locais.

A unidade escolar investigada localiza-se no bairro Agenor de Campos, um dos espaços mais vulneráveis e distantes da região central do município de Mongaguá, no litoral sul do Estado de São Paulo, Brasil. O estudo inspirou-se na abordagem etnográfica aplicada ao contexto educacional (André, 2000) e utilizou a técnica da roda de conversa registrar, a partir da perspectiva da comunidade escolar, as possibilidades,

[1] Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e-mail: lucasferreirasehnem@gmail.com

[2] Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e-mail: ange.martins@uol.com.br

os entraves, as facilidades e as dificuldades para constituir um processo democrático de gestão escolar, por meio da organização e do funcionamento dos órgãos colegiados. As falas dos participantes foram analisadas com base no método da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Duarte, 2004).

A roda de conversa foi divulgada pela direção da escola ao final da última reunião do ano letivo de 2023 e o convite para a participação foi aberto aos pais/responsáveis presentes. Participaram da roda de conversa cinco responsáveis (mães) de estudantes e dois estudantes, que estavam acompanhados de suas respectivas responsáveis legais.

Os temas norteadores da roda de conversa deram origem a três grandes eixos de análise que ancoraram o estudo: I) Percepções de famílias e/ou responsáveis sobre o grupo gestor, a localidade, a comunidade, o bairro e o entorno; II) Ações implementadas pela equipe de gestão para efetivar a participação da comunidade escolar nos órgãos colegiados; e III) Interações entre a escola e a comunidade. Por meio da análise do conteúdo das falas dos/as participantes, pode-se inferir que gestores/as escolares desempenham um papel essencial na criação e manutenção de um ambiente propício na escola, para que diversos atores envolvidos no processo educacional – professores/as, equipe de funcionários/as (técnica, administrativa e pedagógica), pais, responsáveis, estudantes e a comunidade escolar – tenham participação efetiva nas ações implementadas pela unidade de ensino. Isso exige a concepção de estratégias para a condução de ações, decisões, comunicação e envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, considerando não apenas aspectos administrativos, mas também toda a complexidade presente na escola (Torres; Palhares, 2009).

No cenário atual, é fundamental entender de que maneira as ações implementadas por escolas públicas municipais em contextos vulneráveis podem aprimorar a participação da comunidade, utilizando, por exemplo, os órgãos colegiados, o que pode proporcionar avanços (ou não) nas práticas cotidianas das unidades escolares e na dinâmica das transformações sociais nesses territórios.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Contextos Vulneráveis. Participação social.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed., Campinas: Papirus, 2000.

BARBOSA, Emerson Soares; CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo; RIBEIRO, Vanda Mendes. Programa ensino integral: o papel das políticas educacionais nos territórios vulneráveis. RTPS – **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e–631, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/631>. Acesso em: 25 ago. 2023.

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

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 20, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>. Acesso em: 26 nov. 2023.

LIMA, Lícínio Carlos; TORRES, Leonor Lima. Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. **Análise Social** [on-line] 2020, v. 55, n. 237, p. 748-774. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/23452>. Acesso em: 23 set. 2023.

LIMA, Naira da Costa Muylaert. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, p. 84-103, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/25954>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; PASSONE, Eric. Diálogos com gestores escolares: desafios e oportunidades no contexto pandêmico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela Anpae, [S. l.], v. 38, n. 00, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/119509>. Acesso em: 1o set. 2023.

TORRES, Leonor Lima. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 59–81, 2008. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13919>. Acesso em: 4 set. 2023.

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José A. Estilos de liderança e escola democrática. **Revista Lusófona de Educação**, v. 14, n. 14, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1109>. Acesso em: 4 set. 2023.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 183-202, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pnS8pJwmqZQmy74Nq4dKpHf/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023



POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES E RELAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO

Nilza Aparecida da Cruz[1]
Marco Wandercil[2]

Esta pesquisa vem sendo realizada com foco no Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar, localizado num município do ABC Paulista. Esse Centro representa um espaço significativo nas Políticas Públicas da Educação Especial, atendendo as necessidades específicas das crianças com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem.

Ao abordar a temática da inclusão escolar na contemporaneidade, destaca-se que, no contexto do processo de democratização do ensino, o princípio fundamental é garantir o acesso e a permanência de todos os educandos. No entanto, persistem desafios significativos para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva (Mantoan, 2006). A autora salienta que as instituições de ensino enfrentam dificuldades em acolher a diversidade, uma vez que o sistema educacional ainda reproduz desigualdades e tende a homogeneizar os educandos. Ao longo da história da Educação Especial, houve mudanças paradigmáticas importantes, passando pela segregação, integração e, mais recentemente, pela inclusão escolar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), o art. 24 do Decreto nº 3.298/99 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1999) e a Lei nº 7.853/89 sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social (Brasil, 1989), a pessoa com deficiência têm direito à educação pública e gratuita e, preferencialmente, na rede regular de ensino, e, ainda, se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais.

As últimas décadas, tem nos apresentado mudanças significativas no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e, conseqüentemente, nas Políticas Públicas de Acompanhamento Multidisciplinar. É importante destacar o papel de profissionais que atuam em parceria com as escolas, no desenvolvimento de ações que buscam minimizar os desafios da inclusão. Escolas, práticas pedagógicas, relações multidisciplinares, família e sociedade, precisam alinhar-se para aprimorar seus papéis para atender a todos. O termo “inclusão” nos remete a importância de pensarmos para além das atividades escolares e dos espaços, mas, principalmente, no respeito a criança e sua atuação no mundo.

Esse “incômodo” se dá principalmente quando falamos da criança que precisa de um acompanhamento técnico-especializado para conseguir se adaptar e sentir-se incluída, afinal, a inclusão transpassa inicialmente qualquer necessidade pedagógica.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: nilza.cruz@uscsonline.com.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: Marco.silva1@online.uscs.edu.br

Segundo Art. 26 da Organização da Nações Unidas (ONU) em sua Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece que os Estados signatários são responsáveis por adotar medidas eficazes e apropriadas, incluindo o apoio de pares, para garantir que pessoas com deficiência alcancem o máximo de autonomia e desenvolvam plenamente suas capacidades físicas, mentais, sociais e profissionais, além de assegurar sua inclusão e participação integral em todos os âmbitos da vida.

Nesse sentido, cabe aos Estados implementar, fortalecer e expandir programas e serviços abrangentes de habilitação e reabilitação, especialmente nas áreas de saúde, trabalho, educação e assistência social. Esses programas devem ser iniciados o mais cedo possível e basear-se em uma avaliação multidisciplinar das necessidades e potencialidades individuais (ONU, 2016).

Nessa perspectiva, a partir das reivindicações da sociedade na construção de legislação que favoreça a aprendizagem, envolvimento e principalmente o acolhimento de crianças com necessidades educacionais especiais, a criação de Políticas Públicas de Acompanhamento Multidisciplinar, por meio de parceria entre profissionais da área da saúde e das escolas, é que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu Art. 28 “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XVIII - articulação intersetorial na implementação de Políticas Públicas” (ONU, 2016, p. 84-85).

Nos municípios do ABC Paulista, nota-se que vem sendo realizadas Políticas Públicas alinhadas a Educação Especial, com equipes multidisciplinares sendo composta quase que exclusivamente, por profissionais da saúde em apoio aos profissionais da educação. No entanto, ainda há lacunas a serem preenchidas no que diz respeito à compreensão das ações desenvolvidas, bem como à relação entre profissionais da saúde, escolas, alunos e responsáveis. Havendo a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento e eficácia como Política Pública de Atendimento Multidisciplinar vem sendo conduzida nesses municípios.

Entendemos que há desafios a serem enfrentados e superados no que se refere à qualidade e efetividade do atendimento oferecido à crianças com necessidades educacionais especiais, como a integração entre os profissionais da saúde e da educação, a adequação das estratégias de acompanhamento e a inclusão efetiva dessas crianças no ambiente escolar. Diante desses desafios, emerge o seguinte questionamento: Como as ações desenvolvidas pelo Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar, contribuem para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em estado de vulnerabilidade?

Verifica-se então, a importância de se avaliar a estrutura atual e as necessidades das escolas para aprendizagem efetiva. Com uma pesquisa, que a partir dos resultados identificados, possibilitará a elaboração de propostas que contemplem essa população vulnerável, visando melhorar a qualidade de inclusão dos alunos e, assegurando, também, que essa Política Pública de Educação, seja mantida e reavaliada.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação Especial e Inclusiva e Equipe Multidisciplinar

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil). **LEI Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil). **DECRETO Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 25 set.. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

ONU (Organização Das Nações Unidas). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.



PROGRAMA MULTIPLICA SP #DIRETORES: TROCA DE EXPERIÊNCIAS E SABERES

Lauren Patrícia de Barros Cursino^[1]
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro^[2]

O relato de experiência apresentado nesse artigo avalia o impacto do Programa Multiplica SP #Diretores na formação continuada de diretores escolares, ocorrido no primeiro semestre de 2024, destacando a relevância das interações profissionais, na troca de saberes e experiências como um de seus princípios fundamentais. Apresenta a experiência e avaliação em encontro de formação que contou com a participação de uma diretora da Rede Estadual de São Paulo, de escola localizada no Vale do Paraíba, inserida no Programa de Ensino Integral, conhecido por PEI.

A formação continuada de diretores escolares tem se mostrado um campo fundamental de estudo, especialmente diante dos desafios diários e complexos da gestão escolar. No contexto da rede pública estadual de São Paulo, surge o Programa Multiplica SP #Diretores. Instituído pela Resolução SEDUC 62 de 2023, como uma iniciativa para fortalecer as habilidades e competências de liderança e gestão por meio da formação continuada em serviço. A formação foi autorizada pelo Secretário da Pasta, homologada e certificada pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE), além de fomento das ações colaborativas entre pares da escola e pretensão de edições contínuas.

Somado ao interesse pela formação de diretores, surge o problema a ser explorado: “De que maneira, a troca de saberes e experiências no Programa Multiplica SP #Diretores contribuiu para o desenvolvimento de competências de liderança e gestão escolar, particularmente no contexto de uma diretora escolar do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo?”.

Esse relato de experiência, percorre o caminho metodológico da abordagem qualitativa, constituindo a experiência formadora da profissional. Essa abordagem é compreendida como a exploração do nível subjetivo e relacional da realidade social, sendo analisada por meio de aspectos como história, significados, motivos, crenças, valores e atitudes dos atores sociais (Minayo, 2013). A pesquisa qualitativa proporciona circular em todas as esferas sociais, permitindo o estudo e a liberdade de escolha de uma variedade de temas (Yin, 2016).

O programa foi implementado em março de 2024 e estruturado em dois níveis formativos: Diretores Multiplicadores e Diretores Cursistas. As formações ocorreram de forma síncrona e remota, mediada por tecnologia, utilizando a ferramenta Centro de Mídias SP, encontros semanais, pautas prévias e desdobramentos com atividades a

[1] Secretaria Estadual de Educação - São Paulo lauren.patriciacursino@gmail.com

[2] Universidade de Taubaté – São Paulo nenacdiniz@gmail.com

serem realizadas entre os pares na escola. Os Diretores Multiplicadores eram responsáveis por conduzir as formações, orientar os Diretores Cursistas e mediar o processo formativo.

As atividades formativas abordaram temas de liderança e do trabalho do gestor escolar na rede pública paulista, sob a supervisão de formadores da EFAPE e dos Supervisores Embaixadores das diretorias de ensino da rede estadual. Libâneo (2018), apresenta a formação continuada como essencial para promoção uma aprendizagem contínua e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional tanto de professores quanto de especialistas.

Ainda, Fullan e Hargreaves (2000), tratam da importância do diretor escolar como um líder transformador. O diretor deve conseguir criar uma visão compartilhada, mobilizar recursos, envolver a comunidade escolar e promover uma cultura de aprendizagem colaborativa. Não há dúvida sobre o quanto é relevante que os diretores escolares sejam preparados para a sua função e usem a experiência profissional para desenvolver conhecimentos sobre a própria prática, envolvendo o aprimoramento das bases do próprio trabalho, permitindo maior proficiência para replicar suas boas práticas com outros profissionais (Lück, 2013).

Nessa direção, Libâneo (2018, p.187) mostra que a formação continuada se apresenta como condição importante para a aprendizagem permanente e ainda, para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural de professores e especialistas. Na escola e no ambiente de trabalho, os professores confrontam desafios, encontram soluções, ajustam métodos e desenvolvem novas abordagens, contribuindo assim para o seu próprio crescimento pessoal e profissional. O diretor escolar “como símbolo de cooperação, é um dos elementos-chave para a formação e para a reforma da cultura da escola” (Fullan e Hargreaves, 2000, p. 110).

O Curso Multiplica SP #Diretores, oferecido pela rede paulista, contou com diretores escolares multiplicadores, fortalecendo o processo formativo e a experiência dos demais diretores cursistas. Como afirma Libâneo (2018), a formação continuada torna condição relevante para a aprendizagem permanente do profissional, oferecendo aos diretores conhecimentos que podem contribuir com a superação dos desafios complexos da gestão escolar. Inclui a implementação de políticas educacionais, melhoria do rendimento escolar e a criação de um ambiente favorável à aprendizagem dos estudantes.

Destaca-se a importância de reconhecer que, embora o desenvolvimento educacional seja uma jornada pessoal de aprendizado, ele também é moldado de maneira coletiva, com contribuições de diversos participantes. A socialização do conhecimento e a troca de experiências educativas são fundamentais para o progresso formativo (São Paulo, 2021). Permite, ainda, que os diretores se mantenham atualizados. Considera que as instituições educacionais estão passando por transformações estruturais. Como exemplo, cita: a adoção de modelos de gestão alternativos, a elaboração colaborativa do plano pedagógico-curricular, a implementação de ciclos de ensino, a integração curricular interdisciplinar ou global, a promoção de práticas interculturais, a adoção de avaliação formativa, a conexão com a comunidade, a relação com o contexto urbano e as mídias.

Além disso, o perfil dos estudantes sofre influências pela adoção de novos valores, o impacto dos meios de comunicação, a urbanização, a propaganda, o aumento dos problemas sociais e da violência, tendo consequências significativas na dinâmica da escola (Libâneo, 2018, p. 187 e 188). A formação contínua mostra-se como fio condutor não somente para melhoria profissional, mas também do ensino.

O processo formativo deve integrar saberes científicos, didáticos, críticos, relacionais, pedagógicos e de gestão, podendo ocorrer de forma presencial ou on-line, considerando a prática e os desafios da profissão (Romanowski, 2007). A

formação continuada oferece oportunidades para compreensão do ambiente escolar e sistema educacional, abordando a complexidade do ensino e promovendo uma prática analítica e reflexiva. Romanowski (2007) ressalta a importância do apoio constante e afirma que a formação continuada é essencial atualmente, devendo ocorrer de maneira sistemática e contínua ao longo da carreira.

Diante do exposto, pode-se dizer que a discussão das propostas para os processos formativos torna-se um aspecto importante e valida a intenção desse artigo. Torna-se necessário, acompanhar a inovação da qual atinge as escolas, as formas de trabalho e a influência da transformação digital. Nóvoa (2019) diz que escola se mostra como “um lugar de construção do comum”. Portanto, é relevante refletir sobre essa transformação da escola, considerando o processo histórico, que “provoca mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores” (Nóvoa, 2019, p. 5).

A transformação da escola requer construir um novo ambiente educacional, caracterizado por uma variedade de espaços, práticas colaborativas e trabalho conjunto, com estreita relação entre estudo, pesquisa e conhecimento e a mudança na formação também demanda a criação de um novo ambiente para o desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 2019, p. 7).

A formação dos diretores escolares é um ponto essencial para alcançar melhores resultados educacionais e pedagógicos. Portanto, é relevante o desenvolvimento de programas de formação continuada que proporcionem aos diretores a segurança necessária para liderança de suas equipes. Os encontros formativos proporcionaram a troca de experiências entre os participantes, promovendo uma aprendizagem coletiva e colaborativa.

Na experiência, surgiram desafios, como a instabilidade da internet, dificuldades no uso da tecnologia e a necessidade de diretores interromperem suas participações para atendimento de demandas urgentes da escola. Apesar dessas dificuldades, a interação entre pares destaca-se um aspecto positivo e fundamental para a consolidação dos conhecimentos adquiridos. O Programa Multiplica SP #Diretores representou um avanço importante para a formação continuada em serviço dos diretores escolares da rede pública paulista. Ao longo do programa, percebeu-se a importância da troca de saberes e experiências entre diretores escolares.

Ao proporcionar um espaço de formação entre pares, permitindo a troca de experiências e saberes, o programa contribuiu para o aprimoramento das práticas de liderança e gestão, mesmo com os desafios tecnológicos e organizacionais. A continuidade do programa torna-se um ponto importante para o aprimoramento profissional e fortalecimento da atuação dos diretores escolares. A efetividade da troca

de saberes e experiências durante o curso oferecido pelo Programa, contribuiu para o desenvolvimento profissional. Esse intercâmbio de trocas, impactou a prática e aprimorou competências. Pode-se dizer, que atuou facilitando a formação entre pares e, conseqüentemente, a busca por melhoria das práticas voltadas ao ensino e aprendizagem, e possível avanço nos resultados educacionais, imprescindível para a rede pública paulista.

Palavras-chave: Diretores Escolares; Formação Continuada; Programa Multiplica SP #Diretores, Rede Pública Estadual.

Referências

FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

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

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional.** 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: Ibpx, 2007.

SILVA, M. A. PEREIRA, R. S. (Orgs.) **Gestão escolar e o trabalho do diretor.** Curitiba: Appris, 2018.

TAQUETTE, Stella R.; MINAYO, Maria C. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 417 - 434, jun. 2016.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: O OLHAR DOS DIRETORES ENTRE DESAFIOS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

Lauren Patrícia de Barros Cursino^[1]
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro^[2]

Nesse artigo, apresentamos as impressões de diretores escolares da rede pública paulista sobre o período desafiador imposto pela pandemia da Covid-19. O artigo é um recorte de pesquisa de abordagem qualitativa realizada em 2023, como parte da dissertação de mestrado que investigou se as necessidades formativas de diretores escolares iniciantes no Programa Ensino Integral da rede pública paulista eram reconhecidas e consideradas nas ações formativas.

Em 11 de março do ano 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) fez a declaração de pandemia por uma doença altamente contagiosa causada pelo Coronavírus, ou Sars Cov-2, espalhada em diversas regiões e países do mundo. No contexto, os diretores escolares lidaram com emoções e situações das quais não estavam habituados. Acostumados a desafios complexos em sua rotina, os diretores se depararam com uma crise sem precedentes.

Utilizando os diários como instrumentos para o estudo, buscou-se compreender como esse período afetou a gestão escolar. O problema central desse artigo é: "como os desafios impostos pela pandemia da Covid-19 impactaram o bem-estar emocional e a rotina de trabalho do diretor escolar?".

Segundo Rosa et al. (2021), reconhecer sentimentos é relevante para compreender os impactos nas ações e comportamentos que podem ser gerados a partir das emoções. Esse artigo visa identificar nos diários, os principais desafios vividos durante a pandemia pelos diretores escolares e seus impactos emocionais e na rotina de trabalho.

Este artigo está estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão, trazendo para discussão dados coletados nos diários de oito diretores iniciantes no Programa Ensino Integral da rede pública paulista, com o intuito de contribuir para ações formativas futuras.

O diário foi utilizado como recurso de reflexão e desenvolvimento profissional para a formação continuada de profissionais da educação (Zabalza, 2004). Possibilitou a reflexão sobre a trajetória e aprendizagem, contribuindo para a reflexão na prática e sobre a prática. O diário foi entregue aos participantes com orientações e um prazo de vinte dias para devolução. Após a coleta, os dados foram transcritos e analisados com base nos referenciais teóricos, iniciando a organização para a leitura e interpretação das narrativas conforme a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2021).

[1] Secretaria Estadual de Educação - São Paulo lauren.patriciacursino@gmail.com

[2] Universidade de Taubaté – São Paulo nenacdiniz@gmail.com

As narrativas dos diretores foram incorporadas à análise, respeitando o anonimato, e cada participante e diário identificado por uma letra, de A até H. O estudo destaca o papel crucial do diretor escolar durante a pandemia, responsável por liderar, planejar e garantir a continuidade da aprendizagem, mesmo diante de um cenário incerto. Lück (2013) ressalta a importância e influência desse profissional que assume inúmeras funções no ambiente escolar. Durante a pandemia, os diretores enfrentaram desafios que estavam além dos conhecimentos de sua formação. Imbérnon (2011) afirma que a formação deve ir além do pedagógico, promovendo a reflexão e adaptação para os momentos de incerteza e no contexto de mudanças.

Durante a pandemia, diretores, professores e estudantes, habituados à rotina escolar, enfrentaram novos desafios e foram cercados por insegurança e medo. O momento exigiu do diretor escolar novas aprendizagens e adaptação ao contexto pandêmico. Os diretores foram responsáveis pela continuidade do processo e precisaram se adaptar ao uso da tecnologia.

Para os diretores, houve o desafio de manter o engajamento dos estudantes e professores, nas atividades remotas. Os profissionais citam a necessidade de reinvenção do novo e busca por novas estratégias na tentativa de manter o engajamento. Havia a preocupação em não dar conta das demandas. Nessa situação, a saúde mental apresentou queda diante das situações de estresse, ansiedade e frustração. Rosa et al (2021), comenta que a palavra estresse demonstra cansaço e exaustão, em situações e tarefas. É um mecanismo que faz parte do fisiológico do organismo, necessário para a sobrevivência e pode ser considerado um fenômeno natural.

O trabalho remoto era a opção devido ao isolamento social. O medo de não conseguir atender às demandas foi uma constante na rotina. O Diretor F relatou que conseguiu realizar aulas on-line e semipresenciais e que os momentos foram desafiadores porque também envolveram questões socioemocionais. Imbérnon (2011), diz que formar o profissional para a mudança, implica na alteração de posicionamentos e relações com os demais profissionais, posto que o isolamento pode deixar espaços para a vulnerabilidade.

A pandemia da Covid-19 exigiu uma nova abordagem para a educação, promovendo reflexões e mudanças de postura. Esse período desafiador forçou professores e gestores a saírem de suas zonas de conforto, especialmente em relação ao uso da tecnologia, que impactou profundamente o ensino e a aprendizagem (Diário B, 2023). Os diretores precisaram aprender a utilizar diversas ferramentas, editar vídeos, utilizar plataformas digitais e aplicativos.

Manter estudantes engajados nas atividades remotas se mostrou um desafio considerável, já que muitos não tinham acesso à internet ou equipamentos adequados. Assim, a pandemia destacou a urgência na aquisição de novas competências, habilidades e metodologias, bem como, investimentos por parte do governo. Embora as redes sociais e os aplicativos de comunicação tenham apoiado o trabalho dos diretores, também trouxeram novas preocupações. O maior desafio, nesse contexto, foi o uso apropriado das tecnologias de comunicação, uma vez que aplicativos como o WhatsApp aumentaram a demanda de trabalho e estenderam os horários de atendimento,

inclusive aos finais de semana (Diário D, 2023). A sobrecarga foi acompanhada por sentimentos de medo, insegurança e preocupação com a qualidade do ensino. O distanciamento físico e o uso de máscaras alteraram a maneira de se conectar com a equipe e os estudantes. Depois, com a retomada das atividades presenciais trouxe o desafio de reintegrar os estudantes à escola. O aumento das funções do diretor tem sido debatido, especialmente pela multiplicidade de papéis além do pedagógico (Pereira; Silva, 2018). Durante a pandemia, o diretor precisou se desdobrar para cumprir suas atividades, evidenciando a importância da formação como suporte essencial para o profissional.

No Diário G (2023), o diretor descreve o medo de pegar a Covid-19 e morrer, e perpetuação da pandemia, além do sentimento de frustração. Rosa et al. (2021) comenta que existem diferentes maneiras para definição de saúde mental, pois, trata-se de dimensão subjetiva. As definições estão associadas à capacidade de encarar os desafios da vida, sejam negativos ou positivos. Envolve diferentes habilidades, tais como: emocionais, cognitivas, de comunicação e comportamentais.

As consequências geraram crises de ansiedade em alguns profissionais, conforme relatos. Ansiedade vem do latim *anxiatus* e “é sinônimo de anseio, impaciência, aflição, receio, agonia, angústia e até medo em muitos dicionários” (Rosa et al, 2023, p. 55). Segundo o autor, é um dos vocábulos mais usados na expressão de sentimentos e de comportamentos.

A análise das narrativas nos diários, mostra que pandemia apresentou desafios e aprendizados para os diretores escolares, que enfrentaram incertezas profissionais e pessoais. A realidade imposta pela pandemia exigiu novas aprendizagens e competências. Os diretores não estavam preparados para a gestão de uma crise, sem precedentes, tiveram que se reinventar em suas rotinas, buscando soluções e estratégias para o ensino e trabalho remoto. Embora a formação anterior não fosse suficiente para lidar com as dificuldades enfrentadas, os diretores mostraram resiliência, buscando apoio na internet e em trocas de experiências com outros profissionais. Sentimentos de medo e insegurança impactaram a saúde mental, destacando a necessidade de ações formativas que preparem os diretores para os desafios e crises futuras.

Palavras-chave: Desafios da Gestão Escolar. Diário reflexivo. Diretores Escolares. Pandemia

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa. Portugal: Edições 70, 2021.

FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

V SemPeGE

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

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROSA, Anderson da Silva [et.al]. **Conversando sobre saúde mental e emocional na escola**. – São Paulo, 2021.

SILVA, M. A. PEREIRA, R. S. (Orgs.) **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Appris, 2018.

ZABALZA, M.A. **Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora LTDA, 2004.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016



PROCESSO SELETIVO NA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROJETO ÉGIDE NO CONTEXTO DE CAMPINAS

Lucas Catib de Laurentiis^[1]
Mônica Piccione Gomes Rios^[2]
Thatiane Carneiro Sotano Machado^[3]

O relato aqui apresentado se centra na experiência do Projeto Égide, uma iniciativa de caráter multidisciplinar voltada à prevenção e resposta a incidentes violentos em escolas municipais de Campinas, SP. Desenvolvido no contexto da crescente preocupação com a violência escolar, o programa surge em resposta a eventos trágicos que abalaram comunidades escolares, tanto no Brasil quanto no exterior. Em abril de 2023, em meio a uma onda de pânico e insegurança, muitas famílias deixaram de enviar seus filhos para a escola, evidenciando a urgência de políticas públicas que possam combater esse problema.

O Programa Égide, idealizado pela Prefeitura de Campinas em colaboração com as secretarias de Segurança Pública e Educação, é uma política pública de longo prazo que busca enfrentar essas questões complexas por meio de uma proposta integrada. O projeto envolve aspectos preventivos e de resposta imediata a situações de crise nas escolas. Contudo, dada a novidade e a complexidade da proposta, o programa é ainda considerado uma política pública em construção (PCO), cujo desenho e implementação estão sendo ajustados continuamente.

A proposta de pesquisa vinculada ao Projeto Égide está focada em várias frentes. Primeiramente, busca revisar e aprimorar o modelo inicial do programa, com base em critérios de eficácia e eficiência, alinhados às boas práticas de gestão pública. As ações dos pesquisadores se estendem desde a modelagem da política até a avaliação dos resultados e o treinamento de profissionais envolvidos, incluindo gestores escolares e agentes de segurança. Em termos conceituais, a pesquisa visa conscientizar os atores sobre a complexidade de temas como violência, discurso de ódio e fake news, temas correlatos que permeiam o debate atual sobre a segurança nas escolas.

Ademais, o projeto contempla uma análise jurídica e técnica aprofundada sobre o uso de tecnologias de vigilância e sistemas de perfilamento de pessoas em ambientes escolares. Esses instrumentos, apesar de promissores, levantam questões éticas e legais que precisam ser abordadas de maneira criteriosa para evitar violações de direitos fundamentais, como privacidade e não discriminação. A expertise dos pesquisadores, especialmente aqueles com formação internacional, contribui para que o debate sobre essas questões seja conduzido com rigor acadêmico e em sintonia com as melhores práticas internacionais.

^[1] Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas lucas.laurentiis@gmail.com

^[2] Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas monica.rios@puc-campinas.edu.br;

^[3] Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas thatiane.csm@puccampinas.edu.br

A pesquisa também busca promover uma cultura de paz e tolerância nas escolas, em linha com as diretrizes educacionais voltadas à construção de ambientes inclusivos e seguros. Nesse sentido, a atuação junto a gestores e professores é fundamental para fomentar o sentido de pertencimento e engajamento da comunidade escolar, elementos essenciais para a sustentabilidade do programa.

Essa integração se reflete na proposta de material pedagógico e informativo, como cartilhas, vídeos educativos e gibis, que visam educar tanto alunos quanto famílias sobre comportamentos preventivos e o uso responsável das redes sociais.

Os resultados esperados do Projeto Égide são amplos e diversificados. Além de contribuições acadêmicas significativas, com a publicação de artigos em periódicos de impacto e a organização de eventos científicos, o projeto visa produzir material técnico voltado ao público geral. A elaboração de cartilhas e vídeos, por exemplo, busca facilitar o acesso da população a informações cruciais sobre prevenção à violência escolar. A revisão de marcos normativos municipais e a proposição de novos projetos de lei também integram as metas do projeto, visando a criação de um ambiente regulatório mais robusto e coerente com os desafios atuais.

O presente relato se concentra na experiência do Projeto Égide, cujo processo seletivo foi cuidadosamente elaborado para selecionar profissionais da rede municipal de ensino de Campinas, garantindo que os candidatos possuam o perfil e a formação adequados para atuar no projeto. Com a colaboração da Secretaria de Educação de Campinas, o edital nº 01/2024, publicado em 19 de agosto de 2024, estabeleceu critérios específicos para a seleção de 30 vagas, distribuídas entre professores de educação infantil e ensino fundamental, orientadores pedagógicos e diretores escolares. A meta do projeto é capacitar esses profissionais para implementar as diretrizes do Programa Égide em suas respectivas unidades escolares, contribuindo diretamente para a efetivação das políticas públicas de prevenção à violência nas escolas.

Inicialmente, o processo seletivo contou com a inscrição de 6 professoras até a data limite do primeiro edital, em 31 de agosto de 2024. Posteriormente, o edital foi prorrogado até 30 de setembro de 2024, resultando na inscrição de um total de 7 professores e professoras. As vagas são distribuídas entre os cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs) de Campinas, com o objetivo de assegurar a implementação do projeto em diferentes regiões da cidade. O Projeto Égide, financiado pela FAPESP, visa capacitar os educadores para atuar na promoção de uma cultura de paz e na prevenção de práticas violentas em espaços escolares, respondendo ao crescente desafio da violência escolar tanto em nível local quanto global.

Por fim, o projeto também se propõe a construir um diálogo internacional, por meio de congressos e workshops que permitam a troca de experiências com outras iniciativas semelhantes, tanto no Brasil quanto no exterior. Esse intercâmbio de conhecimento é crucial para o aprimoramento contínuo da política pública e para a adaptação das práticas locais às realidades globais. A expectativa é que os resultados dessa pesquisa contribuam não só para a proteção dos direitos fundamentais das comunidades escolares, mas também para o avanço da discussão sobre políticas de segurança educacional em um contexto globalizado.

O Projeto Égide se destaca como uma iniciativa inovadora e multidisciplinar, que aborda de maneira abrangente as diversas dimensões da violência escolar. Com a participação de diferentes atores – pesquisadores, gestores públicos, educadores e a comunidade em geral – o programa busca não só prevenir incidentes críticos, mas também criar uma cultura de paz e segurança nas escolas. A integração entre teoria e prática, característica central do projeto, promete gerar conhecimentos valiosos para a formulação de políticas públicas mais eficazes e para a construção de um ambiente educacional mais seguro e inclusivo

Palavras-chave: Políticas Públicas. Projeto Égide. Relato de Experiência. Cultura de Paz

Referências

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **A ilusão da segurança jurídica: do controle da violência a violência do controle penal**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

BARCZAK, Tristan. **Der nervöse Staat: Ausnahmezustand und Resilienz des Rechts in der Sicherheitsgesellschaft**, Tübingen: Morh Siebeck, 2021.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GARLAND, David. **The culture of control: crime and social order in contemporary society**, Oxford: Oxford University Press, 2001.

HOPE, Andrew. CCTV, school surveillance and social control, **British Educational Research Journal**, Vol. 35, No. 6, pp. 891–907, December 2009.

IFANGER, Fernanda Carolina de Araujo. **A intolerância ao diferente: o problema do bullying escolar**. 222f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito – Universidade de São Paulo, 2014.

KAHN, Túlio. Efeitos das mudanças no sistema escolar sobre a violência. **Revista do ILANUD**, São Paulo, n. 23, 79-105, 2002.

PAROLIN, Isabel. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. Fortaleza: Educar Soluções, 2003. 4 DVDs.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. Desafios da gestão escolar para a melhoria da qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem do ensino fundamental. In III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. **Anpae**, Zaragoza, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. A redução da violência escolar como desafio democrático. **Revista do ILANUD**, São Paulo, n. 23, 107-117, 2002.

TACHIZAWA, Takeshy. **Organizações não governamentais e o Terceiro Setor:** criação do ONGs e estratégias de atuação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

TAYLOR, Emmeline. I spy with my little eye: the use of CCTV in schools and the impact on privacy, **The Sociological Review**, v. 58, n. 3, 381-405, 2010.

UCHIDA, Craig. **A National Discussion on Predictive Policing:** Defining our Terms and Mapping Successful Implementation Strategies, California. NCJ 230404, 2009.

CLIMA E CULTURA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLABORATIVO

Maicon Rogério de Oliveira da Silva^[1]
Nonato Assis de Miranda^[2]
Sérgio Rezende Falco^[3]
Wilson Leite da Silva^[4]

Este estudo visa correlacionar três temas de extrema relevância no ambiente educacional: o clima, a cultura e o trabalho colaborativo. O clima implica diretamente nas relações interpessoais, na coesão do grupo, no grau de envolvimento e nas tarefas de apoio recebido no desenvolvimento das atividades de rotina escolar.

Assim sendo, o clima e a cultura no ambiente escolar, estão diretamente relacionados com o trabalho colaborativo, que se concretiza por meio de uma administração participativa, com o intuito de romper com o “passado centralizador do Diretor” e das relações hierárquicas entre as pessoas, buscando o sucesso por meio do envolvimento de todos na escola. Desta maneira, as ações dos diretores, refletem valores democráticos e estão atentos à participação de todos os que fazem parte da comunidade escolar. Conforme Coda (1998), o clima organizacional tem associação com a visão das pessoas em relação ao ambiente organizacional em um dado momento. Nas palavras do autor:

Talvez seja esse o maior desafio em relação ao conceito de Clima Organizacional: só pode ser compreendido em termos das percepções das pessoas que fazem parte da organização. Em resumo, Clima Organizacional é uma medida da percepção que os empregados têm sobre o grau de satisfação em relação a determinadas características do ambiente de trabalho da organização onde atuam. (Coda, 1998, p. 6)

Sendo assim, o clima organizacional não é determinado por leis, regulamentos, tradições e instruções da organização ou de seus dirigentes, mas sim, pelas atitudes das pessoas. (Carvalho, 1999). Deve-se assim, analisar se ele está exercendo uma influência positiva ou negativa sobre o grau de satisfação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, se está contribuindo para a construção da cultura colaborativa no ambiente escolar, que somente ocorrerá por meio da atuação conjunta de todos os colaboradores.

O fortalecimento e o amadurecimento do clima de uma escola, se dá por meio de uma cultura colaborativa, construída em virtude de um ambiente salutar, podendo ser compreendida como o conjunto de valores, crenças, normas e práticas que são compartilhadas pelos membros de uma escola, incluindo gestores, professores, estudantes, pais e funcionários.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) maicon.silva@uscsonline.com.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) nonato.miranda@online.uscs.com.br

[3] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) sergio.falco@uscsonline.com.br

[4] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) wilson.silva@uscsonline.com.br

Segundo Sacristán (2000), a cultura escolar se constitui no entrelaçamento de diversos fatores sociais, históricos e pedagógicos que configuram a identidade da escola, exercendo influência sobre o comportamento e as relações entre seus membros. Ela molda as atitudes, percepções e formas de interação no ambiente escolar, impactando diretamente no clima organizacional. Hargreaves (1998) defende que uma cultura escolar positiva incentiva o aprendizado colaborativo e a formação de uma comunidade educativa coesa.

A cultura colaborativa, dessa forma, reflete os hábitos e costumes de todos os envolvidos no processo e, por isso, é fundamental para a fluidez do ambiente educacional em diversos aspectos. Devido a sua importância para o clima escolar e para a melhoria do desempenho dos profissionais da educação, o que resulta em um ensino de qualidade, Lück (2009, p. 119) fundamenta:

Tem sido destacado que o desempenho de professores é determinado muito mais pelos elementos e características da cultura organizacional da escola, do que por oportunidades formais de aprendizagem de novas formas de desempenho em recursos e oficinas de capacitação. Isto é, a vivência cotidiana tem demonstrado ser mais efetiva na determinação de como agem os profissionais do que por cursos de capacitação de que participam. (2009, p. 119.)

Conseqüentemente, a implementação do trabalho colaborativo em diversos setores da escola, como pedagógico, coordenação e gestão, contribui para o desenvolvimento de uma linguagem compartilhada. Essa prática estimula a ampliação do conhecimento, reflexão e colaboração no dia a dia escolar. Com o passar do tempo, essas estratégias tornam-se mais adaptáveis para atender às necessidades específicas de cada momento e local na escola. Por isso, é essencial que a equipe gestora esteja familiarizada com essas práticas, as coloque em prática, sirva de exemplo e as compartilhem aos professores e estudantes, visando promover sua incorporação e o seu uso de forma efetiva.

Nesse sentido, o clima, a cultura e, conseqüentemente, o desenvolvimento do trabalho colaborativo proporcionam, como estratégia, o surgimento da “Mentoria de Diretores”, que possibilita o desenvolvimento da cultura, do clima e do trabalho colaborativo por meio do compartilhamento de experiências e práticas escolares, favorecendo a troca entre os pares dentro de um contexto institucional e social determinado. Existe um comprometimento com a valorização dos sujeitos e com o reconhecimento de cada um, assim como dos grupos aos quais pertencem (Calvo, 2014; Vaillant, 2016; Damiani, 2008). Este ponto é de suma importância para que ocorra a interaprendizagem: o reconhecimento do outro como parceiro de profissão legítimo.

A mentoria de diretores, viabilizará então, a abertura de diálogos e reflexões sobre qualquer assunto, sem julgamento, possibilitando uma interação diferenciada e proporcionando um reencantamento pessoal pela profissão (Cerdas; López, 2005). Em vista disso, a proposta de formação continuada em mentoria de diretores, vem auxiliar as diversas preocupações do Diretor, trazendo benefícios ao seu trabalho na escola,

melhorando suas relações interpessoais e sua comunicação, sentindo-se mais motivado a aprender, desenvolvendo a autoconfiança e conseqüentemente a diminuição do estresse de ser responsável por uma unidade escolar. Desse modo, isso refletirá em todo o ambiente escolar e, assim, contribuirá para o desenvolvimento do clima, da cultura e do trabalho colaborativo em uma escola, onde todos se sentem realmente parte do processo. Nesse ambiente, prevalecerá a interdependência entre todos os participantes, sempre com uma visão inclusiva do processo educacional e, continuamente, buscando o objetivo principal de proporcionar uma educação de excelência.

Palavras-chave: Clima escolar. Cultura Escolar. Gestão Colaborativa. Mentoria de Diretores

Referências

CARVALHO, A. V. **Aprendizagem organizacional em tempos de mudança.** São Paulo: Pioneira, 1999.

CALVO, G. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In: OREALC/UNESCO. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.** Santiago: OREALC/UNESCO, 2014.

CERDAS, A. M.; LÓPEZ; I. El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. In: ARELLANO, M.; CERDA, A. M. (Org.). **Formación continua de docentes: un camino para compartir.** Chile: CPEIP, 2005.

CODA, R. **Como está o Clima?** In Fascículo n. 15. Programa de Profissionalização do Banco do Brasil. Brasília, 1998.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 13, n. 31, p. 213-230, 2008.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.** 2. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

LÜCK, H. **As Dimensões da Gestão Escolar e suas competências.** Editora Positivo. Curitiba. 2009.

LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://www.gepesc.ufscar.br/publicacoes/livros>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J M V; ADAM, J M. **Clima escolar: perspectivas e possibilidades de análise.** São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2022.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PAE) DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP)

Livia Pereira de Paula^[1]
Angela Maria Martins^[2]

O presente trabalho compõe investigação maior que analisou o processo de acompanhamento de alunos atendidos pela Política de Assistência Estudantil (PAE), na percepção de membros da equipe sócio pedagógica de um campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), localizado na Região Metropolitana de Sorocaba. De acordo com a literatura examinada, pode-se apontar que há diversos entendimentos sobre a Assistência Estudantil: a) Assistência Estudantil enquanto política social, destinada a um público específico; b) critica a Assistência Estudantil como uma ação focalizada de enfrentamento da pobreza, com proliferação de bolsas de transferência de renda ao estudante; c) Assistência Estudantil como um esforço para prover condições de equiparação de oportunidades aos estudantes no ensino universitário, de forma a amparar estudantes em vulnerabilidade social; d) Assistência Estudantil como um programa de apoio junto às políticas institucionais no âmbito da Educação; e) Assistência Estudantil vista como assistência social na universidade.

O estudo original buscou apreender elementos do acompanhamento social e pedagógico de alunos em situação de vulnerabilidade, no âmbito da Política de Assistência Estudantil, na percepção da equipe sócio pedagógica do IFSP. Contudo, este texto, desdobramento da investigação maior, apresenta e analisa as fontes documentais oficiais em âmbito federal, e, especificamente do IFSP, no que se refere às diretrizes da Política de Assistência Estudantil.

A investigação original realizou uma análise de fontes documentais oficiais, em interlocução com estudos já encetados sobre o tema e, finalmente realizou entrevistas, com integrantes da equipe sócio pedagógica de um campus do IFSP, localizado na Região Metropolitana de Sorocaba. Este estudo exploratório tem uma abordagem de natureza qualitativa, com foco no levantamento e análise do escopo legal e normativo que regulamenta a Política de Assistência Estudantil.

Desde o final dos anos 1990, políticas sociais de redistribuição de renda têm sido implementadas por meio dos programas governamentais de transferência de renda. O sistema de proteção social no Brasil, que surge vinculado ao mundo do trabalho formal, passa por ampliação num contexto em que as grandes crises sociais e econômicas excluem do mercado de trabalho um grande contingente da população brasileira. A incorporação dos programas de transferência de renda a esse sistema de proteção é uma tentativa do Estado em garantir condições mínimas de sobrevivência a grupos de pessoas, pelo estabelecimento de uma política social não contributiva.

[1] Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e-mail: liviaservicosocial@gmail.com

[2] Universidade São Paulo (UNICID) e-mail: ange.martins@uol.com.br

Nesse cenário, a assistência estudantil, enquanto política de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante se desenvolva e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula (VASCONCELOS, 2012). A Assistência Estudantil pode ser definida enquanto política de enfrentamento de questões educacionais como repetência e evasão e, principalmente, de desigualdades econômicas, sociais e culturais presentes na educação brasileira.

A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de São Paulo definiu como objetivos: contribuir para a democratização das condições de permanência e êxito de alunos em situação de vulnerabilidade social na Instituição, assim como minimizar as desigualdades sociais e regionais e seus impactos para a permanência e êxito destes. Neste sentido, o estudo identificou a amplitude e a complexidade dos objetivos propostos pela Política, assim como limites e desafios apresentados em sua execução, enquanto política inserida em um contexto social, econômico e político no âmbito nacional, fortemente marcado desde 1990, pela retração das ações estatais, com a justificativa da necessidade de reajustes fiscais, frente à execução das políticas sociais. Esse processo resultou na pulverização das ações de assistência à população em diversas políticas públicas como: saúde, habitação, educação, entre outras.

No âmbito de programas sociais direcionados ao atendimento das situações de extrema pobreza, é possível identificar a Política de Assistência Estudantil do IFSP como uma ação com recorte social, embora também estejam definidas pelo escopo normativo outras ações não direcionadas ao repasse financeiro, por meio do Programa de Ações Universais. Ressalte-se que o estudo possibilitou verificar forte concentração dos recursos orçamentários e dos atendimentos aos alunos no Programa de Auxílio Permanência.

No âmbito das Instituições Federais de educação, as ações de assistência ao estudante, enquanto Programa, foram definidas a partir do ano de 2007, por meio da aprovação da Portaria Normativa nº 39 que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, inicialmente foi destinado aos estudantes matriculados apenas nas Instituições Federais de Ensino Superior. A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de São Paulo definiu como objetivos: contribuir para a democratização das condições de permanência e êxito de alunos em situação de vulnerabilidade social na Instituição, assim como minimizar as desigualdades sociais e regionais e seus impactos para a permanência e êxito destes.

Deste modo, ainda que a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de São Paulo no Programa de Auxílio Permanência, em seu processo de implementação conserve traços característicos dos programas governamentais de transferência de renda tais como seletividade, focalização, repasse financeiro, entre outros, ressalta-se que a assistência estudantil não está vinculada à Política da Assistência Social, não está submetida aos preceitos e regulamentações da Lei Orgânica da Assistência Social e, portanto deve ser considerada como uma política educacional, voltada à democratização das condições de permanência e êxito dos alunos.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Política de Assistência Estudantil. Vulnerabilidade social.

Referências

CAVALHEIRO, Josiela Silveira. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances, perspectivas e desafios.** Pelotas/RS. UCPEL, 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-graduação em Políticas Social. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/330/1/josiela.pdf> Acesso em: 10 abr 2019.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social.** São Paulo: Cortez Editora, 2001. 319 p.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Plataforma Nilo Peçanha.** Ano Base 2020. Disponível em: www.plataformanilopecanha.org Acesso em: 24 maio 2020.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Site Institucional: Histórico.** Publicado em 02/03/2019. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico> Acesso em: 24 maio 2019

VASCONCELOS, Natália Batista. Assistência Estudantil: uma breve análise histórica. **FONAPRACE Revista Comemorativa de 25 Anos:** histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU – MG, n. 1, p.100-111, 2012. Disponível em: Acesso em: 19 maio 2017.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Maria de Souza Oliveira[1]
Sílvia Cristina de Oliveira Quadros[2]

No Brasil, a evolução dos paradigmas educacionais fomenta a criação das Políticas Públicas na Educação Básica, sendo que, tais Políticas Educacionais influenciam a gestão escolar para o desenvolvimento da educação nas escolas. As políticas públicas para a educação são um conjunto de Leis, programas e ações implementadas pelo Governo, que fomentam o acesso, a permanência e a qualidade da Educação para todos os cidadãos. Essas políticas devem abranger as dimensões necessárias para o bom funcionamento das instituições e sistema escolar como a regulação profissional, a regulamentação de programas e estratégias de apoio, a avaliação das ações e principalmente o financiamento da educação.

Além de regulamentar a educação em sua totalidade, as políticas públicas têm o papel de também acompanhar seu cumprimento, devendo avaliar e aprimorar a qualidade da educação do país. Para tanto, são utilizados, dentre outras estratégias, programas nacionais e implementadas, orientando para o fortalecimento, extinção ou criação de novas políticas internacionais de avaliação.

O presente estudo objetiva resgatar um quadro dessas políticas no que se refere à gestão escolar sobre o papel do gestor escolar, além de se enveredar por suas contribuições e considerações importantes sobre as políticas de gestão da educação básica na atualidade. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em artigos e obras sobre o tema, assim como, registros oficiais que tratam da legislação educacional brasileira, além de informações de programas e projetos específicos acerca do tema.

Na literatura sobre as Políticas Educacionais apresentamos, primeiramente, Lima (2016) que afirma que as políticas educacionais devem ser tratadas a partir de sua lógica global, sendo necessário sabê-las enquanto políticas que sejam situadas nas esferas econômicas, sociais e culturais. No Brasil, essas políticas são regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que tem metas específicas para o sistema educacional.

Sendo assim, as Políticas públicas apresentam um conjunto de ações a serem realizadas a fim de assegurar direito para toda a sociedade ou para determinado grupo social, cultural, étnico ou econômico, direitos estes previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

[1] Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP e-mail: maria.soliveira@adm.educadventista.org
[2] Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP e-mail: silvia.quadros@unasp.edu.br

Desse modo, a qualidade Educacional tem sido concretizada no âmbito da Legislação Educacional brasileira, com ênfase na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A Constituição Federal de 1988, menciona, no artigo 205: a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e no artigo 206: a igualdade e permanência na escola, a garantia do padrão de qualidade. E na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 – LDB, em seu art. 3º destaca também esses princípios: “igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; garantia de padrão de qualidade.” (Brasil, 1996, art. 3º)

A implementação eficaz das políticas públicas educacionais no Brasil enfrenta uma série de desafios. Lima (2016) observa que a falta de recursos financeiros e a disparidade regional dificultam a implementação de políticas em larga escala e além dessa questão, Cury (2018) apresenta que a qualidade da educação requer que as políticas públicas sejam perenes e não sofram interrupções com mudanças políticas, a fim de que os programas propostos tenham continuidade e efetividade a fim de garantir a educação de qualidade.

Na Educação Básica, conforme apresenta Paro (2015), há sobre ela, a responsabilidade de primar pelo desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Nessa vertente, a implementação eficiente das Políticas Públicas Educacionais dependerá do trabalho eficaz dos gestores escolares. São eles que precisam garantir que as diretrizes nacionais e regionais se concretizem na escola, com o auxílio da comunidade escolar a fim de promover um ambiente de ensino inclusivo e participativo.

Segundo Lück (2024, p. 95): “a gestão escolar eficiente é a ponte entre as diretrizes estabelecidas por órgãos educacionais e a sua implementação prática no ambiente escolar.” Nessa direção, a gestão escolar deve fomentar a participação da comunidade, promovendo a gestão participativa, que inclui a integração de pais, alunos, professores e funcionários nas tomadas de decisão.

As ações apresentadas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014-2024) demonstram grande preocupação e empenho em apoiar as questões relacionadas à Gestão Escolar, nomeadamente as que dizem respeito ao desenvolvimento da Gestão democrática, descentralizada e a questões relacionadas ao financiamento, desenvolvimento da aprendizagem e formação de professores e gestores.

Dentre o conjunto de medidas de apoio à Gestão deste período, importantes programas voltados para a formação dos gestores escolares foram desenvolvidos e pode-se destacar o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTAO e Escola de Gestores da Educação Básica, que segundo sítio oficial do Ministério da Educação, na busca de melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos.

Situada nessas premissas, a gestão democrática, para além de um direito constitucional de todos os brasileiros, deverá ser um instrumento de mudanças, desempenhando um papel essencial na participação, reflexão e formação dos atores envolvidos, promovendo uma educação de qualidade, estimulando o protagonismo, e a consciência social através do exercício da cidadania.

Finalmente, considera-se que as Políticas Públicas em gestão escolar devem se tornar em ações concretas na escola, onde as práticas sobre conhecimentos, a construção de relações escolares possibilita a participação crítica, objetivando romper com a desigualdade social em favor da emancipação dos sujeitos.

Nos resultados deste estudo bibliográfico, conclui-se que a gestão escolar tem contribuído para a efetivação do direito à educação ao buscar a implantação de uma gestão mais democrática, pois essa tem o objetivo de proporcionar a participação da comunidade escolar no planejamento, no acompanhamento do aprendizado e na produção de documentos que direcionam a prática.

Em síntese, a qualidade do ensino está intimamente ligada à sua efetividade, de forma que a formação continuada oriente esse avanço do direito à educação e, ao gestor cabe a liderança desse processo e para o aprimoramento do ensino-aprendizagem, incentivando docentes a se compromissarem com a qualidade e discentes a quererem ser cidadãos conscientes.

Palavras-chave: Educação Democrática. Gestão Escolar. Políticas Públicas.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso e 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 23 set 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em 23 set 2024.

CURY, C. R. J. **Políticas educacionais e a gestão da qualidade escolar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018, pp. 90-110.

LIMA, L. C. **Gestão escolar e políticas públicas educacionais no Brasil.** São Paulo: Educar, 2016, pp. 85-105.

LÜCK, H. **Políticas públicas e a qualidade da educação no Brasil.** Petrópolis: Editora Vozes, 2024.

LÜCK, H. **A liderança escolar na contemporaneidade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2024, pp. 85-165.

PARO, V. H. **Gestão escolar democrática e qualidade do ensino.** São Paulo: Cortez, 2015, pp. 80-95.



O MUNICÍPIO E A EDUCAÇÃO: IMPACTOS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR NOS CASOS PORTUGUÊS E BRASILEIRO

Keifer Fortunatti^[1]
Sofia Lerche Vieira^[2]
Maria Fernanda Santos Martins^[3]

A organização territorial de Portugal é constituída por uma parte continental e dois arquipélagos. O território continental é composto por 18 distritos, que se dividem em 308 municípios e que, por sua vez, se dividem em 3.901 freguesias. Já os dois arquipélagos, Açores e Madeira, são regiões autónomas que possuem governo local próprio. Dessa forma, o órgão superior da administração pública portuguesa é o Governo, que é sediado em Lisboa. O Governo exerce funções políticas, legislativas e administrativas e é responsável por dirigir a Administração Pública e executar a política do Estado.

No entanto, desde os anos 1980, o país vem implementando um processo onde os municípios assumem novas áreas específicas de competência, entre elas, a educação pública. A Lei n.º 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo, indica que o “sistema educativo organiza-se de forma a [...] descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar [...] uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (Portugal, 1986, p. 1).

Na década de 1990 também foram criados marcos legais que apontavam para uma progressiva transferência de competências para os municípios, enquanto serviço prestado pelo Governo, passando a, paulatinamente, ser absorvido pelo poder local. A partir dos anos 2000, essa transferência de competências é intensificada e, no ano de 2019, o Programa do Governo Constitucional estabelece, através do Decreto-Lei nº 84, que a educação primária e secundária passará a ser gerida, em alguns domínios, no âmbito local.

Desse modo, o Programa do Governo Constitucional preconiza a “modernização do Estado, através da transformação do seu modelo de funcionamento, condição essencial para o desenvolvimento socioeconómico do país e para a satisfação, com eficiência e qualidade acrescidas, das necessidades das populações” (Portugal, 2019, p. 2).

Com isso, o Decreto-Lei nº 84/2019, estabelece que “é da competência dos órgãos municipais participar, em matéria de educação, no planeamento, na gestão e na realização de investimentos” (Portugal, 2019, p. 1).

No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 definiu a educação como um direito de todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabeleceu as responsabilidades de União, Estados e Municípios na oferta da educação pública.

[1] Universidade Estadual do Ceará (UECE) prof.keifer@gmail.com

[2] Universidade Estadual do Ceará (UECE) sofia.lerche@uece.br

[3] Universidade do Minho (UMinho) fmartins@ie.uminho.pt

Neste sentido, por conta de sua estrutura federativa, desde os anos 1990 vem ocorrendo um processo denominado de “municipalização do ensino”, que se caracteriza pela paulatina incorporação da oferta de ensino fundamental pelos municípios brasileiros, transferindo escolas e turmas pertencentes aos estados para as redes municipais.

O estado do Ceará foi um dos pioneiros nesse processo. Dessa forma, pautado no princípio de colaboração entre União, estados e municípios anunciado pela Constituição, a Lei nº 12.452 foi sancionada no ano de 1995, com o objetivo de promover a reorganização da rede escolar do estado do Ceará, através da municipalização do ensino fundamental. Segundo o Art. 3º da referida lei, esse processo implicaria no “fortalecimento do município quanto a poder decisório, disponibilidade de recursos e responsabilidade por encargos educacionais, mediante colaboração com o Estado na implantação de estruturas adequadas, qualificação de profissionais necessários e o envolvimento participativo da população” (Ceará, 1995, p. 2).

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar o processo de aumento de competências dos municípios no domínio do ensino em Portugal e os seus impactos na gestão e nas práticas pedagógicas das escolas portuguesas. Além disso, estabelece-se como objetivos específicos: analisar os efeitos da atribuição de competências no domínio da educação aos municípios nas práticas pedagógicas dos professores das escolas primárias e secundárias e, realizar um estudo de caso de modo a analisar se há competências exigidas aos do diretor do agrupamento de escolas relacionadas com as novas competências dos municípios em matéria de educação, estabelecendo as interfaces com a experiência brasileira.

Para tanto, será realizado um estudo de caso em um município de Portugal, um agrupamento de escolas e uma escola não agrupada. A coleta de dados será realizada através de pesquisa documental, onde serão reunidos os documentos referentes às políticas de municipalização e atribuições dos diretores escolares, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa serão os responsáveis autárquicos de um município a norte de Portugal, um diretor escolar de um agrupamento e um diretor escolar de uma escola não agrupada e, ainda, uma amostra de quatro professores: dois de um agrupamento e dois de uma escola não agrupada.

Os resultados iniciais apontam que o processo de municipalização vivenciado pelo estado do Ceará não ocorreu de maneira vertical, em um movimento em que as decisões foram impostas do centro para a periferia. Ele foi fruto de negociações, tendo sido iniciado com uma experiência piloto em seis municípios e ampliada posteriormente para o seu conjunto (Vieira; Vidal, 2013).

Já os efeitos desse processo no caso português serão estudados a partir do desenvolvimento do Estágio Científico Avançado (ECA), promovido pela Universidade do Minho e financiado pelo Programa de Doutorado-sanduiche no Exterior (PDSE - CAPES), no mês de outubro de 2024. A partir da contextualização de como ocorreu esse processo em Portugal e em uma unidade federativa do Brasil, seja nas legislações ou nos processos de gestão, será possível estabelecer aproximações e distanciamentos que podem colaborar para a compreensão dos desdobramentos dessas mudanças nas políticas educacionais dos dois países.

Palavras-chave: municipalização; educação; Brasil; Portugal; gestão escolar.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Presidência da República. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 out. 2024.

CEARÁ, Assembleia Legislativa. Governo do Estado do Ceará. **Lei nº 12.452, 06 de junho de 1995.** Dispõe sobre o processo de municipalização do ensino público do Ceará e dá outras providências. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/2401-lei-n-12-452-de-06-06-95-d-o-de-27-06-95>. Acesso em: 02 out. 2024.

PORTUGAL, Assembleia da República. Presidência do Conselho de Ministros. **Decreto-Lei nº 84, 28 de junho de 2019.** Estabelece as normas de execução do orçamento do estado para 2019. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/84-2019-122747583>. Acesso em: 02 out. 2024.

PORTUGAL, Assembleia da República. Presidência do Conselho de Ministros. **Lei nº 46, 14 de Outubro de 1986.** Lei de bases do sistema educativo. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>. Acesso em: 02 out. 2024.

PORTUGAL, Assembleia da República. Presidência do Conselho de Ministros. **Decreto-Lei nº 21, 30 de janeiro de 2019.** Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/21-2019-118748848>. Acesso em: 02 out. 2024.

VIEIRA, S.L.; VIDAL, E.M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.34, n.125, p.1075– 1093. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400004/>. Acesso em: 02 out. 2024.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: EMBATES, POSSIBILIDADES E TENDÊNCIAS

Juan Jonatha Noronha Del Giudice[1]

Ao longo dos anos, a supervisão pedagógica evoluiu de uma simples função de fiscalização, influenciada pelas perspectivas de administração do trabalho, para uma prática complexa e estratégica no contexto educacional e ganhou diferentes contornos na trajetória de sua constituição, se moldando de acordo com as influências sociais, legislativas e pela evolução dos processos educativos.

Hoje a figura do Supervisor Pedagógico é ilustrada no membro da equipe gestora responsável pela organização da atividade pedagógica a partir da articulação dos sujeitos com os processos educativos e, nesse sentido, constitui uma das peças mais importantes do contexto educacional, na promoção e manutenção dos processos de ensino de aprendizagem. Placco, Almeida e Souza (2015) concluem que a essência da atividade supervisora se forja, antes de tudo, nas dimensões articuladora, formadora e transformadora. Sendo o aspecto formador, no que tange a formação docente em contexto, eixo central de sua atuação.

Entretanto, o elevado número de funções oriundas de diferentes instâncias, resulta em um exercício marcado por graves desvios de função, na realização de atividades que fogem do aspecto pedagógico levando os supervisores a agirem de forma desordenada, impulsiva e imediatista. E como consequência do distanciamento de suas especificidades pedagógicas, e o prevaletimento das atividades burocráticas em detrimento da sua função formadora, o supervisor pedagógico vive uma crise de identidade, refletida na falta de uma identificação própria para sua função. (Serpa, 2011; Franco, 2008). A identidade, segundo Saviani (2008), é requisito fundamental para caracterizar uma atividade profissional, pois, uma vez posta, sua afirmação promove processos de desenvolvimento e melhorias à profissão.

Nesse sentido urge a necessidade de investigação sobre como ocorre a construção da identidade profissional da supervisão pedagógica no contexto de sua prática e de seu percurso pessoal e formativo. Para tanto, parte como objetivo geral deste trabalho analisar como tem ocorrido a construção da identidade do supervisor pedagógico e como a sua constituição incide na atuação da supervisão pedagógica no contexto escolar. Para isso, buscando burilar o processo investigativo, faz-se necessário compreender como é construída, na prática, a identificação profissional da supervisão pedagógica, a partir de uma articulação com os profissionais de uma rede municipal do estado de Minas Gerais; identificar e analisar os motivos, incentivos, políticas e tipo de formação que levam ao ingresso e a permanência na função; e mapear as dificuldades e desafios enfrentados pela supervisão pedagógica na atualidade que levam à crise na identidade. Portanto, esta pesquisa realiza uma aproximação com supervisores pedagógicos que atuam em escolas de ensino fundamental (1º ao 5º ano) de um município de Minas Gerais, a partir da combinação de dois instrumentos, realizados em duas etapas: a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas estruturadas.

[1] Universidade Federal de Lavras (UFLA) e-mail: jjonoronha98@gmail.com

A primeira etapa coletou dados preliminares relativos a formação e prática profissional de supervisoras pedagógicas do município selecionado permitindo a análise dos traços em comum que caracterizem um perfil concernente à profissão. A análise de dados ocorre a partir da organização dos diferentes tipos de qualidade nas respostas obtidas, que segundo Bauer (2002), permitirá a delimitação de unidades de significação a partir das diferenças e semelhanças identificadas no perfil dos supervisores pedagógicos.

Diante dos resultados preliminares obtidos nos questionários, dentre as 21 supervisoras respondentes, pôde-se constatar uma grande distinção no percurso formativo dessas profissionais, como o lócus de formação inicial diferentes, diferentes cursos e especializações, com diferentes ênfases, além de diferentes títulos de pós-graduação *stricto sensu*. Essa variação no percurso formativo já aponta para uma ambiguidade na identidade e perfil da supervisão pedagógica, uma vez que este compõe parte fundamental do desenvolvimento identitário de um profissional, pois compreende “ação vital de construção de si próprio” (Moita, 2000, p. 114). Outro aspecto observado são os diferentes tempos de experiência atuando na supervisão pedagógica que, alinhados à formação profissional, às vivências pessoais e a falta de instâncias legais que orientam a função, dão à essas supervisoras diferentes perspectivas de seus reais papéis e das funções primordiais da supervisão pedagógica: as dimensões articuladora, formadora e transformadora, devendo a dimensão formadora ser o eixo central de sua atuação. Nota-se muitos aspectos distintos no desenvolvimento de suas carreiras e essa diversidade encontrada nas respostas confirma a ideia de que não há uma coesão no que concerne ao perfil da profissão, levando à, já observada, ambiguidade na construção de uma identidade

Ao refletir sobre a identidade profissional, deve-se partir da premissa que esta se constitui a partir de diversos fatores pessoais, impessoais e interpessoais ao longo das experiências profissionais e pessoais de um indivíduo e é “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997, p.136). Nesse sentido, não é possível analisar hoje qualquer aspecto profissional isoladamente. É necessário considerar diversos fatores existentes no contexto da escola, na carreira, experiência profissional, seu tempo de docência. Seu contexto de trabalho e as relações que estabelece com os pares. A função supervisora é conduzida por uma diversidade de atribuições que derivam de diferentes ordens a partir do contexto na qual esta subsiste, e a cada atividade que executa e cada decisão que delibera no seu cotidiano corrobora para uma afirmação ou para uma crise na sua identidade.

Espera-se, portanto, com as entrevistas, o aprofundamento das características e dimensões do trabalho dessas supervisoras, suas motivações e formas de reconhecimento e autoafirmação profissional, na intenção de identificar traços que convergem para caracterização da identidade da supervisão pedagógica. Elemento esse observado como primordial para o desenvolvimento de uma profissão e, no caso da função pedagógica, a garantia de uma atividade comprometida com a promoção dos processos de ensino de aprendizagem.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica. Identidade profissional. Formação docente. Função supervisora

Referências

BAUER, M. W. **Análise de conteúdo clássica**: uma revisão. In: GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p.189-217.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade**. A socialização. Porto: Porto Editora, 1997

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica**: uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008.

MOITA, M. C. Recursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto, p.111-140, 2000.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, VLT. **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2008

SERPA, D. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. Edição especial **Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores**. Fundação Victor Civita, Edição Especial, n.6. junho/2011

CONTEXTO POLÍTICO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: QUESTÕES EM ABERTO

Janice Fernandes Zanetti^[1]
Fabio Aviles Gouveia^[2]
Gabriel Ramos Relich^[3]
Nonato Assis de Miranda^[4]

Este texto visa explorar e abrir reflexões sobre o contexto das recentes políticas educacionais no Brasil, especificamente sobre a Lei do Novo Ensino Médio, o Programa de Inovação Educação Conectada e a Curricularização da Extensão no Ensino Superior. Tais iniciativas, derivadas da Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, têm buscado modernizar a educação brasileira. No entanto, a relação dessas reformas com o contexto político é fundamental para compreendermos não apenas suas motivações, mas também seus possíveis impactos a longo prazo.

A estratégia 3.1 do PNE, por exemplo, visava à renovação do ensino médio, tornando-o mais atrativo e alinhado aos interesses dos estudantes. A Lei nº 13.415/2017, assinada pelo então presidente Michel Temer, trouxe a flexibilização curricular como uma de suas principais mudanças. No entanto, até que ponto essas flexibilizações realmente atendiam às necessidades dos alunos, ou seriam respostas a pressões econômicas e políticas para diminuir a evasão escolar sem enfrentar os problemas estruturais da educação? Até que ponto tais mudanças levam a uma padronização e esvaziamento do papel do professor? E existe algum alinhamento com ações políticas que aconteciam em outros países da América Latina? A aprovação da Lei nº 14.915/2024, no governo Lula, aprofunda essas mudanças, mas questões permanecem sobre a eficácia de integrar a educação técnica ao currículo regular, principalmente em um cenário de profundas desigualdades regionais e econômicas. As perguntas são as mesmas feitas na lei nº 13.415/2017.

O Programa de Inovação Educação Conectada, ancorado na estratégia 7.15 do PNE, surgiu como resposta à crescente demanda por tecnologia nas escolas. Embora essencial, especialmente durante a pandemia de Covid-19, que revelou a fragilidade da infraestrutura tecnológica educacional, questiona-se até que ponto a implementação desse programa está efetivamente democratizando o acesso à tecnologia. Será que estamos caminhando para uma verdadeira inclusão digital, ou apenas criando mais uma camada de desigualdade, onde escolas com mais recursos têm maior facilidade em implementar essas inovações, enquanto outras ficam ainda mais atrasadas?

[1] Universidade Federal de São Caetano do Sul (USCS) janice.zanetti@uscsonline.com.br

[2] Universidade Federal de São Caetano do Sul (USCS) fabio.gouveia@uscsonline.com.br

[3] Universidade Federal de São Caetano do Sul (USCS) gabriel.relich@uscsonline.com.br

[4] Universidade Federal de São Caetano do Sul (USCS) nonato.miranda@online.uscs.edu.br

Por fim, a Curricularização da Extensão no ensino superior, baseada na estratégia 12.7 do PNE, busca integrar a extensão universitária ao currículo dos cursos de graduação. Tal medida, materializada na Resolução nº 7 de 2018, promove a formação acadêmica conectada com as necessidades da sociedade. No entanto, surge a questão: essa integração, que exige no mínimo 10% do total de créditos curriculares em atividades de extensão, também pode ser vista como uma maneira de reduzir custos ao diminuir a carga horária em sala de aula? Além disso, como garantir que as ações de extensão, muitas vezes limitadas por recursos e infraestrutura, realmente impactem de forma significativa a sociedade e proporcionem uma formação interdisciplinar aos estudantes? A resistência de algumas instituições de ensino à adaptação curricular também levanta questões sobre a viabilidade dessa integração em um país com realidades acadêmicas tão diversas. Será que, ao invés de fortalecer a formação acadêmica, essa redução de carga horária pode comprometer a qualidade do ensino?

As reformas educacionais no Brasil, como a Lei do Novo Ensino Médio, o Programa de Inovação Educação Conectada e a Curricularização da Extensão no Ensino Superior, refletem esforços do governo para modernizar a educação, mas também estão profundamente enraizadas em contextos políticos específicos. As influências do cenário político-econômico atual sobre essas reformas geram questionamentos importantes: será que essas mudanças realmente respondem às necessidades da sociedade brasileira, ou estão mais voltadas a atender demandas políticas imediatistas? Como garantir que essas políticas sejam implementadas de forma equitativa em todas as regiões do país? Até que ponto essas reformas podem ser sustentáveis a longo prazo? A resposta a essas questões dependerá de um acompanhamento contínuo e de uma reflexão crítica sobre os rumos que a política educacional seguirá nos próximos anos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Conectada. Curricularização da Extensão. PNE, Reformas Educacionais.

Referências

BRASIL. (2014). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 11 set. 2024.

BRASIL. (2018). **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em 11 set. 2024.

Referências

- BRASIL. (2014). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 11 set. 2024.
- BRASIL. (2018). **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em 11 set. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 set. 2024.
- CORTI, A. P.. (2019). Política significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação Em Revista**, 35, e201060. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Acesso em 13 set. 2024
- MENDES, J. E.; MEDEIROS, F. V. G. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: que encruzilhada é esta? para quê? para quem? **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 33–57, 5 Jul 2022 Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14507>. Acesso em: 24 set 2024.
- MOREIRA, J. A. da S. (2018). Reformas Educacionais e Políticas Curriculares para a Educação Básica. **Educação em Debate**, V. 10, n.2, 199–213. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v10i2.27355>. Acesso em: 20 set. 2024.
- RODRIGUES, V. M. O fórum de pró-reitores de extensão e sua contribuição no debate sobre a extensão universitária. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2016. DOI: 10.14393/REPOD-v4n2a2015-34562. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/34562>. Acesso em: 11 set. 2024.
- SILVA, M. R. da, & ABREU C. B. de M. (2008). Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, 26(2), 523–550. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 20 set. 2024.
- VIEIRA, S. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, 1 ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>. Acesso em: 20 set. 2024.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO COMBATE À EVASÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP – CAMPUS REGISTRO

Fernanda Vasconcelos de Lima Kanashiro^[1]

Angela Maria Martins^[2]

Vanessa Viebrantz Oster^[3]

Edmar Lucas Ferreira Sehnem^[4]

Este trabalho é desdobramento de pesquisa maior que analisou dados da evasão escolar no ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Registro, com o propósito refletir sobre possíveis reorganizações institucionais necessárias ao enfrentamento desse fenômeno.

Para garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade e que permaneçam na escola, é necessário oferecer igualdade de oportunidades para os/as estudantes enfrentarem desigualdades de origem social e econômica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nessa lógica, Milliorin (2018) afirma que em um país desigual como o Brasil, a educação é condição sine qua non para mitigar discriminações e propiciar avanços na luta por mais justiça social. Assim, a evasão discente é motivo de inquietações nos variados níveis de ensino, uma vez que consumada ela torna-se uma barreira para a democratização do ensino (Alonso; Figueiredo, 2022).

Lüscher e Dore (2011) discorrem sobre medidas que foram implementadas no Brasil para conter a evasão escolar, tais como “a progressão automática entre as séries, que promove a redução da distorção entre idade e série, e o programa Bolsa Família” (Lüscher; Dore, 2011, p. 780). Na visão de Santana (2016) é urgente a necessidade de implementar medidas que auxiliem não apenas o acesso, mas a permanência dos jovens, como por exemplo, implementar currículo coerente às necessidades dos/as estudantes; verificar se a disponibilidade de horários das aulas atende à demanda local; rever métodos pedagógicos tradicionalmente utilizados no ensino médio regular e ofertar formação pedagógica e/ou continuada aos docentes que são especialistas em suas áreas de conhecimento.

Alonso e Figueiredo (2022) corroboram com essa ideia e destacam que para fomentar a efetiva democratização da Educação, especialmente no âmbito do Ensino Técnico, torna-se incontestável não apenas expandir a oferta de vagas, mas compreender os motivos que levam os/as discentes a não concluir o curso no qual estão matriculados, possibilitando, assim, propor ações direcionadas à assistência estudantil de forma sistemática e assertiva.

[1] Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e-mail: fernanda.vasconcelos@ifsp.edu.br

[2] Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e-mail: ange.martins@uol.com.br

[3] Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e-mail: vanessaoster@ifto.edu.br

[4] Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e-mail: lucasferreirasehnem@gmail.com

Os números da evasão escolar e o levantamento das características principais da população pesquisada do IFSP/Campus Registro foram extraídos da Plataforma Nacional Nilo Peçanha (PNP), com um recorte temporal de 2017 a 2021. Destaca-se que o interstício 2017-2021, foi o escolhido por ser o mais recente disponível durante a realização da pesquisa.

O IFSP/Campus Registro é uma instituição de ensino criada em atendimento ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – FASE II – e teve a sua autorização de funcionamento pela Portaria n. 1.170, de 21/09/2010, com início das atividades em julho de 2012. A instalação deste Campus na cidade de Registro, região do Vale do Ribeira, estado de São Paulo.

A fim de promover uma gestão com maior eficiência e aprimorar a educação profissional e tecnológica em todo o país, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada ao Ministério da Educação, lançou a Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Por meio dela, pode-se acompanhar e monitorar os resultados, permitindo uma visão abrangente dos dados dos IFs.

Os microdados extraídos da PNP sobre os evadidos do campus Registro permitem identificar que entre os/as alunos/as que responderam às questões socioeconômicas da plataforma, 18 (35%) possuem renda per capita de até meio salário-mínimo e 25 (49%), renda per capita entre zero a um salário mínimo e meio. Em relação a cor autodeclarada entre esses evadidos, ao longo dos cinco anos levantados, observa-se que 26 (50%) se autodeclararam brancos, 18 (35%) pardos e 5 (10%) evadidos autodeclarados pretos. Os dados informam também que, dos evadidos do campus, 58 % são mulheres e 42% são discentes do sexo masculino.

Considerando a informação dos/as alunos/as que declararam renda, observa-se que os evadidos no campus Registro estão concentrados nas faixas mais baixas de renda, com 49% apresentando proventos per capita familiar de zero a um salário-mínimo e meio. Destaca-se que 48% dos/as alunos/as evadidos não declararam renda, o que pode ser compreendido como indicativo de vulnerabilidade social. Considerando-se apenas aqueles que responderam ao questionário sobre renda, podemos afirmar que das 27 respostas, 25 afirmaram renda per capita familiar entre zero e um salário-mínimo e meio, ou seja, 92,5% preenchem requisitos para receber a assistência estudantil. Esses dados evidenciam a importância de políticas e ações voltadas para a equidade educacional, levando em consideração as condições socioeconômicas dos/as estudantes.

Constatado o fato de que os evadidos estão concentrados entre aqueles/as que possuem baixa renda familiar e, considerando, ainda, que a região em que o campus está localizado apresenta índices de pobreza elevados no estado de São Paulo, essa análise nos leva a inferir que a política de assistência estudantil desempenha um papel crucial no combate à evasão escolar, portanto, necessita ser aprimorada.

Os dados evidenciam a importância de efetivação das Políticas de Assistência Estudantil, que atendam às reais necessidades do/as estudantes, pois há o potencial de mitigar desigualdades nas condições de permanência e, por conseguinte em lograr resultados positivos no intento de diminuição dos índices de evasão.

Palavras-chave: Evasão escolar. Ensino Médio Integrado. Assistência estudantil

Referências

ALONSO, Élide Froes; FIGUEIREDO, Helenara Regina Sampaio. Evasão em cursos técnicos na área de informática: revisão de literatura de 2015 a 2019. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, Brasil, v. 8, n.1, p. e196022, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1960. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1960>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 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. Portal do Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 ago./23

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Pessanha** (entre outros). Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/plataforma-nilo-pecanha>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria n. 1.170, de 21 de setembro de 2010**. Autoriza o funcionamento dos Câmpus: Diário Oficial da União: seção 1, ano 210, n. 182, p. 16, ISSN 1677-7042. 21 set. 2010. PDF. Disponível em: https://www.ifms.edu.br/acesso-ainformacao/institucional/historia/portaria_1-170-2010_funcionamento_campus_nova_andradina.pdf/. Acesso em: 10 ago. 2023.

LÜSCHER, Ana. Zuleima; DORE, Rosemary. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, p. 770-789, 2011.

MILLIORIN, Simone Aparecida. **Atuação da Rede Federal na ampliação do direito à educação básica**: uma análise da oferta do ensino médio integrado nos Institutos Federais. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SANTANA, Erica Dias de Paula. **Motivadores para ingresso, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes no IFSP campus Curitiba**. 2016. Dissertação (mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GESTÃO COLEGIADA COMO ESTRATÉGIA PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Fabiola Silveira Sampaio[1]
Gabriela Bandeira da Silva[2]
Nilza Aparecida da Cruz[3]
Raquel Maria Putini[4]
Sanny Silva da Rosa[5]

Este trabalho discute a importância de uma gestão colegiada para a implementação das políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: gestão, equipe multidisciplinar e família. O objetivo desta reflexão é fundamentar quatro pesquisas que estão sendo desenvolvidas em duas redes municipais do ABC Paulista.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) entre outras, orientam a inclusão escolar como um direito, mas a aplicação prática dessas leis ainda enfrenta desafios significativos. Entendemos que a efetivação das políticas públicas de Educação Especial depende de uma articulação eficiente entre todos os atores envolvidos: gestão educacional, gestão escolar, equipes multidisciplinares e famílias. Conforme afirma Mantoan (2003), a inclusão não é apenas uma questão de garantia de acesso à escola, mas de permanência e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

A Gestão Colegiada é um conceito fundamental para as quatro pesquisas uma vez que se baseia nas ideias da descentralização do poder decisório da figura do diretor escolar, conforme previsto na Constituição de 1988 e reiterado na LDB 94/96 e no ECA 1990, visando a participação ativa da comunidade escolar e uma ferramenta essencial para a implementação da gestão democrática. Entre esses colegiados, destacam-se os conselhos de escola, os grêmios estudantis e as Associações de Pais e Mestres (APMs). José Carlos Libâneo discute a função dos colegiados na gestão democrática das escolas e descreve-os como órgãos que promovem a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões, esses colegiados são espaços voltados para a construção coletiva de políticas e práticas educacionais, contribuindo para uma administração mais inclusiva e participativa.

A segunda pesquisa visa discutir a gestão educacional e escolar. De acordo com Libâneo (2001), a gestão educacional é responsável pela implementação das diretrizes educacionais e pela criação de condições para que a inclusão aconteça de forma efetiva. Ela promove a alocação de recursos, adaptações no espaço físico e a formação de uma cultura inclusiva dentro da escola. A gestão escolar também tem a função de articular a

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: fabiola.sampaio@uscsonline.com.br
[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: gabriela.silva11@uscsonline.com.br
[3] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: nilza.cruz@uscsonline.com.br
[4] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: raquel.putini@uscsonline.com.br
[5] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: sanny.rosa@online.uscs.edu.br

participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, os professores, alunos, famílias e equipes multidisciplinares, garantindo assim que as políticas públicas sejam efetivamente aplicadas.

A terceira pesquisa analisa as ações do Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM) como política pública para atendimento de crianças com deficiência e/ou em estado de vulnerabilidade. As equipes multidisciplinares são essenciais para a efetivação das políticas públicas de Educação Especial, pois oferecem suporte especializado e integrado. Esses especialistas trabalham em conjunto com professores e gestores para avaliar, diagnosticar e planejar intervenções pedagógicas adequadas. Esse trabalho colaborativo é primordial para assegurar e promover um ambiente escolar acessível e inclusivo.

Para completar a noção de gestão colegiada como estratégia, a quarta pesquisa traz a perspectiva das famílias durante as fases finais da escolarização de jovens e adultos. Observa-se que a Educação Inclusiva se torna ainda mais crítica nas fases finais, devido à complexidade das necessidades dos alunos e às expectativas quanto ao seu futuro acadêmico e profissional. A evasão escolar é um fenômeno preocupante durante essa etapa, muitas vezes relacionado aos desafios enfrentados no processo de inclusão. Alunos que se sentem excluídos ou têm dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas podem desenvolver baixa autoestima e falta de motivação, o que pode levar ao abandono escolar.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão educacional desafia a escola a repensar suas práticas e a buscar estratégias que garantam o sucesso de todos os estudantes. A ausência de uma rede de apoio robusta, tanto no ambiente familiar quanto escolar, pode contribuir para que os alunos desistam da escola, especialmente quando enfrentam dificuldades acadêmicas ou sociais. As famílias podem atuar como defensoras dos direitos dos estudantes e colaborar diretamente com o processo educacional, reforçando a importância de uma parceria entre a escola e o núcleo familiar para o sucesso na inclusão escolar.

A Educação Inclusiva é um desafio multifacetado que exige a colaboração de governos, escolas e famílias. A criação e a implementação eficaz de políticas públicas continuamente avaliadas e aprimoradas voltadas a disponibilização de recursos adequados e o suporte emocional e social aos alunos são fundamentais para garantir a Educação Inclusiva e de qualidade que seja uma realidade para todos.

Palavras-chave: Gestão Colegiada. Educação Especial e Inclusiva e Gestão Escolar.

Referências

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: desafios e perspectivas**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 1 set 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-2008-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 1 set 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001



CONSELHO DE ESCOLA: ANÁLISE DAS ATAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Djalma dos Santos Machado^[1]
Ricardo Alexandre Marangoni^[2]

A pesquisa intitulada “Conselho de Escola: análise das atas de uma escola municipal de Caçapava-SP” teve como objetivo examinar os assuntos discutidos no Conselho de Escola de uma unidade escolar pública, a partir dos registros em atas. Adotou-se uma metodologia de abordagem documental (Cellard, 2012). Com relação ao embasamento teórico, contou-se com os autores: Lima (2018); Marangoni (2017); Paro (2001; 2007, 2017); Souza (2007; 2009; 2012) e outros. O estudo, de natureza qualitativa, abrangeu dois momentos: no primeiro, realizou-se uma discussão teórica sobre a gestão democrática e os mecanismos coletivos de participação; no segundo, analisou-se as atas do conselho de uma escola municipal de Caçapava-SP, com o intuito de coletar os dados mais significativos.

Sob uma abordagem qualitativa e documental, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Caçapava-SP, e propôs-se a analisar o fenômeno a partir: (i) da quantidade de reuniões de Conselho de Escola registradas; (ii) dos participantes das reuniões; (iii) dos assuntos discutidos; e (iv) do papel desempenhado pelo Conselho de Escola na democratização da gestão escolar. Desse modo, almeja-se captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos das atas de reuniões do Conselho de Escola.

Segundo Cellard (2012), até o século XIX, o conceito de documentos se restringia aos manuscritos e oficiais. No entanto, com a evolução da História, esse conceito se ampliou e ultrapassou a ideia de textos escritos e/ou impressos, passando a abordar outras fontes, como filmes, vídeos, fotografias, entre outros. Outro ponto importante a destacar é que o pesquisador deve assumir um papel ativo na pesquisa e conduzir o processo de análise, seguindo os passos de selecionar o material, analisar, organizar, ler, reler e sistematizar. O autor apregoa que a pesquisa documental exige:

[...] um esforço firme e imaginativo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, também em função do questionamento (Cellard, 2012, p. 298).

Uma das grandes vantagens da análise documental é a capacidade de realizar diversas reconstruções da realidade e do passado, tornando-se uma ferramenta valiosa para qualquer pesquisador.

[1] Universidade São Paulo (UNICID) professordjalma35@gmail.com

[2] Universidade São Paulo (UNICID) ramarangoni@hotmail.com

Assim, o estudo começa com dois conceitos fundamentais que orientam a pesquisa: os mecanismos coletivos de participação e a gestão democrática, baseados em Paro (2007) e Souza (2009). Por mecanismos coletivos de participação, pode-se entender:

[...] conselho de escola, associação de pais e mestres, gestão escolar, conselho de classe; a escolha democrática dos gestores escolares; e ações para estimular e facilitar o maior envolvimento de alunos, professores e pais na construção e condução das propostas pedagógicas escolares (Paro, 2007, p. 116).

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. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (Souza, 2009, p. 125-126).

Grosso modo, trata-se de um processo dialógico, no qual deve prevalecer a participação da comunidade escolar, baseada nos processos decisórios e com amplo acesso às informações, estabelecidas coletivamente. Alguns estudos vêm apontando (Lima, 2018; Marangoni; Souza, 2020; Paro, 2001 e outros) o quão difícil tem sido a sua efetivação. Sendo assim, as ações e o fortalecimento dos órgãos colegiados, entre eles o Conselho Escolar (Dourado, 2006; Martins; Soares, 2021), são essenciais.

Ressalta-se que, após a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), o estabelecimento da LDBEN (Brasil, 1996) e, posteriormente, a aprovação dos PNE (Brasil, 2001; 2014), concebeu-se um cenário propício às pesquisas relacionadas a gestão democrática e ao Conselho de Escola.

Destarte, é possível constatar, neste estudo, a importância dos órgãos colegiados e, principalmente, da participação dos pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e funcionários. Reconhece-se que ainda há muito a avançar nessa direção, com destaque para a participação mais efetiva nos Conselhos Escolares. É notório que, na realidade observada, não se dispõe de um conselho que perpassa o coletivo dos representantes, com exceção de gestores, professores e funcionários, por se tratar de um grupo que está na escola todos os dias, viabilizando a troca de informações. A pesquisa resultou na criação de um produto educacional – folder a ser debatido e distribuído à comunidade escolar com a intenção de potencializar a gestão democrática.

Em suma, os Conselhos de Escola, como colegiados apoiados pelas normativas no intuito de promover a gestão democrática na escola pública, ainda são um desafio para as equipes escolares.

Palavras-chave: Conselho de Escola. Gestão Democrática. Escola Pública.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, p. 295-316, 2012.
- DOURADO, L. F. et al. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- 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. **O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional**. 2017. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.
- MARANGONI, R. A.; SOUZA, A. R. **Gestão Democrática da Educação: o que revelam os dados do projeto da rede estadual paulista?** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 37, p. 63-86, 2020.
- MARTINS, A. M.; SOARES, C. Q. S. Organização e funcionamento de conselhos escolares em rede municipal de ensino: limites e possibilidades. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. São Caetano do Sul, v. 6, n. 11, p. 305-316, 2021.
- PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, V. H. Estrutura da escola e gestão democrática. In: 30ª Reunião Anual da Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambú, 2007.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.
- SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- 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.



EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE PROFESSORES PAULISTAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO POLÍTICA PARA A CIDADANIA

Alexsandro do Nascimento Santos^[1]

Rodnei Pereira^[2]

Ana Paula Lopes Spinelli Macedo^[3]

Em 1984, Norberto Bobbio publicou, na revista *Nuova Civiltà delle Macchie*, o artigo intitulado "Il futuro della democrazia". Neste texto, Bobbio argumenta que a educação cívica para a cidadania representa uma das promessas não cumpridas da democracia liberal. Apesar de alguns países conseguirem consolidar um regime pluralista competitivo, é evidente que o engajamento cívico, a participação política e, sobretudo, a crença na democracia como um valor inquestionável se mostram frágeis. Isso se deve à falta de políticas públicas mais robustas que foquem na educação cívica, tanto na formação básica quanto na superior.

Desde os anos 1990, diversos pesquisadores se dedicam a investigar as variáveis que explicam esse fenômeno, analisando as experiências de educação cívica em sistemas educacionais ao redor do mundo. Eles também buscam caminhos para fortalecer essas experiências, levando em conta a relação entre educação para a cidadania e a qualidade democrática (Mounk, 2019; Linz e Stepan, 1999).

Estudos sobre a implementação de políticas educacionais revelam que o sucesso de uma política é influenciado pelas crenças, concepções e experiências dos agentes implementadores, principalmente aqueles que lidam diretamente com a população, os chamados burocratas do nível de rua (BNR). Dessa forma, um dos principais obstáculos à efetividade da educação cívica é a influência desses fatores nas decisões diárias dos professores. Esta comunicação científica apresenta resultados parciais de uma investigação sobre as experiências e vivências de professores de São Paulo em relação à educação política para a cidadania.

Em termos teóricos, definimos a educação política para a cidadania como um conjunto de ações intencionais promovidas por instituições de ensino, que visam a formação cívica dos indivíduos. O objetivo é desenvolver capacidades que permitam a identificação, análise crítica e participação nas instituições democráticas e em espaços de diálogo e tomada de decisão sobre aspectos da vida em sociedade. Essa abordagem busca inscrever os indivíduos no exercício de direitos e obrigações que definem seu papel como sujeitos sociais e políticos na democracia (Finkel & Smith, 2011; Santos, 2018).

[1] Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) alexsandrosantos1980@gmail.com

[2] Fundação Carlos Chagas e Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) rpereira@fcc.org.br

[3] Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) anamacedo@tjsp.jus.br

Ademais, entendemos que a implementação de políticas públicas é um processo que transforma propostas e soluções da fase de formulação em ações concretas, mediante arranjos institucionais que envolvem interações entre estruturas governamentais e não governamentais, servidores públicos, agentes não estatais e usuários, em contextos variados e desiguais. Durante esse processo, as hipóteses formuladas são testadas e podem ser confirmadas, modificadas ou até rejeitadas, dependendo das circunstâncias locais (Barrett, 2004; Cline, 2000; Dubois, 1999).

As ações de educação cívica são influenciadas por diversos fatores e pela qualidade das interações estabelecidas nos processos de implementação. Por isso, nossa investigação visa contribuir para a compreensão desses processos, analisando as experiências e vivências dos professores paulistas. Nossa hipótese é que as experiências, positivas ou negativas, impactam significativamente a qualidade das iniciativas e a possibilidade de os burocratas do nível de rua manterem ou renovarem suas ações nesse campo.

Metodologicamente, adotamos uma abordagem quanti-quali, utilizando dois instrumentos: um survey e um roteiro de entrevistas semiestruturadas. O survey baseou-se em um questionário eletrônico com 23 questões, sendo 7 focadas em experiências e vivências profissionais dos professores. Participaram 10 escolas, com um total de 319 docentes. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 18 professores das mesmas instituições.

Nesta comunicação científica, focaremos nos dados coletados pelo survey. Os resultados mostram que 62,06% dos professores (n=198) nunca participaram de formações voltadas à educação política e 23,19% (n=74) afirmaram que raramente participaram. Quanto à participação em projetos coletivos na escola relacionados à educação política, 71,78% (n=229) indicaram que nunca participaram e 18,18% (n=58) afirmaram que raramente tiveram essa experiência. Quase 64% dos professores (n=204) afirmaram que nunca desenvolveram sequências ou projetos didáticos sobre esses temas, e 59,87% (n=191) disseram que nunca foram orientados pela gestão a desenvolver tais projetos; 26,01% (n=83) assinalaram que raramente receberam orientação.

Esses números indicam um fraco engajamento das escolas com a educação política, sendo essencial compreender os condicionantes dessa realidade. Quando questionados sobre a frequência de conflitos em sala de aula ao abordar temas de educação política, 51,41% (n=164) disseram que isso ocorre "muitas vezes" e 19,12% indicaram "sempre". A frequência de conflitos com as famílias também é alta, com 45,14% dos docentes (n=144) afirmando que isso acontece "muitas vezes", e 15,36% (n=49) "sempre". Sobre notificações ou perseguições a trabalhos de educação política na escola, 30,72% afirmaram que isso ocorre "muitas vezes" e 9,09% "sempre". Concluimos que esse cenário se relaciona com as constatações de Mounk (2019); Levitsky e Ziblatt (2019) e Przeworski (2020), que apontam a fragilização da democracia liberal e a limitação do espaço político para a formação cidadã. Isso está alinhado com as hipóteses de Cosson (2010); Dantas (2010) e Santos (2018), que defendem a necessidade de estruturar a educação política na educação básica, proporcionando suporte à ação pedagógica dos professores, por meio de recursos adequados como financiamento, materiais didáticos e formação continuada.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Política. Escola Pública. São Paulo

Referências

BARRET, Susan. Implementation studies: time for revival? Personal reflections on 20 years of implementation studies. **Public Administration**, v. 82, 2004, p. 249-262

CLINE, K. Defining the implementation problem: organizational management versus cooperation. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 10, n. 3, 2000, p. 51-572

COSSON, Rildo. Letramento Político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, n. 11, v. 3, 2010. p. 13-18.

DANTAS, Humberto. Educação Política: reflexões sobre um pilar da democracia. **Revista Liberdade e Cidadania**. Brasília, n. 9, v. 1 jul-set/2010, p. 211-224.

DUBOIS, Vincent. **La vie au Guichet**: relation administrative et traitement de la misère, études politiques. Paris: Economica, 1999.

FINKEL, Steven, & SMITH, Amy Erica. Civic Education, Political Discussion, and the Social Transmission of Democratic Knowledge and Values in a New Democracy: Kenya 2002. **American Journal of Political Science**, 55, no. 2, 2011 p. 417–35.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. How democracies die New York: Broadway Books, 2018.

LINZ, Juan. & STEPAN, Alfred.. **A transição e consolidação da democracia**. A experiência do sul da Europa e da América do Sul. São Paulo : Paz e Terra. 1999

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia**: Por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

PRZEWORSKI, Adam. **Crises da Democracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2020.

SANTOS, Alexsandro. A escola básica e a educação política para a cidadania: provocações para um debate necessário. **Revista Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v.6, n.11, jul./dez. 2018, p. 17-31.



EIXO 2

POLÍTICAS E PRÁTICAS FORMATIVAS



O DIRETOR DE ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO E PRÁTICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS PAULISTANAS

Sandy Katherine Weiss de Almeida[1]

A presente pesquisa de dissertação tem como objeto de estudo a relação entre formação e a prática de diretores na gestão de escolas Municipais Paulistas. Os questionamentos iniciais se voltaram para a formação inicial e continuada desses diretores de escola, além de refletir sobre suas práticas, já que compreendemos envolver várias dimensões dentro da escola. Nesse sentido a problemática da pesquisa foi: considerando as dimensões da gestão escolar, como se constrói a relação entre formação e prática no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo?

Partindo dessas dimensões do ato de gerir uma unidade escolar, nossa hipótese é de que há a necessidade de maior ênfase em uma gestão emancipada e emancipadora tanto no fazer dentro da própria escola, quanto como se dá esse cotidiano escolar. Assim, torna-se necessário que o/a gestor/a desenvolva competências para atender as demandas dessa gestão contemporânea e nessa perspectiva, a necessidade de formação continuada para esses diretores e diretoras de escola.

Tendo como objetivo compreender como se dá essa formação de diretores e diretoras das escolas pesquisadas e como reverbera a aplicação dessas formações no cotidiano desses profissionais dentro das unidades escolares foram pesquisadas as formações continuadas ofertadas para esse público pela Secretaria Municipal de Ensino (SME).

Nesse sentido, a primeira abordagem da pesquisa se deu para compreender o cargo de diretor(a) de escola e as demandas exigidas no último concurso ocorrido em 2015, o que nos permite avaliar contradições, além do caráter executivo e fiscalizador desse servidor. Em continuidade, a presente pesquisa analisou as formações oferecidas aos diretores de escola entre os anos de 2010 a 2020, o que revelou o uso da palavra formação para encobrir meras orientações técnicas e burocráticas que acabam por aprisionar práticas dos gestores(as) a procedimentos burocráticos de controle e fiscalização incessantes.

A pesquisa percorre inicialmente compreender o cargo de diretor de escola na rede municipal paulistana em uma perspectiva histórica até o último concurso de diretor realizado na rede, no ano de 2015. Através dessa evolução vamos revelando o papel fiscalizador desse cargo aliado com a experiência docente como necessidade prévia para o cargo, tanto na prática do gestor, como constando no edital do concurso.

[1] Universidade Nove de Julho – UNINOVE e-mail:sandyweiss_6007@hotmail.com

Além disso, notamos já no edital do concurso as várias atribuições do cargo de diretor de escola, mas que em contrapartida também apresenta sanções, caso não aconteçam como devido e esperado para o cargo, evidenciando as várias dimensões que o indivíduo que deseja ocupar tal cargo necessita compreender, sendo desde questões administrativas até questões pedagógicas.

Outro ponto importante se faz na necessidade da formação necessária para ocupar o cargo de diretor sendo a licenciatura em Pedagogia ou em outros cargos de graduação, desde que tenha como complemento Pós-Graduação Lato Sensu e/ou Stricto Sensu em Educação.

Esse olhar sobre a gestão escolar necessita perpassar pela administração escolar no contexto da nova gestão pública a partir dos anos 1990, que vai para além dos conceitos estabelecidos na educação, mas também como a introdução do campo empresarial dentro do campo educacional dentro de uma perspectiva mercantil.

Oliveira (2015) esclarece que essa estratégia gerencial trouxe destaque para os verbos como descentralizar e delegar, dentro dos princípios da eficiência e eficácia do serviço público. Assim, as reformas que aconteceram na década de 1990 traziam uma roupagem neoliberal e com discursos de modernização da administração pública, de forma contraditória revelavam uma política de resultados alicerçados em uma estrutura rígida e burocrática, com uma falsa alegação de ser mais transparente e eficiente.

Segundo Laval (2004) o diretor frente a essa NGP e a esse modelo de escola neoliberal tende a ganhar novos adjetivos como “flexível” e “autônomo”. O autor (2004) ainda complementa que nesse contexto, esse diretor passa a ser gestor escolar, gerente de um serviço educacional, dentro de um mercado educacional.

Assim, dentre as ações atribuídas ao diretor de escola nessa lógica mercantilista, Oliveira (2015) acaba por destacar as funções de execução e controle, fragmentação das burocracias, reforço da responsabilidade nas execuções dos serviços públicos e gestão de resultados, entre outros. Laval (2004) nos revela que esse novo “chefe” que possui aparentemente autonomia, na verdade é simples marionete para as agências internacionais e os padrões de formação esperados, dentro do gerenciamento educativo.

Em continuidade, a pesquisa também percorreu as temáticas de formação inicial, formação continuada e em serviço, inicialmente revelando as lacunas dos cursos de pedagogia para atender as demandas de um diretor de escola. E em consequência, as formações oferecidas em serviço acabam segundo Adorno (1985) demonstrando a interferência da indústria cultural, na qual o principal objetivo torna-se formar e perpetuar a consciência da sociedade de massa para ser dominada e continuar alienada em relação à realidade social em estamos inseridos.

Nesse sentido, o processo formativo ofertado aos diretores de escola, se refletirmos segundo Adorno (1985) estão atrelados à racionalidade técnica, dentro de uma ideologia do processo produtivo, com formações meramente técnicas, fragmentadas e mesmo reacionárias, o que se revelaram na continuidade da pesquisa, com as formações no período de 2010-2020 oferecidas na PMSP que tivessem como público e temática para os diretores de escola.

A pesquisa também teve como metodologia as histórias de vida de alguns diretores, que por meio das narrativas e de como se expressam em sua linguagem como vontade de mudança social através da educação. Entretanto, notamos que a culpabilização e o medo no cotidiano da atuação do gestor acabam gerando condição para submissão a uma cultura administrada que impede a emancipação no fazer gestão, perpetuando, mesmo que sem consciência desse diretor de escola, que a barbárie continue presente no ambiente escolar.

Nesse sentido, a hipótese inicial da pesquisa se confirmou com a necessidade de uma gestão administrativa integrada ao cotidiano escolar e de que haja uma formação continuada para que essa formação seja para a emancipação do indivíduo e do diretor de escola.

As considerações finais visam apresentar possibilidades e algumas recomendações sobre as formações continuadas, permitindo mais espaços que façam sentido para esses diretores (as) de escola e menos resistência à coisificação desse indivíduo, servidor público, mas que atua na escola pública contemporânea.

Palavras-chave: Gestão escolar. Formação. Práticas de Gestão. Histórias de Vida. Teoria Crítica.

Referências

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-populares:** contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. Campinas. 2015



A FORMAÇÃO DOCENTE APÓS A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4 DE 29 DE MAIO DE 2024

Francisco Alexandre da Silva^[1]
Nonato Assis de Miranda^[2]

A formação inicial dos Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil em nível superior é evidenciada neste texto, com o objetivo de identificar, analisar e contextualizar as alterações, esse texto discorre na ordem sequencial dos capítulos apresentando os principais tópicos propostos na Resolução. Também reporta à Portaria nº 611, de 27/06/2024, referindo-se as avaliações dos cursos de graduação pelo provão Enade. De acordo com Nóvoa 2023, os atuais ambientes de formação inicial e continuada dos docentes nas Universidades não atendem a formação inicial de professores para o Sec. XXI, refinando que “lugar de formação é lugar de profissão”.

A formação inicial de professores sempre permeou nas discussões nos espaços acadêmicos. Para alguns pesquisadores, sempre foi tratada com indiferença em relação a outros cursos de formação, teve uma preocupação ausente ou secundária, assim, foi atribuído a formação inicial de professores para escolas normais de nível médio e não superior (NÓVOA,2023). A Resolução CNE/CP nº 4, também apresenta mudanças nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Assemelha-se ao art. 62, Lei nº 9.394/96 a formação de docentes deverá ocorrer nas Instituições de Ensino Superior – IES. No Cap. IV parágrafo III § 3º desta resolução, aborda que a formação inicial de profissionais do magistério deve ocorrer preferencialmente de forma presencial. O § 4º refere-se as etapas e modalidades da Educação Básica, contudo ressalta que são incumbências de diretrizes específicas, articuladas com as políticas de valorização profissional docente, (Brasil, 1996).

Outro fator importante dessa resolução é sobre o estágio Curricular Supervisionado. Ressaltando-o, como um componente obrigatório e enfatiza-se que deverá ter como objetivo a ligação entre o currículo acadêmico e atuação profissional direta na sala de aula. Essa resolução reconhece a complexidade da formação inicial docente, portanto apresenta eixos estruturadores como garantia para à base nacional a orientações curriculares. Neste sentido apresenta a carga horária para cursos, carga horária de formação geral e para os estágios supervisionados. A resolução CNE/CP nº4 atribui também ao Inep elaborar novo formato avaliativo do Enade para os cursos de professores.

[1] Universidade São Caetano do Sul – USCS francisco.silva1@uscsonline.com.br

[2] Universidade São Caetano do Sul – USCS mirandanonato@uol.com.br

A Resolução CNE/CP nº 04, define para os profissionais do Magistério da Educação básica: fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo com incidência direta nas políticas. Assim como gestão, programas e cursos de formação, planejamento, processos de avaliação e de regulação das Instituições de Ensino Superior. Propõe promover o avanço das políticas de educação em concordância com o Plano Nacional de Educação. Destaca-se que a formação inicial de profissionais do magistério da educação, deverá considerar a integridade do sujeito em formação, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos. Descreve que a formação inicial dos profissionais da educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação necessária para o exercício da docência, com participação ativa e crítica nos processos de inovação educacional. Pontua que os profissionais do magistério devem associar, entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, com orientações a partir de atividades educacionais.

Ainda assim, destaca-se na formação do magistério da educação básica escolar os conhecimentos produzidos pelas ciências para a educação que é fundamental para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Art. 5º pontua os princípios de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Parágrafo X, aborda o compromisso da formação dos profissionais do magistério, buscando contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática e justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e a valorização da diversidade. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve assegurar uma base comum nacional pautada na concepção de educação como processo emancipatório e permanente. O Cap. III descreve sobre o Perfil do Egresso da Formação Inicial, a necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciados, contextualizando múltiplas realidades e contextos sociais, abordando diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades. A consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras. No Cap III art 7º parágrafo XVI reza sobre os estágios supervisionados, com a colaboração de professores, supervisores das instituições de educação básica em cooperação com os docentes das IES, instrui sobre registros, como portfólio e demais meios de anotações.

A formação inicial destina-se aqueles que pretendem exercer o magistério da educação escolar básica, etapas, modalidades, assim como conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos (Art. 12). O Art. 13 aborda os cursos de formação inicial, respeitadas as diversidades nacionais e autonomia pedagógica das instituições. Destaca-se que, o estágio probatório objetiva-se ser distribuído ao longo do programa de formação com início no primeiro semestre de curso, que seja articulado com atividades de observação com respectivos registros. O Art. 14 trata dos cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organização, componente curricular.

A resolução CNE/CP nº 4, de 29/05/2024, apresenta alterações necessárias para uma formação inicial e continuada de professores. Sabe-se que não acontecerá mudanças no cenário formativo repentinamente. Porém, uma resolução embasa e assegura a criação, manutenção e reconsiderações das legislações vigentes. A organização dos componentes curriculares desta resolução foi fundamental, pois descreve de modo claro e objetivo a estruturação dos cursos com desmembramento da carga horária tanto para formação geral básica, assim como, estudo de aprofundamento, atividades acadêmicas e estágio curricular.

E para finalizar de modo certo incube ao Inep um novo formato avaliativo do Enade. Alterações e implantações de uma resolução que apresenta ganhos na formação dos docentes e conseqüentemente melhoras na qualidade educacional do nosso país.

Palavras-chave: Formação docente. Profissionais da educação. Estágio profissional.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. Acesso em 22 set 2024.

BRASIL. **Resolução nº4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacional para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao> Acesso em 22 set 2024.

BRASIL. **Portaria nº 611 de, 27 de junho de 2024.** Dispõe sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2024. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-611-de-27-de-junho-de-2024-569019655>. Acesso em 22 set. 2024.

NÓVOA, António: **Professores: libertar o futuro** - 1 ed – São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.



POLÍTICAS PÚBLICAS E FORTALECIMENTO EDUCACIONAL: DESAFIOS, PERSPECTIVAS PARA A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Alexandre Costa Carraro^[1]
Cesar Antonio de Souza^[2]
Rafael Perelli^[3]
Ivo Ribeiro de Sá^[4]

A motivação no ambiente escolar é uma questão central, pois impacta diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos professores, refletindo-se no desempenho dos alunos e na dinâmica escolar como um todo. Contextualizamos aqui a importância da motivação como elemento fundamental para a prática docente, especialmente diante de condições de trabalho adversas, como a falta de recursos, infraestrutura inadequada e a desvalorização profissional. Segundo Libâneo (2004), a desvalorização da profissão de professor, tanto social quanto economicamente, está relacionada a vários fatores, como condições precárias de profissionalização, incluindo salários baixos, falta de recursos materiais e didáticos, formação inadequada e falta de perspectiva de carreira.

Essas condições são frequentemente consequência de políticas públicas insuficientes ou inadequadas, que não atendem às necessidades básicas da educação, como ressalta Seixas (2020). Ele aponta que, ao longo da história da educação brasileira, a falta de priorização política tem contribuído para a persistência de desigualdades e desafios na qualidade da educação. O Ministério da Educação (MEC) desempenha um papel crucial na formulação e implementação de políticas educacionais, trabalhando em conjunto com governos estaduais e municipais para promover a qualidade da educação em todos os níveis.

No entanto, como destaca Seixas (2020), a falta de investimento adequado, as desigualdades regionais e sociais, e as deficiências na formação e valorização dos professores continuam a ser desafios significativos. Além disso, Marcelo (2009) ressalta a importância da luta dos docentes pela valorização profissional em uma sociedade capitalista, destacando que essa luta muitas vezes enfrenta uma crise relacionada à precariedade dos princípios modernos que orientam o sistema educacional. Nesse sentido, o presente trabalho investiga a motivação docente no ensino fundamental, com ênfase na compreensão dos fatores que influenciam as ações e comportamentos dos professores em sua prática pedagógica.

[1] (USCS) e-mail: alexandre.carraro@uscsonline.com.br

[2] (USCS) e-mail: cesar.souza@uscsonline.com.br

[3] (USCS) e-mail: rafael.perelli@uscsonline.com.br

[4] (USCS) e-mail: ivo.sa@online.uscs.edu.br

O estudo busca responder à questão central: De que maneira as políticas públicas educacionais influenciam a motivação dos professores no ensino fundamental? Objetivo Geral: Compreender como a motivação docente no ensino fundamental pode ser influenciada por políticas públicas educacionais, identificando os principais fatores que contribuem para o engajamento dos professores em suas práticas pedagógicas. Objetivos Específicos: Investigar como as políticas públicas relacionadas às condições de trabalho e recursos educacionais impactam a motivação dos professores no ensino fundamental; analisar as percepções dos professores sobre a relação entre sua motivação e as políticas públicas de valorização docente.

Fundamentamos o referencial teórico em teorias clássicas de motivação, como a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow (2020) e a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg (1993), que ajudam a entender como as necessidades básicas, sociais e de estima influenciam o engajamento dos professores. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando grupos focais para a coleta de dados, permitindo uma análise profunda das percepções dos professores sobre a relação entre motivação e prática pedagógica.

Os resultados preliminares revelam uma conexão significativa entre as condições de trabalho e a motivação dos professores. Políticas públicas que garantem melhores condições de trabalho, como a adequada remuneração, formação continuada e a valorização da carreira docente, são essenciais para o engajamento profissional. Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a valorização dos profissionais do ensino é uma condição necessária para assegurar a qualidade do ensino público, devendo ser refletida na criação de planos de carreira com progressão funcional, conforme exposto por Seixas (2020). A precariedade do trabalho docente é uma questão significativa que afeta professores de todas as disciplinas em todos os níveis da educação brasileira. Refere-se às condições de trabalho inadequadas, à falta de estabilidade, à carga excessiva de trabalho e à remuneração insuficiente enfrentada pelos docentes. Segundo Arelaro (2005), a precariedade dos princípios modernos que a educação básica no Brasil enfrenta, incluindo problemas de financiamento e valorização dos professores, evidencia as dificuldades em manter um sistema educacional forte e duradouro. A autora ainda sugere a criação de um novo formato referencial para a qualidade da escola, no qual o ensino acessível se traduza em educação de qualidade para todos. Professores desmotivados e sobrecarregados têm menos capacidade de oferecer um ensino de qualidade, afetando diretamente a aprendizagem dos alunos (Nóvoa, 2007). A pesquisa aponta que ambientes de trabalho que oferecem autonomia, recursos adequados e oportunidades de desenvolvimento profissional, tal como sugerido pelas políticas públicas de valorização docente, contribuem para uma maior motivação e envolvimento dos professores em suas práticas pedagógicas.

A partir dos resultados encontrados na investigação o estudo mostrou indicativos da importância de políticas educacionais que promovam a valorização docente, não apenas através de melhores condições de trabalho, mas também por meio de programas de formação continuada que reconheçam e incentivem o desenvolvimento profissional dos professores.

Este trabalho sugere que a motivação docente é um fator crucial para a construção de um ambiente educacional positivo e eficaz, sendo essencial para a melhoria contínua da qualidade do ensino no Brasil, alinhando-se aos desafios contemporâneos de uma educação que busca equidade e inclusão social.

Palavras-chave: Motivação docente. Educação fundamental. Políticas educacionais, Inclusão social. Qualidade do ensino

Referências

ARELARO, L. R. G. **O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências.** Educação & Sociedade, v. 26, p. 1039-1066, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

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

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE.** Censo. 2021. BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Censo. 2022.

HERZBERG, F. **A Motivação para o trabalho.** Londres: Routledge, 1993. LIBÂNEO, J. C. A organização e gestão da escola. RJ: Alternativa, 2004.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro.** SÍSIFO/Revista de Ciências da Educação, n. 8, jan./abr. 2009.

MASLOW, A. **Uma teoria da motivação humana:** Sanage Publishing, 2020.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Sinpro sp, verão 2007.

SEIXAS, R. N. S. **Motivação para ensinar: um estudo da origem motivacional do professor do ensino básico da rede pública estadual, em Salvador (BA).** Salvador: Dialética Ed., 2020. E-book



A EDUCAÇÃO POPULAR COMO FERRAMENTA DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EMANCIPATÓRIA

Ana Caroline Mariano Vieira[1]
Priscila Ferreira Perazzo[2]

Educação Popular é uma prática educativa e um conceito que emerge na América Latina na década de 1960, diferenciando-se da educação tradicional por basear-se na emancipação e transformação social. Seu foco está na conscientização crítica e coletiva, com o objetivo de capacitar as pessoas para agir sobre a realidade em que vivem. Ao contrário da educação costumeiramente chamada de “bancária”, a Educação Popular busca construir autonomia e uma participação ativa dos sujeitos em sua própria formação.

A educação popular se constitui de um grande conjunto de teorias e de práticas que tem em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza das condições concretas em que vive a maioria da população. (Gadotti, 2012, p.3).

Este texto tem como objetivo demonstrar como a Educação Popular pode transformar o aprendizado de estudantes, oferecendo-lhes um sentido mais profundo e aplicabilidade prática em suas vidas cotidianas. Essa abordagem educativa promove o desenvolvimento de habilidades e o pensamento crítico, ajudando-os a se inserirem de forma mais eficaz na sociedade.

A base teórica da Educação Popular encontra-se em autores como Paulo Freire (1970), cuja obra *Pedagogia do Oprimido* é central para a discussão da libertação por meio de uma educação crítica e conscientizadora. Nesse livro, Freire (1970) defende que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento; ela deve libertar as pessoas, permitindo que compreendam as condições opressivas que as cercam e que atuem para transformá-las. Essa abordagem é especialmente relevante no contexto da educação de adultos, que buscam, muitas vezes, resgatar oportunidades que lhes foram negadas.

No Brasil muitos adultos que não tiveram (por inúmeros motivos) a oportunidade de concluir os estudos na escola regular, recorrem à educação popular para ter mais instrução, informação, autoestima, confiança e instrumentos para se inserir no mercado de trabalho e, assim, criarem melhores possibilidades de vida, consumo e moradia. Em relação à importância da educação na vida de pessoas adultas Haddad e Di Pietro (2021, p. 45) nos dão o seguinte exemplo:

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) ana.vieira1@uscsonline.com.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) priscila.perazzo@online.uscs.edu.br

A educação popular se constitui de um grande conjunto de teorias e de práticas que tem em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza das condições concretas em que vive a maioria da população. (Gadotti, 2012, p.3).

A formação adquirida por meio dessa prática não só possibilita a conclusão do ensino básico e a participação em exames como o Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), mas também contribui para a construção de uma cidadania crítica e ativa.

Outro ponto central é o papel transformador da Educação Popular nas periferias urbanas, onde a exclusão social é mais evidente. Nesses espaços, a educação que ocorre fora das instituições formais atua como um veículo para o desenvolvimento de habilidades profissionais e culturais, ao mesmo tempo que promove a conscientização das condições de vida precárias, como falta de acesso a serviços básicos, emprego e moradia.

A educação popular se constitui de um grande conjunto de teorias e de práticas que tem em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza das condições concretas em que vive a maioria da população. (Gadotti, 2012, p.3).

A conexão entre o interior da escola e o mundo de fora dos muros escolares é importante para familiarizar o indivíduo com o saber naturalizado no dia a dia e criar uma cultura do estudo. A perspectiva de Moacir Gadotti (2006, p. 136) sobre a "cidade educadora" também se alinha a essa discussão. Segundo Gadotti (2006), uma cidade educa quando estabelece canais permanentes de participação comunitária, incentivando as pessoas a tomarem em suas mãos o controle social de seu espaço. Assim, a Educação Popular não apenas responde a uma necessidade educacional, mas também fomenta a organização coletiva e a luta por direitos.

Essas propostas educativas, que têm o intuito de construir a consciência crítica do indivíduo em relação à sua realidade, nasceram fora da escola, no seio das organizações populares, mas seus princípios e sua metodologia, com bases emancipatórias, tiveram uma repercussão tão grande na sociedade que acabaram cruzando fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos, como nos sindicatos, nas ONGs, Associações de Moradores, Reuniões do Orçamento Participativo (OP), nos conselhos populares etc. (Fontella; Machado, 2015, p.1)

Entretanto, o controle e a opressão não estão ausentes do contexto educacional. Foucault (1975), em sua obra *Vigiar e Punir*, reflete sobre a "mecânica de poder", que se manifesta nas instituições educacionais por meio de práticas de vigilância e controle sobre os corpos e comportamentos dos estudantes. A disciplina imposta pelos horários

fixos, regras e hierarquias, atua como uma forma de moldar indivíduos para que se adequem às normas sociais, o que pode restringir a criatividade e a autonomia dos alunos. Contudo, a Educação Popular oferece uma alternativa, promovendo um ensino mais dinâmico e voltado para a libertação dos sujeitos.

Em conclusão, pode-se afirmar que a Educação Popular desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao promover uma educação crítica e conscientizadora, ela ajuda os estudantes adultos a atribuírem mais sentido ao seu aprendizado, utilizando-o como uma ferramenta para transformar suas realidades e reivindicar seus direitos. Dessa forma, a Educação Popular não apenas capacita os indivíduos, mas também contribui para o fortalecimento da democracia e para a construção de um futuro mais inclusivo.

Palavras-chave: Educação Popular. Emancipação. Pedagogia Social;

Referências

FONTELLA, Caren Rejane de Freitas; MACHADO, Maria Elisabete. A trajetória da Educação Popular (EP) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. In: **Anais do IX Diálogos com Paulo Freire – Utopia, Esperança e Humanização**. Taquara, FECCAT, 2015, p. 1-8

FREITAS, Nilson Almino de; MARQUES, Francisco Renan Dias. E educação não escolar na periferia pode ensinar algo para a escola? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280059, 2023.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 1, p. 133-139, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: 14 set. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Estado e educação popular**: desafios de uma política nacional. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Considerações sobre Educação Popular e Escolarização de Adultos no Pensamento e na Práxis de Paulo Freire. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 42, e0255872, 2021.



EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UMA MESTRANDA EM ARTES DA CENA: OFICINAS “A ARTE DE FAZER TEATRO”

Maria Graziela Barduco Ribeiro Rezek[1]

As oficinas “A Arte de Fazer Teatro”, com enfoque em jogos teatrais, foram pensadas em meu processo de pesquisa de Mestrado em Artes da Cena, pela ESCH, no intuito de realizar atividades estruturadas a partir do brincar, como ferramenta de desenvolvimento e autoconhecimento infantil. (Rezek, 2019).

A atividade foi desenvolvida para crianças da Educação Infantil, com dinâmicas e brincadeiras, explorando a percepção, criação, imaginação e experimentação, a partir da ludicidade que permeia a infância. Utilizei a metodologia dos Jogos Teatrais, de Viola Spolin (2001), para a experimentação dos conceitos elencados acima, com a possibilidade do improviso como meio de comunicação, de forma poética e lúdica, reforçando a essência do “ser criança”.

O jogo teatral, na perspectiva proposta por Spolin, é ação no “aqui e agora”, quando cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando, no jogo e pelo jogo, por isso aponta para um processo de aprendizado pela ação, no qual o “produto é o processo e o processo produto”. (Vieira, 2015, p. 22)

A ideia era estimular o brincar na criança, trabalhando a relação “eu/outro” e o descobrimento de si próprio. Através do brincar, a criança exerce o desenvolvimento emocional e cognitivo, de forma criativa, estimulando a autoconfiança, imaginação e espontaneidade.

É por essa razão que Vygotsky considera que a brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal”, que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (Wajskop, 1995, p. 68)

Decidi ainda utilizar os ensinamentos de Maria Amélia Pereira (2002), recebidos dela em vivências no Instituto Brincante. De acordo com Pereira (2002), seu objetivo ao ministrar oficinas para educadores era despertar estratégias e caminhos para o desenvolvimento da sensibilidade da criança, e suas formas de expressão através do brincar. Ela ainda trabalhava com a escuta sensível, para estimular o brincar na criança, com o adulto apenas como ouvinte. Pereira (2002) destacava as brincadeiras tradicionais da infância e a faixa etária em que elas aconteciam, ligando a que tipo de desenvolvimento tal brincadeira estava relacionada, e explorava ainda o toque sutil, pensando na criação de vínculos

[1] USCS maria.rezek@uscsonline.com.br

através dele, sendo o corpo uma estrutura de sensibilidade. Para ela, o toque sensível ajuda a criança a se acalmar, harmonizando seus pontos de desequilíbrio. Ela ainda ressaltava que o corpo é um campo de energia que ajuda na elaboração psíquica, podendo o educador auxiliar a criança nisso, através dos toques sutis.

Unindo os conceitos abordados por Spolin (2001) e Pereira (2002), as oficinas que desenvolvi foram ministradas em São Paulo, no Museu Lasar Segall, em junho de 2018, com crianças do Colégio Novo Espaço.

Na primeira experiência, recebi uma turma de 9 crianças de 4 e 5 anos, e na segunda, uma turma de 17 crianças, de 5 e 6 anos. Na terceira, recebi uma turma de 18 crianças, de 2 e 3 anos, e na quarta, uma turma de 17 crianças, de 3 e 4 anos. Todos os encontros duraram 2 horas cada. Em todas as oficinas, na primeira parte, realizei uma breve visitação à parte do acervo do museu, para estreitar a relação com as crianças, e a relação entre criança e objeto artístico.

A visitação às obras era iniciada pelos quadros Menino com Lagartixas e Navio de Emigrantes, e pelos autorretratos de Lasar Segall, sempre de forma lúdica. As crianças observavam e expressavam suas impressões, que eram por mim coletadas. Em seguida, as crianças realizavam uma rápida visitação às obras táteis do museu, com esculturas reproduzindo obras de Lasar Segall, destinadas ao público com deficiência visual. As crianças desfrutaram das obras, interagindo através do toque, e suas impressões, agora mais sensoriais, foram por mim coletadas.

Na segunda parte da atividade, desenvolvida no ateliê do museu, eu propunha às crianças que fizessem uma releitura individual de uma das obras vistas, com papel, lápis e tinta aquarela. Com a primeira turma, propus na sequência a brincadeira do “passa anel com fio” e, em seguida, a brincadeira do “passa o lenço com os pés”. Essas atividades trabalham coordenação motora, capacidade de atenção, observação, resolução de problemas, e desenvolvimento da criatividade e das relações sociais. Já na segunda turma, com quórum maior do que o previsto, ficamos somente com a releitura e uma roda de conversa. Para a organização, as crianças falaram em ordem alfabética.

Na terceira turma, após a releitura, propus uma roda de cantigas, com inserção de palmas e pequenos gestos. Depois, propus a brincadeira do “passa anel com fio”. Como as crianças eram bem pequenas, resolvi pedir que quem estivesse ao centro da roda fechasse os olhos, para facilitar a ação de se esconder o anel. Para que continuassem sentados em grupo, mudei meu cronograma e inseri a brincadeira do “passa a bola de mão em mão”, na qual todos ficam sentados no chão, de modo que a bola só possa ser entregue a quem assim permanecer.

Com a quarta turma, passada a releitura, propus a brincadeira tradicional “dã dã squidin dã dã”, batendo palmas, cantando e utilizando diferentes velocidades nos movimentos. Essa brincadeira trabalha a coordenação motora, concentração e expressões corporal e vocal, atreladas ao ritmo, bem como o estímulo da criatividade.

Depois, propus a brincadeira do “passa anel com fio”, atrelada a cantigas tradicionais. Finalizamos com uma breve roda de conversa e agradecimentos.

Na brincadeira “dã dã squidin dã dã”, as crianças riram tanto, que, por um momento me permiti entrar na brincadeira e assim levei comigo a leveza de cada riso genuíno ali encontrado. Ainda com essa turma, durante a releitura, uma das crianças disse para mim: “Tia, todo mundo pode fazer sua obra de arte, né?”. E eu respondi, satisfeita: “É isso mesmo! Todo mundo pode fazer sua própria obra de arte!”.

Ao vivenciar esse período, pude observar os benefícios da metodologia de jogos teatrais, de Spolin (2001), atrelada aos ensinamentos de Pereira (2002) e as brincadeiras tradicionais da infância, contribuindo diretamente no desenvolvimento das crianças.

Desde que comecei a encabeçar as oficinas, pensava, creio que de forma idealizada, em “plantar uma sementinha” nas crianças para que se tornassem adultos com maior bagagem cultural e formação intelectual mais consistente. Porém, depois das vivências, pensei que na realidade melhor seria buscar essa “sementinha” dentro de cada um de nós, enquanto educadores, para que isso possa refletir intrinsecamente nos processos de criação, investigação e execução de nosso “fazer pedagógico”.



Fonte: foto do arquivo pessoal da autora

Palavras-chave: Oficina. Brincadeiras. Jogos. Teatro.

Referências

PEREIRA, M. A. P. **Derrubaram os últimos jardins para construir prédios.** Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n. 14, jan. / jun. 2002.

REZEK, M. G. B. R. Criação do Espetáculo Teatral Infantil A Menina e o Pé, com a Cia Cordiais. Dissertação de Mestrado Profissional em Artes da Cena, Escola Superior de Artes Célia Helena, São Paulo, 2019.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

VIEIRA, Karine. **Os jogos teatrais de Viola Spolin**: uma pedagogia da experiência. Dissertação de Mestrado em Performance Cultural, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

WAJSKOP, Gisela. O Brincar na Educação Infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev. 1995.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE – EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO

Priscila Tavares de Jesus[1]

O presente estudo analisa o documento "Currículo da Cidade – Educação Infantil", elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o objetivo de alinhar a prática pedagógica da rede municipal à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento busca promover uma educação inclusiva e equitativa, respeitando as particularidades dos bebês e das crianças, além de valorizar as interações nas unidades de ensino.

A pesquisa também discute a importância da formação continuada de professores, destacando como o aperfeiçoamento constante dos educadores é essencial para que eles possam refletir e adaptar suas práticas pedagógicas às demandas contemporâneas e às mudanças no cenário educacional. O problema central abordado no estudo é como integrar, de maneira efetiva, os pressupostos teóricos do currículo com as práticas cotidianas nas escolas, de forma que as diretrizes estabelecidas no documento sejam traduzidas em experiências significativas de aprendizagem para as crianças. O estudo tem como objetivo principal investigar a relevância da formação continuada para a implementação do currículo e discutir como a reflexão sobre as práticas pedagógicas podem contribuir para a qualidade da Educação.

A base teórica deste trabalho está fundamentada na relação entre a formação continuada de professores e a implementação de políticas curriculares na educação infantil, com foco no "Currículo da Cidade – Educação Infantil". Os principais autores que norteiam essa análise incluem, Alves (1992), Dalmazó (2002), Imbernón (2010), Sacristán (1998), que discute o currículo como prática social e formação de professores como um processo contínuo de construção de saberes. Ambos contribuem para entender a necessidade de uma formação que vá além da simples transmissão de conhecimentos, propondo a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades práticas para que os professores possam enfrentar os desafios diários em sala de aula.

O documento "Currículo da Cidade – Educação Infantil" foi pensado e organizado a partir do compromisso com a Base Comum Curricular (BNCC) e foi iniciado por meio de diálogo entre o currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) e os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento na Educação Infantil contidos na BNCC (BRASIL, 2017).

Este documento foi elaborado por vários profissionais junto a Secretaria Municipal de Educação (SME) / Coordenadoria Pedagógica – Divisão da Educação Infantil (COPEL DIEI), com o grupo de trabalho constituído por todos os segmentos presentes

[1] Universidade Nove de Julho E-mail: priscilat27@gmail.com

nas Unidades Educacionais (UEs) das 13 Diretorias Regionais de Educação Infantil (DREs), apresentando as orientações curriculares da Cidade para a Educação Infantil, resultando de um trabalho coletivo de concepção, escrita e publicação. Foi resultado de um trabalho dialógico e colaborativo que busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos bebês e crianças pertencentes à rede municipal de São Paulo.

Trata-se de um documento de foco altamente pedagógico e de grande relevância para a promoção de práticas educativas na Educação Infantil em que professores valorizam as vozes (escuta) e às vezes observações e as interações nas práticas infantis.

O documento, foi publicado em 2019 e acabou de ser implementado na rede. Ele é de suma importância, pois conversa com a Rede Municipal de Educação, acompanhando as realidades das escolas, dos educandos e dos profissionais, a partir das vivências conduzindo-as para uma discussão no próprio documento e expondo seu embasamento legal, na esfera Federal da BNCC junto aos objetivos de desenvolvimento sustentável.

A (O) professora (or) precisa compreender e entender as singularidades dos bebês e crianças e ao mesmo tempo proporcionar as interações entre elas. “Ser professora (or) de bebês e crianças é uma profissão exigente que demanda formação inicial qualificada e formação permanente em cursos, eventos e, especialmente, na própria escola com seus pares”. (SME/COPED, 2019.p135). Para isso, é indispensável que o (a) docente tenha sua formação continuada para proporcionar experiências significantes na vida dessas crianças.

Ter a capacidade de relacionar a prática a realidade vivida com os conhecimentos sobre a infância (psicologia, antropologia, sociologia, saúde, entre outros), para poder organizar ambientes e propostas cada vez mais desafiadoras no sentido de garantir as necessidades cognitivas, afetivas e motoras das crianças no curso de seu crescimento. O saber acadêmico não é capaz de dar respostas prontas às questões da realidade, mas pode apoiar o pensamento, a interpretação e a compreensão das situações vividas (SME/COPED, 2019, p134).

Esse trecho enfatiza a importância de articular o saber acadêmico com a prática pedagógica, que o conhecimento teórico das diversas áreas do conhecimento citadas é ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil e que, conhecimento teórico, por si só, não é suficiente para responder as demandas cotidianas da realidade escolar. Sacristán argumenta que:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (Sacristán, 1998, p. 201).

O autor aponta que, independentemente das intenções iniciais ou dos objetivos declarados no currículo, o que importa é como essas propostas se traduzem na prática educacional, adquirindo um valor prático e concreto para os alunos e professores. O documento Currículo da Cidade – Educação Infantil pretende integrar os pressupostos teóricos que fundamentam o currículo com as práticas reais observadas nas Unidades Escolares (UEs) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Em outras palavras, ele busca garantir que as ideias e teorias que sustentam o currículo sejam refletidas e aplicadas efetivamente no cotidiano escolar.

Para isto, a formação continuada de professores é de suma importância para a efetivação deste documento. A formação continuada de professores no Brasil tem suas raízes em iniciativas que começaram a se desenvolver nos anos 90. No entanto, sua formação e expansão significativa com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Como vemos no artigo 62:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 1996, p. 44).

Este trecho estabelece que a responsabilidade pela formação dos professores é compartilhada entre diferentes esferas do governo. A colaboração entre União, Estados, Municípios e o Distrito Federal é essencial para garantir uma abordagem coesa e eficaz na formação dos profissionais da educação. O autor Francisco Imbernón, faz uma pequena genealogia da formação de professores no Brasil que são:

Até os anos de 1970: início. Anos de 1980: paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica. Anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida. Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas (Imbernón, 2017, p. 14).

Percebe-se pela genealogia do autor a evolução histórica e as mudanças paradigmáticas na formação de professores no Brasil. Cada fase traz consigo uma série de desafios e avanços, desde o início até o atual momento de busca por alternativas inovadoras. A crítica à formação tecnicista e a necessidade de uma formação mais flexível e contextualizada mostram que a educação está em constante transformação, influenciada por mudanças sociais, políticas e tecnológicas.

De acordo com Dalmazo (2002), Carvalho e Simões destacam que diferentes autores no período de 1990 – 1998 “recusam em seus artigos o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, assumindo a concepção de formação continuada como processo”. Conforme observamos abaixo.

Alguns definem prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente; estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais. Situam-se no grupo que conceitua a formação continuada como aquisição de informações e/ou competências aqueles autores que, advogando o uso da telemática, – teleducação, educação a distância, etc. –, vislumbram a possibilidade de utilização desses recursos para a capacitação através do ensino por módulos ou de outras modalidades (Carvalho, Simões 2002, apud Dalmazo, 2002.p172).

O texto evidencia a complexidade de conceituar a formação continuada no contexto educacional. A análise das duas concepções de prática reflexiva e da formação continuada sugere uma necessidade de integração entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

A prática reflexiva pode ser enriquecida quando os educadores não apenas refletem sobre suas práticas imediatas, mas também sobre como fatores sociopolíticos e tecnológicos afetam seu trabalho. A formação continuada é muito importante para o professor, pois o campo da educação está sempre evoluindo, com novas metodologias, tecnologias e necessidades dos alunos, o que exige que os educadores estejam em constante atualização.

Segundo Alves e Leite (1992, apud Alves, 1992 p.75) “Entende-se que o conhecimento é uma busca permanente, admitimos que ele é prático, pois se dá graças à experiência prática do sujeito que nela se relaciona permanentemente com o objeto”. Isso significa que o conhecimento nunca está completamente terminado ou concluído. Ele é algo que as pessoas continuam a buscar ao longo da vida. Ninguém "sabe tudo", e sempre há mais a aprender, o que torna o processo de aprendizagem contínuo.

Para esta pesquisa a metodologia é de caráter qualitativo, envolvendo a análise documental do "Currículo da Cidade" e a observação do processo de formação continuada em uma creche municipal de São Paulo. A escolha dessa abordagem visa compreender como as diretrizes curriculares são integradas ao cotidiano dos professores e quais desafios e oportunidades emergem durante o processo de formação.

A análise dos dados será realizada à medida que a formação continuada avança, utilizando-se categorias previamente definidas a partir do referencial teórico, como prática reflexiva, uso de tecnologias na educação e integração curricular. Até o momento, foram observados alguns encontros de formação, e está sendo realizado um levantamento inicial das principais dificuldades e percepções dos professores.

A pesquisa sobre o "Currículo da Cidade – Educação Infantil" evidencia a importância da formação continuada de professores como uma ferramenta essencial para a implementação eficaz das diretrizes curriculares na rede municipal de São Paulo. Embora a investigação ainda esteja em andamento, já é possível perceber que a formação docente contínua é fundamental para que os professores consigam adaptar suas práticas pedagógicas às exigências contemporâneas, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada aos princípios da BNCC.

Os próximos passos da pesquisa visam aprofundar a análise sobre como a formação continuada pode contribuir para a integração das novas tecnologias e para a prática reflexiva, garantindo, assim, uma maior efetividade na aplicação do currículo. A expectativa é que, ao final do estudo, seja possível identificar estratégias que fortaleçam esse processo e contribuam para a qualidade da educação infantil.

Palavras-chave: Currículo da Cidade. Educação Infantil. Formação Continuada. Professores.

Referências

ALVES, N. (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

DALMAZO, Marli Eliza (Org.). **Formação de professores no Brasil** (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**; Porto Alegre: Artmed, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que são os conteúdos de ensino?** In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Angel. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade – Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.



FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS: CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Patricia de Paula Zandonadi [1]
Maria Fátima de Melo Toledo [2]
Dra. Juliana Marcondes Bussolotti [3]

A alfabetização é um dos pilares da Educação Básica no Brasil, assumindo uma importância ainda mais crítica no contexto atual, marcado pelos impactos da pandemia de COVID-19. Este estudo propõe discutir a relevância da formação docente e das práticas educativas que favorecem uma alfabetização eficaz. Com a evidência de que muitos alunos retornaram às aulas presenciais com sérias defasagens, torna-se essencial investigar como a formação dos educadores e suas abordagens pedagógicas influenciam os índices de alfabetização.

Nesse sentido, o contexto educacional brasileiro possui desafios significativos, que desempenham um papel importante na alfabetização e, na intenção de garantir que essa aconteça na idade certa, políticas públicas foram criadas. Dentre elas, a mais recente é o "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" (INEP, 2024), uma iniciativa que visa melhorar os índices de alfabetização em todo o país, mas sua eficácia depende da capacitação e do comprometimento dos professores. Relatórios recentes indicam que apenas 56% das crianças brasileiras estavam alfabetizadas no 2º ano do Ensino Fundamental, o que evidencia a necessidade de ações efetivas que promovam a formação e a valorização do professor como agente transformador. Cabe ressaltar que as avaliações em larga escala devem ser entendidas a partir de seus limites e possibilidades, uma vez que se tratam de avaliações gestadas no seio de uma cultura econômica neoliberal, em que os imperativos de mercado predominam e podem influenciar a gestão educacional. No entanto, entende-se também que avaliar é um processo que sistematiza informações educacionais dos alunos a partir de testes padronizados, mas que não se esgota nisso, ao contrário, os resultados das avaliações externas, sendo tratados de forma correta e adequada, podem contribuir de forma substantiva para a melhoria do processo educacional. Assim, o objetivo é apresentar um panorama teórico que relacione formação docente, práticas educativas e os desafios enfrentados na alfabetização, utilizando fontes reconhecidas na área da educação.

Entendendo ser a formação docente um fator determinante para o sucesso na alfabetização e que a literatura aponta que a formação inicial muitas vezes não é suficiente para preparar os educadores para as realidades complexas da sala de aula, Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores deve ser um processo contínuo, que envolva reflexão crítica e prática, permitindo que os educadores se adaptem às necessidades dos alunos e às exigências do contexto escolar.

A desconexão entre teoria e prática é uma crítica recorrente, assim, Gatti (2009) enfatiza que o estágio supervisionado é fundamental para que os professores desenvolvam competências necessárias para o exercício da docência, corroborando para o processo ensino-aprendizagem. Considerando que a alfabetização não se resume ao simples reconhecimento de letras e palavras, Ferreiro (2017) e Soares (2020) afirmam que a alfabetização é um processo complexo que abrange aspectos cognitivos, sociais e culturais. A abordagem de Ferreiro enfatiza que a construção do conhecimento ocorre em um ambiente interativo, onde o educador atua como mediador. Já Soares amplia a compreensão da alfabetização ao incorporar o conceito de letramento, enfatizando que a alfabetização deve ser entendida no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser contextualizada, integrando experiências significativas que estimulem a leitura e a escrita de maneira crítica e reflexiva. A perspectiva sociointeracionista de Vigotski (2001) destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem. Para o autor, a mediação do educador é essencial, pois permite que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita por meio de diálogos e atividades colaborativas. Essa abordagem é especialmente relevante em contextos vulneráveis, onde as barreiras sociais e econômicas podem dificultar o aprendizado. A mediação torna-se, então, uma ferramenta indispensável para criar um ambiente onde os alunos se sintam motivados a explorar e construir o conhecimento.

As práticas educativas devem ser pensadas em consonância com as necessidades dos alunos e podem utilizar os resultados dessas políticas públicas como um dos parâmetros na tentativa de ampliar a alfabetização. Uma educação que valoriza a diversidade e promove a inclusão é fundamental para que todos os alunos tenham acesso a uma alfabetização de qualidade.

A formação docente pode incluir a discussão sobre metodologias ativas, como o ensino por projetos e a aprendizagem baseada em problemas, que incentivam a participação e a autonomia dos alunos. Essas abordagens podem contribuir significativamente para um aprendizado mais engajador e efetivo. A avaliação também desempenha um papel crucial na alfabetização. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação deve ser formativa e diagnóstica, permitindo ao professor compreender as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Essa perspectiva se alinha com a proposta do CNCA, que busca monitorar e avaliar os processos de alfabetização de forma contínua.

A formação dos professores precisa incluir uma compreensão crítica sobre as diferentes formas de avaliação, de modo que possam utilizar esses instrumentos para melhorar suas práticas pedagógicas. Uma formação docente contextualizada e adaptativa, promove um espaço de reflexão sobre as práticas educativas. A construção de comunidades de aprendizagem, onde os professores possam compartilhar experiências e conhecimentos, é uma estratégia eficaz para fortalecer a formação continuada. Essa troca de saberes pode contribuir para a construção de um repertório que permita aos educadores enfrentar os desafios da alfabetização com mais confiança e competência. Assim, a formação docente e as práticas educativas são essenciais para promover uma alfabetização de qualidade nas escolas brasileiras.

A literatura aponta que a integração entre teoria e prática, aliada à valorização da experiência docente, é crucial para o desenvolvimento de habilidades que atendam às necessidades dos alunos. Este estudo reforça a necessidade de políticas educacionais que priorizem a formação contínua dos professores, assegurando que eles estejam preparados para lidar com os desafios da alfabetização em um contexto educacional em transformação.

Palavras-chave: Formação Docente. Alfabetização. Políticas Públicas Educacionais

Referências

- FERREIRO, E. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- GATTI, B. A. **Formação de Professores: desafios contemporâneos**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- INEP. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**, 2024.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PERRERNOUD, P. **Avaliação: Da avaliação da aprendizagem à avaliação das competências**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, M. B. **Alfabetização: questões e desafios**. São Paulo: Contexto, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DANÇA NA ESCOLA: MULTILETRAMENTO E INTERCULTURALIDADE POR MEIO DO ENSINO DE ESPANHOL

Alessandra Haro Atanaka^[1]
Priscila Ferreira Perazzo^[2]

A BNCC de 2019 retirou o ensino da língua espanhola dos currículos numa ação de retrocesso. Para promover a permanência do idioma na formação dos estudantes de uma escola em São Caetano do Sul (SP), uma professora do ensino médio incluiu a língua e a diversidade cultural a ela relacionada em suas aulas ministradas no itinerário “Brasil: questões culturais e relações etnoraciais”, no segundo semestre de 2024 e idealizou, no contraturno das aulas regulares, o projeto de dança “Atrévete a bailar: dança e espanhol articulados na escola”.

A professora iniciou com os estudantes o estudo dos temas: luta antirracista, patriarcado e padrões estéticos, e levou para o curso de dança, com duração de duas horas semanais e participação voluntária de estudantes do ensino médio, estudos focados nos movimentos dos quadris.

A multiplicidade das linguagens presentes e a multimodalidade dos textos na educação apontam para a multiculturalidade das sociedades globalizadas e para o conceito de multiletramentos (Rojo, 2013, p. 14). Rojo (2016), afirmou que a escola tem suas bases centradas no texto escrito, mas as novas tecnologias estão transformando essa realidade. A utilização de instrumentos multimodais reflete o perfil dos estudantes contemporâneos, independentemente de seu grupo social, e as experiências fora da sala de aula são muito importantes para o processo de letramento. Os multiletramentos constroem bases em contextos de culturas populares, locais e de massa, conhecidos pelos estudantes, enfatizando que a prática não precisa, necessariamente, incluir o uso de novas tecnologias. O objetivo é empregar gêneros, mídias e linguagens que ampliem o repertório cultural dos estudantes, com o propósito de fomentar propostas de produção que gerem mudanças significativas para o alunado.

Conceber que o corpo articula outras linguagens, distintas da escrita, pode oferecer novas estratégias de aprendizagem sobre a cultura de diferentes povos. O corpo se estabelece na sociedade como ferramenta de interação com o mundo, sendo o “vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (Breton, 2007, p. 7). A partir do corpo, único de cada indivíduo, a existência, como conjunto de sistemas simbólicos, ganha forma e os significados que sustentam a vida individual e coletiva emergem e são compartilhados com os membros da sociedade. O uso do corpo possibilita ao ser humano manipular e transformar a matéria do mundo, de modo que ele próprio se apropria dos significados gerados nesse processo: a subjetividade sempre

[1] Universidade de São Caetano do Sul e-mail: prof.aharo@gmail.com

[2] Universidade de São Caetano do Sul e-mail: prisperazzo2@gmail.com

se objetiva primeiramente no corpo, pois ele é a sua condição de possibilidade” (Reis, 2013, p. 14).

Uma vez que o sujeito, bem como a simbologia de sua expressão corporal, se constitui em um movimento constante, cabe lembrar que a formação da nação brasileira emerge da dominação e imposição religiosa, linguística e cultural, iniciada com a chegada dos europeus ao continente e posterior tráfico de pessoas negras escravizadas. Esse movimento sinaliza que os sistemas simbólicos, atravessados pelos rastros de um sistema de opressão, são empregados pelos seres humanos para se comunicar.

A forma como o corpo é percebido está frequentemente relacionada a normas culturais e sociais: “nada é mais recorrente no estudo da organização social e do parentesco, recorte presente desde a fundação da disciplina, do que a distinção dos sexos, entendidos como classificadores naturais e, portanto, universais” (Suárez apud Aguiar, 1997, p. 31).

Ao longo da história, diferentes culturas valorizaram e celebraram o corpo e o movimento feminino em danças ritualísticas, celebrações religiosas ou comunitárias. No Brasil, como em muitos países com raízes cristãs, estabeleceram-se normas a respeito do comportamento e expressão dos gêneros feminino e masculino, de modo que movimentos corporais sinuosos deixaram de ser associados à liberdade expressiva e passaram a ser relacionados à sensualidade e sexualidade feminina. As chamadas “danças de quadril” (Toledo, 2021, p. 6) foram invisibilizadas enquanto local de memória, principalmente quando pensadas dentro da indústria cultural e relacionadas às imagens de controle racistas e sexistas, que tendem a objetificar o movimento e liberdade da articulação do quadril.

Assim, o objetivo do mencionado curso ministrado no projeto *Atrévete a bailar* foi promover um estudo baseado na prática do movimento para desenvolver reflexões sobre expressão corporal, reconhecer sua conexão com a história e a sociedade brasileira e analisar a presença do tabu relacionado aos movimentos dos quadris na sociedade (movimentos que, historicamente, são hiper sexualizados, considerados vulgares e devem ocorrer de forma diferente em homens e mulheres).

As aulas de itinerário e projeto, ministradas em espanhol, ocorreram concomitantes e se complementaram. As reflexões sobre racismo estrutural e violências geradas pelo sistema patriarcal se articularam aos estudos de dança e histórica censura que se perpetuou sobre a representação e simbologia dos movimentos dos corpos humanos.

Antes da coreografia relacionada aos movimentos de quadril, foram oferecidas aos estudantes aulas de consciência corporal. A professora desenvolveu uma série de dinâmicas, individuais e em pares (apoiadas por explicações teóricas), para que percebessem os seus próprios corpos e sua capacidade de se expressar sem a necessidade do emprego de palavras. Os estudantes foram convidados a observar suas maneiras de caminhar e perceberam como pessoas do mesmo sexo apresentam semelhanças ao se deslocar, mas diferem do caminhar do sexo oposto. Homens, geralmente caminham com as pernas afastadas e as mulheres com as pernas unidas ou

com um pé na frente do outro, o que impacta o movimento do quadril. Os estudantes perceberam que a sociedade educa os corpos de homens e de mulheres para se mover e se comportar de maneiras diferentes e destacaram que, além da forma de caminhar, a postura comumente ensinada às crianças do sexo feminino para se sentar é manter as pernas unidas ou “fechadas”, diferente da educação social oferecida às crianças do sexo masculino (que não estabelece a constante união das pernas, principalmente, em locais públicos).

Concluiu-se que o caráter assimétrico das relações entre homens e mulheres nas sociedades patriarcais, como a sociedade brasileira, tem origem histórica e, ainda hoje, continuam em grande medida permeadas pelos valores da dominação patriarcal. O curso com os estudantes do ensino médio permitiu que observassem e experimentassem seus próprios corpos e pudessem aprender espanhol por meio dos aspectos culturais e históricos da dança. Mesmo tendo a BNCC limitado o ensino de línguas no ensino básico, a perspectiva do ensino do espanhol por meio da dança permite uma educação intercultural no ambiente escolar.

Palavras-chave: Multiletramento. Dança. Cultura. Ensino de Espanhol L2.

Referências

AGUIAR, Neuma (org.). **Gênero e Ciências Humanas:** desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. Disponível em: https://www.academia.edu/31616301/AGUIAR_N_G%C3%AAnero_e_ci%C3%Aancias_humanas Acesso em: 22/09/24.

BRETON, David Le. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MATTAR, Shalimar. **Círculo mulher:** o movimento feminino ao longo da vida. São Paulo: Oficina do livro, 2017.

OLIMPÍADA LP: **Programa Escrevendo o Futuro:** Entrevista com Roxane Rojo. Cenpec - Fundação Itaú Social e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w> Acesso em: 22/09/24.

REIS, Alice Casanova dos. **Dança do ventre:** arte, estética e vida. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

TOLEDO, Ana Carolina Alves de. **Movimento quadril:** dos ricochetes da bunda feminina preta à articulação de subjetividades afrocentradas. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/eb3fcb5c-6d1c-47d3-ac3a897cf90a4d4e/content> Acesso em: 22/09/24.



ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

André dos Anjos C. Silva^[1]
Ana Silvina Salles^[2]
Lilian Corrêa Pessoa^[3]
Simone Hipólito Pisa^[4]

A educação no Brasil é regida por um conjunto de leis e diretrizes que orientam a prática pedagógica e curricular nas instituições de ensino. A integração da prática como componente curricular é um aspecto essencial para a formação de competências e habilidades relevantes para o século XXI. Este texto articula a legislação que sustenta essa abordagem, destacando a importância da prática na construção de um ensino mais efetivo e contextualizado e o relato de uma experiência com a implementação da Prática como Componente Curricular (PCC).

A formação de professores pautada na articulação entre teoria e prática está ancorada em vários marcos regulatórios, tais como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei Federal nº 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, são elas: Resolução CNE/CP, nº 2/2002, Resolução CNE/CP, nº 2/2015, Resolução CNE/CP, nº 2/2019 e, mais recentemente a Resolução CNE/CP nº 4/2024.

A LDB nº 9.394/1996 estabelece as diretrizes para a educação no Brasil, enfatizando a necessidade de uma formação que contemple tanto a teoria quanto a prática. O Artigo 2º menciona que a educação deve "desenvolver a capacidade de aprender, tendo como base a prática e a experiência". Essa legislação ressalta a importância da prática na construção do conhecimento, propondo uma educação que seja contextualizada e relevante. Todavia, a dimensão da formação prática mostra-se mais evidente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de formação de professores.

As DCN para a Educação Básica e para a Educação Superior reforçam a importância da prática como componente curricular. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e a Resolução CNE/CES nº 1/2002, respectivamente, orientam que os currículos devem incluir experiências práticas que favoreçam a aplicação do conhecimento em contextos reais. Além disso, as DCN para os cursos de formação de professores enfatizam a necessidade de estágios e práticas profissionais supervisionadas (Brasil, 2021; 2002). A Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelece que a prática pedagógica deve ser entendida como um componente curricular que permeia todo o processo de formação.

[1] Universidade Paulista (UNIP) Andre_anjos@yahoo.com.br
[2] Universidade Paulista (UNIP) ana.salles@docente.unip.br
[3] Universidade Paulista (UNIP) lilian.pessoa@docente.unip.br
[4] Universidade Paulista (UNIP) simone.pisa@docente.unip.br

A prática não deve ser apenas um estágio final, mas uma experiência contínua ao longo do curso. Essa abordagem visa assegurar que os futuros educadores desenvolvam habilidades para planejar, executar e avaliar atividades educativas de maneira crítica e reflexiva. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 enfatiza a necessidade de articulação entre os saberes teóricos e a prática pedagógica. A formação docente deve proporcionar experiências práticas que permitam a aplicação dos conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino, garantindo que os futuros educadores desenvolvam uma compreensão crítica e reflexiva da prática pedagógica (Brasil, 2024).

Em face ao exposto, este resumo tem o objetivo de compartilhar o processo de elaboração e implementação da Prática como Componente Curricular (PCC) em curso de licenciaturas de uma Universidade particular brasileira. Esse projeto foi destinado à formação de mais de 18 mil estudantes de onze cursos ofertados na modalidade a distância, dessa Universidade que conta com 27 campi e mais de 800 polos de apoio presencial localizados em todo o território nacional e no Japão. A PCC é uma atividade obrigatória na formação inicial de professores, a ser realizada presencialmente em diferentes espaços educativos, que está prevista na Resolução CNE/CP n. 2/2019, que definiu as Diretrizes Nacionais para formação inicial de professores para o exercício na Educação Básica (Brasil, 2019).

Para seu desenvolvimento e implementação, um grupo colaborativo, composto por oito professores, organizou oito atividades formativas longitudinais, até então inéditas, a serem implementadas nos oito semestres letivos dos cursos de formação de professores. Para tanto, foram definidas temáticas estruturadas a partir de princípios pedagógicos que privilegiam a unidade teoria e prática (contextualização, problematização, pesquisa e observação, linguagem acessível e didática, diversificação de registros e a transdisciplinaridade) e a reflexividade crítica, e que buscam a aproximação dos licenciandos com o trabalho docente e a escola de modo mais abrangente. Em termos práticos, partiu-se da seguinte indagação: Quais aspectos do futuro contexto de trabalho dos estudantes de licenciandos poderiam ser aprofundados por meio de observações, entrevistas, análises documentais e produção de relatórios reflexivos?

Para cada PCC foi produzido um roteiro de orientações e uma videoaula, que foram disponibilizados aos estudantes em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Pode-se afirmar que o processo de implementação das atividades têm evidenciado que a PCC se configura boas práticas de formação inicial, pois, são longitudinais e sistêmicas organizando-se de maneira integrada e, se complexificando no decorrer do curso; são provocativas, pois possibilitam aos futuros professores um olhar refinado sobre a totalidade da escola e; são fundamentais para a constituição de um percurso formativo inicial, voltado ao processo de desenvolvimento da profissionalidade docente, em que a articulação teoria e prática alinha se a uma formação cidadã, fundamentada em princípios democráticos e sintonizada com uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Prática como Componente Curricular; Modalidade a Distância.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior. . Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2> Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4/2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 Acesso em: 03 out. 2024.



GESTÃO DO COTIDIANO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: TÁTICAS DE MÃES PARA APRENDIZAGEM DOS FILHOS

Andrea de Sousa Araujo^[1]
Rosiley Ap. Teixeira^[2]

No ano de 2020 os reflexos da pandemia da COVID 19 foram sentidos em todas as partes do mundo. No Brasil, a necessidade de isolamento social levou a suspensão das aulas presenciais e, por consequência, a implantação de um novo modelo de ensino que exigiu de professores, crianças e suas famílias, novos espaços, meios e modos de ensinar e aprender. Neste contexto, surgiram as questões que nortearam esta pesquisa: como as famílias de alunos/as que frequentavam a escola pública realizaram a gestão do cotidiano para atender as necessidades de escolarização de seus filhos/as a partir do ensino remoto? Que rotinas foram alteradas?

Levando em conta tais questionamentos essa pesquisa visa, como objetivo geral, compreender se (e como) as famílias de alunos/as da escola pública reorganizaram seu cotidiano durante a suspensão das aulas presenciais, período em que uma série de atividades escolares foram transferidas para o universo familiar, e como objetivo específico, identificar quais táticas foram utilizadas para atender as demandas que surgiram a partir do ensino remoto. Temos como sujeitos da pesquisa três mães de crianças matriculadas no Ensino Básico de escolas públicas localizadas na cidade de Santo André/SP.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, com a finalidade de identificar no cotidiano familiar os saberes da experiência. Para tanto, faz-se uso dos retratos sociológicos, na qual o indivíduo (Lahire, 2004, Prólogo XI) é “[...] definido pelo conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e presentes.” Os dados foram analisados por meio dos retratos elaborados que conceituam a diversidade dos contextos e dos sujeitos que o compõem em uma ecologia de saberes fundamentais para a compreensão das adequações, mudanças ou alterações realizadas no cotidiano familiar.

Na categoria cotidiano/táticas e estratégias foi analisado como (e se) as famílias reorganizaram seus espaços, meios e modos de aprender identificando alterações no cotidiano a partir da suspensão das aulas presenciais. Examinar as práticas cotidianas na concepção de Certeau (2014, p. 40) pressupõe entender que os sujeitos apresentam diferentes “maneiras de fazer” de acordo com os lugares que ocupam na relação cotidiana “[...] essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, alterando o seu funcionamento.

[1] Universidade nove de Julho (UNINOVE) e-mail: andrea.s.araujo@uni9.edu.br

[2] Universidade nove de Julho (UNINOVE) e-mail: rosileyteixeira@uni9.pro.br

A estratégia é utilizada como forma de convencimento e de intimidação dos fortes sobre os fracos. As táticas são utilizadas pelos sujeitos em sua ausência de poder. Certeau (2014, p. 87) afirma que “[...] O que distingue estas daquelas são os tipos de operações nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar.” Verificar quais táticas as famílias utilizaram para se adequar ao ensino remoto e as estratégias impostas pelas políticas públicas ofertadas pela escola durante a suspensão das aulas presenciais foi o objetivo principal deste trabalho.

Na teoria da atuação, Ball, Miguire e Braun (2016) procuram conceituar as relações entre política e prática e como todos os sujeitos envolvidos nas esferas escolares são produtores de políticas. Para esta análise, o autor destaca as diferentes maneiras como as políticas são interpretadas e traduzidas no universo escolar, atuadas e encenadas por seus sujeitos que imprimem materialidade aos textos políticos a partir do contexto nos quais estão inseridos. Os autores afirmam (2016, p. 14) que esses textos de políticas não são apenas implementados, mas “[...] traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis.”

Para Santos (2010), a ciência moderna ocidental se configurou como conhecimento naturalmente constituído e, portanto, mais verdadeiro. Sendo assim, se ocupou em transformar experiências dominantes e hegemônicas em universais levando saberes de outros povos e culturas a destruição e ao silenciamento, tornando-as inexistentes. Para o autor (2010, p. 104) “A produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente, e, portanto, no desperdício dessa experiência”.

Desta maneira, compreender como os diferentes sujeitos que, muitas vezes, são considerados inexistentes ou ausentes de saberes hegemônicos, atuaram sobre os textos políticos que nortearam a construção do modelo de ensino remoto no universo escolar e foram traduzidos em artefatos (estratégias e táticas) é de fundamental importância para analisar os caminhos percorridos pela educação no período de suspensão das aulas presenciais.

O referencial teórico-metodológico tem como base o trabalho de pesquisa de Lahire (2004) que culminou na formulação da obra “Retratos Sociológicos”. O retrato sociológico é uma metodologia de investigação composta por um dispositivo técnico que traz como referência uma teoria da prática alicerçada na gênese plural dos indivíduos e contextual das disposições. Apresenta como objetivo principal responder a problemas de pesquisa específicos levando em consideração o cotidiano dos sujeitos.

Para Lahire (2004, prólogo IX) o indivíduo é objeto construído e não uma realidade empírica e, por este motivo pode “[...] ser definido como uma realidade social caracterizada por sua possível complexidade disposicional, que se manifesta na diversidade dos domínios de práticas ou cenários nos quais esse indivíduo insere suas ações.”

Desta forma, utilizar a metodologia dos retratos sociológicos traz a possibilidade de verificar se existiram diferenças entre as táticas aplicadas pelas famílias pesquisadas para atender as demandas do novo modelo de ensino instituído durante a suspensão das aulas presenciais. Permite também compreender como sujeitos imersos em um mesmo contexto, podem atuar de forma diferente nos levando a uma análise sociológica em escala individual.

Os resultados da pesquisa nos permitiram comprovar que as famílias precisaram readequar as práticas cotidianas a partir da suspensão das aulas presenciais e organizar táticas que se configuraram com o início do ensino remoto, de acordo com as diferentes maneiras de fazer. Entre elas, destacamos: reorganização dos espaços da casa para atender às necessidades de todos os moradores; divisão ou acúmulo de atividades relacionadas ao trabalho dos responsáveis; adequação dos horários de estudo, de modo que cada criança tivesse acesso aos equipamentos necessários para a realização das atividades; busca de informações e aprendizado sobre as novas tecnologias de informação e comunicação para auxiliar no acesso às aulas remotas; pesquisa e retomada de conteúdos escolares com a finalidade de explicar aos filhos; e utilização de materiais pedagógicos diversos.

No caso das famílias pesquisadas, verificamos que todas elas possuíam condições econômicas para adquirir ou manter recursos e instrumentos tecnológicos que permitiram às crianças o acesso às atividades enviadas pela escola durante o ensino remoto. Além disso, também foi possível identificar, nas três famílias, formas de investimento pedagógico com o objetivo de que os filhos continuassem aprendendo e se desenvolvendo, mesmo durante a suspensão das aulas presenciais.

Quanto à relação entre família e escola, pudemos observar percepções contraditórias. Em diversos momentos da entrevista, as mães, enquanto sujeitos da pesquisa, questionaram as estratégias utilizadas pela escola durante o ensino remoto, alegando que não foram eficazes e trouxeram prejuízos para o desenvolvimento pedagógico das crianças, colaborando para o distanciamento entre as duas instituições. Entretanto, em outros momentos, afirmaram que os responsáveis passaram a valorizar o espaço escolar, e que os professores são sujeitos fundamentais na construção do processo de aprendizagem dos alunos, evidenciando a importância e a valorização da escola enquanto instituição.

Palavras-chave: Gestão do Cotidiano. Ensino Remoto. Família. Pandemia

Referências

ARAUJO, Andrea de Sousa. **Reorganização do cotidiano familiar em tempos de pandemia:** táticas de mães para a aprendizagem dos filhos. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

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

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010.



BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES NO V SEMINÁRIO DE POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Cesar Antonio de Souza^[1]
Alexandre Costa Carraro^[2]
Rafael Perelli^[3]
Ivo Ribeiro de Sá^[4]

Este trabalho explora a importância das brincadeiras e dos brinquedos, especialmente aqueles criados com materiais não estruturados, nas aulas de educação física para a educação infantil. O problema de investigação deste estudo é: De que maneira a utilização de brinquedos não estruturados nas aulas de educação física pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Inserido em um contexto educacional mais amplo, o estudo discute os desafios para a próxima década, dando ênfase à necessidade de práticas pedagógicas que promovam não só o aprendizado, mas também a justiça social e a dignidade humana. Historicamente, no Brasil, a educação infantil foi inicialmente vista como uma forma de assistência social, principalmente a partir de meados do século XX.

Instituições como creches e pré-escolas surgiram principalmente para cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam. Essa concepção perdurou até a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que marcaram a mudança significativa ao estabelecerem a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, focada no desenvolvimento integral das crianças, em vez de cuidados puramente assistenciais.

Ferreira e Moreira (2019) argumentam que, até a década de 1980, a educação infantil no Brasil era amplamente voltada para o cuidado de crianças cujas mães trabalhavam, sem um foco explícito em seu desenvolvimento global. Essa abordagem mudou drasticamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDBN de 1996. Assim, a educação infantil passou a ser concebida como um espaço voltado para o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos das crianças.

O ponto central deste estudo é a utilização de brinquedos não estruturados como ferramenta pedagógica nas aulas de educação física. De acordo com Silva et al. (2022), esses materiais, como caixas de papelão, pedaços de madeira, tampas de garrafas e utensílios domésticos, são extremamente valiosos para o desenvolvimento infantil, pois incentivam a autonomia, criatividade e improvisação.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: cesar.souza@uscsonline.com.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul e-mail: alexandre.carraro@uscsonline.com.br

[3] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: rafael.perelli@uscsonline.com.br

[4] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: ivo.sa@online.uscs.edu.br

Ao contrário dos brinquedos industrializados, que geralmente limitam a imaginação com funções pré-definidas, os materiais não estruturados permitem que as crianças explorem uma vasta gama de possibilidades, adaptando os objetos ao seu próprio universo lúdico.

A pesquisa ainda se apoia em uma revisão de literatura que inclui as contribuições de teóricos como Vygotsky e Kishimoto. Para Vygotsky (1984), o brincar é uma atividade socialmente mediada, onde as interações entre crianças e adultos podem levar ao desenvolvimento de novas competências cognitivas e emocionais. Kishimoto (2002) complementa essa visão, sugerindo que os brinquedos não estruturados oferecem um ambiente propício para a expressão da criatividade e resolução de problemas, promovendo um desenvolvimento mais holístico. Esses conceitos reforçam que o uso de brinquedos não estruturados não apenas estimula o aprendizado individual, mas também promove a interação social e a cooperação entre as crianças.

Ferreira (1992) também destaca que o brincar possui um caráter social e cultural fundamental, sendo uma ferramenta poderosa para a promoção da inclusão. Quando mediado por educadores, o brincar pode se transformar em um meio para valorizar as diversidades presentes no ambiente escolar. Além disso, a flexibilidade proporcionada pelos brinquedos não estruturados amplia as possibilidades de desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, enriquecendo a experiência lúdica e educacional das crianças. Essa flexibilidade também promove a justiça social ao democratizar o acesso a aprendizado lúdico, permitindo que crianças de diferentes contextos socioeconômicos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento.

Os resultados obtidos indicam que o uso de brinquedos não estruturados nas aulas de educação física promove o desenvolvimento integral das crianças, estimulando não apenas suas habilidades motoras, mas também cognitivas e socioemocionais. Essa prática pedagógica também está alinhada com princípios de justiça social, pois promove a equidade no acesso ao aprendizado e desenvolvimento, facilitando o envolvimento de crianças de diversos contextos sociais.

Garcia et al. (2020) ressaltam, no entanto, que os professores de educação física enfrentam inúmeros desafios para implementar essas práticas, incluindo a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação continuada para otimizar o uso desses brinquedos nas atividades escolares.

A incorporação de brinquedos não estruturados nas práticas pedagógicas da educação infantil se apresenta como uma estratégia eficaz para enfrentar os desafios educacionais que a próxima década trará. Além de promover o desenvolvimento integral das crianças, essa abordagem pedagógica contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e socialmente justo. A continuidade das pesquisas nessa área é fundamental para aprofundar a compreensão dos impactos dessas práticas e oferecer subsídios para a criação de políticas públicas que garantam o direito ao brincar e ao desenvolvimento pleno das crianças, conforme preconizado por diretrizes educacionais nacionais e internacionais.

Portanto, a implementação de brinquedos não estruturados não apenas favorece o desenvolvimento individual das crianças, mas também amplia o alcance da educação inclusiva, promovendo a equidade no acesso a oportunidades de aprendizado e enriquecendo o ambiente escolar com práticas pedagógicas inovadoras. Essas práticas não apenas respeitam as diferenças individuais, mas também possibilitam que crianças de diferentes realidades sociais possam se beneficiar de um ensino voltado para o desenvolvimento integral e a justiça social.

Palavras-chave: Brinquedos não estruturados. Educação Infantil. Desenvolvimento Integral. Práticas pedagógicas. Políticas Educacionais.

Referências

FERREIRA, S.C. **O brinquedo e o desenvolvimento infantil**. Editora Educativa, 1992.

FERREIRA, S.C.; Moreira, A. **Educação infantil: uma visão histórica e legal**. São Paulo: Editora Educação, 2019.

GARCIA, R. M.; SILVA, J. P.; ALMEIDA, L. M. **Infraestrutura e investimentos públicos em educação no Brasil: a importância para o desenvolvimento educacional**. Censo Escolar, 2020.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SILVA, T. V. da.; ARAÚJO, L. C. N. de.; OLIVEIRA, M. F. Brincar e desenvolvimento na educação infantil: perspectivas e práticas. **Revista Ibero-Americana de Humanidade, Ciências e Educação**, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Bruno Guimarães Vaccari^[1]
Ivo Ribeiro de Sá^[2]

No Brasil a Educação Física (EF) no ensino médio tem passado por diversas mudanças significativas ao longo das décadas, especialmente após as reformas que este segmento de ensino sofreu a partir da promulgação da Lei 13.415 (Brasil, 2017). Essa reforma organizou os diferentes componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento e com esta mudança, a educação física e outros componentes deixaram de ser obrigatórios na grade curricular, passando a fazer parte dos Itinerários Formativos (IF). Esses itinerários são definidos pelas instituições de ensino, desde que atendam às competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – do Ensino Médio, (Brasil, 2018).

Diante a essas mudanças os professores de Educação Física terão que realizar adaptações em suas práticas pedagógicas, pois além de incorporar o que é estabelecido pela BNCC terão que compreender a maneira como os Itinerários Formativos serão organizados pela unidade escolar a qual pertence.

Assim, apresentamos neste asserto a primeira etapa de uma pesquisa que investiga como os professores de Educação Física do Ensino Médio têm adaptado suas práticas pedagógicas às novas normativas e às reformas educacionais, sendo que o objetivo é identificar o conhecimento dos professores sobre as reformas, revisar suas práticas pedagógicas e verificar como estão refletindo as adaptações implementadas.

A pesquisa será desenvolvida em três etapas, apresentaremos somente a primeira etapa que consta de uma revisão teórica que pretende expor os principais autores que fundamentam o estudo. Segue uma abordagem qualitativa, passando por uma análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores, a fim de compreender como estes têm lidado com as mudanças recentes.

O referencial teórico é embasado nos estudos de Prietto e Souza (2020), Beltrão, Teixeira e Rafael (2020), que analisam a reforma do ensino médio e para discutir as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física utilizaremos os estudos de Magni (2020).

De acordo com Prietto e Souza (2020), um dos principais argumentos utilizados para justificar a reforma do Ensino Médio foi a adequação às demandas do mercado de trabalho, inserindo uma perspectiva neoliberal. Como consequência, a disciplina Educação Física perdeu espaço neste novo ciclo, seja pela sua transformação em uma disciplina optativa, efetivada pelo Itinerário Formativo, seja pela mudança de seus princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos. Essa mudança, de certa forma,

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: bruno.vaccari@uscsonline.com

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: ivo.sa@online.uscs.edu.br **SemPeGE**

Essa mudança, de certa forma, afasta a Educação Física da perspectiva de educação integral, centrando-se mais em conhecimentos que preparam os jovens para se adaptar às exigências empreendedoras do mercado de trabalho atual (Beltrão, Teixeira e Taffarel, 2020).

Além disso, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física no Ensino Médio (Brasil, 2018) é mencionada em apenas cinco parágrafos, estando presente nas competências 3 e 5. No entanto, enquanto as habilidades relacionadas à terceira competência não mencionam diretamente às práticas corporais nas aulas, isso só aparece na quinta competência destacando habilidades práticas. Isso pode suscitar um entendimento de que as práticas corporais podem ser negligenciadas em um dos três anos do Ensino Médio.

Essa flexibilidade introduz ambiguidades, pois, ao mesmo tempo em que a legislação reconhece a importância da Educação Física para a formação integral dos estudantes considerando aspectos socioculturais, bem como o desenvolvimento das capacidades físicas e mentais, não há uma diretriz clara sobre sua obrigatoriedade. Conforme argumenta Teles (2021), essa discrepância evidencia uma falta de coerência entre as competências da Educação Física, suas habilidades e a interpretação sobre sua inserção na matriz curricular do Ensino Médio.

Essa interpretação repercute na forma como os professores de Educação Física irão realizar suas práticas pedagógicas que, segundo Magni (2020), estarão limitadas aos métodos pedagógicos tradicionais. Esses métodos priorizam esportes, aptidão física e atividades como jogos e exercícios físicos. No entanto, a autora destaca a importância de compreender os desafios e dilemas envolvidos na construção dessas práticas pedagógicas. Assim, os professores devem assumir um papel central em suas ações educativas, promovendo mudanças que melhorem a qualidade do ensino de Educação Física nas escolas, especialmente em um contexto mais crítico e reflexivo.

A partir desses autores identificamos indícios de que muitos professores ainda enfrentam desafios ao reinterpretar suas práticas pedagógicas no novo contexto educacional, em que a flexibilidade curricular e a integração de competências e habilidades interdisciplinares são essenciais. Contudo, há uma significativa manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, centradas em esportes e aptidão física. Tal flexibilização também introduziu ambiguidades quanto à obrigatoriedade e ao escopo das disciplinas, incluindo a Educação Física, o que afeta diretamente o planejamento pedagógico e a prática docente.

A análise dessas mudanças, portanto, demonstra um descompasso entre as competências e habilidades definidas pela BNCC e a realidade da prática pedagógica. Isso evidencia a necessidade de repensar o papel da Educação Física no desenvolvimento de uma educação mais completa, que promova o engajamento cidadão e o pensamento crítico, indo além das exigências do mercado de trabalho. A partir da revisão teórica, como considerações parciais, percebemos que a adaptação dos professores de educação física às novas normas do ensino médio é crucial para garantir que a disciplina continue a desempenhar um papel significativo na formação dos alunos, mesmo diante das limitações impostas pela reforma.

Entretanto, ainda existe a necessidade de um entendimento mais profundo e crítico das mudanças curriculares e suas implicações para a prática pedagógica, enfatizando que para enfrentar os desafios para a próxima década, é fundamental que os processos de formação inicial e continuada de professores de Educação Física incluam reflexões críticas das representações sociais desses professores sobre a disciplina, suas práticas pedagógicas e os objetivos educacionais mais amplos.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino Médio. Reforma Educacional. Práticas Pedagógicas. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Referências

BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

MAGNI, L. V. **A prática pedagógica dos professores de educação física no ensino médio em uma escola da rede privada e uma escola pública: estudo de caso (s)**. 2020. 161f. Dissertação (Mestrado em Ciências do movimento humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

PRIETTO, Adelina Lorensi; SOUZA, Maristela da Silva. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência**, [S. l.], v. 32, n. 62, p. 01–15, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e62672.

TELES, Juslei Teixeira. **A Disciplina educação física para o nível médio nos discursos das reformas educacionais brasileiras (1971-2017)**. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.



REVELAÇÃO DE ABUSO SEXUAL INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliana Josefa da Silva^[1]
Marco Wandercil^[2]

A temática do abuso sexual infantil no ambiente escolar tem se mostrado uma questão urgente e de grande complexidade. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a escola desempenha um papel central no desenvolvimento biopsicossocial da criança, sendo também, em muitos casos, o espaço onde ocorrem as primeiras revelações de abuso. Entretanto, a falta de preparo específico por parte dos professores para lidarem com tais situações, aponta para a necessidade de uma formação continuada para além dos aspectos pedagógicos tradicionais (Rodrigues; Mello, 2024). Esta pesquisa tem como objetivo investigar as práticas adotadas por professores dos anos iniciais ao lidarem com a revelação de abuso sexual perpetrado contra seus alunos, analisando como as decisões pedagógicas são tomadas nesse contexto e como a cultura institucional pode influenciar essas práticas.

A base teórica foi ancorada em uma revisão bibliográfica sobre o impacto do abuso sexual no desenvolvimento infantil, assim como nas práticas institucionais para seu enfrentamento (Minayo, 2010). O abuso sexual infantil é definido como qualquer tipo de contato sexual entre uma criança e uma pessoa mais velha, com ou sem o uso de força, incluindo atos como toques inapropriados, carícias, penetrações e voyeurismo (Borges; Dell'Aglio, 2008). Esse tipo de violência pode ocorrer tanto dentro do ambiente familiar quanto fora dele, sendo o abuso intrafamiliar considerado particularmente devastador, uma vez que viola os vínculos de confiança que sustentam o desenvolvimento emocional da criança. Estudos, como os de Brino e Williams (2003), revelam que o silêncio em torno desses abusos é mantido através de ameaças ou manipulações emocionais, o que dificulta a revelação por parte da vítima.

Os professores, como os primeiros adultos fora do núcleo familiar a quem as crianças podem recorrer, possuem uma responsabilidade crucial na identificação e no encaminhamento de casos de abuso sexual. Contudo, a maioria dos educadores não recebe formação adequada para lidar com essas situações, o que muitas vezes resulta em revitimização ou na falha em denunciar o caso às autoridades competentes. Brino e Williams (2003) destacam que muitos docentes desconhecem as diretrizes legais do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), dificultando a atuação proativa necessária nesses casos. Além disso, uma barreira cultural significativa dentro das escolas pode inibir o envolvimento dos professores em casos de abuso sexual, seja por medo de represálias ou pela falta de clareza sobre suas responsabilidades legais.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: eliana.silva1@uscsonline.com.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: marco.silva1@online.uscs.edu.br

O desenvolvimento de protocolos institucionais claros é fundamental para orientar as ações dos professores desde o momento em que a revelação é feita até o encaminhamento para os órgãos competentes (Santos; Ippolito, 2011). Esses protocolos devem incluir procedimentos que assegurem tanto o suporte psicológico à vítima quanto o acompanhamento do professor, que também pode ser emocionalmente afetado ao lidar com esses casos. Práticas pedagógicas, como o role-play e treinamentos em habilidades sociais, são mencionadas na literatura (Brino; Williams, 2003; Borges, Dell'Aglio, 2008) como ferramentas importantes para preparar os educadores a atuarem de forma sensível e eficaz.

A cultura escolar também exerce grande influência sobre a maneira como os casos de abuso sexual são tratados. Em escolas onde a proteção infantil é uma prioridade institucional e os professores recebem apoio contínuo, há maior probabilidade de que as revelações de abuso sejam tratadas com a seriedade e o cuidado necessários (Rodrigues; Mello, 2024). Em contrapartida, a ausência de uma cultura de apoio institucional pode levar ao manejo inadequado das denúncias, agravando o sofrimento da criança. Assim, é essencial que as escolas invistam em programas de capacitação contínua, criando um ambiente onde tanto os educadores quanto os alunos sintam-se seguros e protegidos.

A formação continuada dos professores é uma necessidade urgente para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas adequadas e humanizadas ao lidar com a revelação de abuso sexual infantil (Rodrigues; Mello, 2024). Os protocolos institucionais, quando bem implementados, permitem que os professores ajam de forma eficaz e segura, sem deixar de lado a sensibilidade necessária para acolher a criança vítima (Santos; Ippolito, 2011). Além disso, as instituições de ensino devem promover uma cultura de proteção que ofereça suporte psicológico e pedagógico aos professores, capacitando-os não apenas a identificar sinais de abuso, mas também a agir corretamente quando confrontados com essas situações (Rodrigues; Mello, 2024).

Em conclusão, este estudo reforça a necessidade de reavaliar as práticas e culturas escolares relacionadas ao abuso sexual infantil. A implementação de uma formação contínua para os professores, associada a protocolos institucionais claros e uma cultura de proteção, são elementos fundamentais para garantir que as escolas cumpram seu papel de proteger e promover o bem-estar das crianças. A criação de um ambiente escolar acolhedor e seguro é essencial para que as vítimas de abuso sexual possam encontrar o apoio necessário para superar o trauma e continuar seu desenvolvimento educacional de forma plena e protegida.

Palavras-chave: Abuso Sexual Infantil. Vulnerabilidade Social. Professores. Formação Docente.

Referências

BORGES, Jeane Lessinger; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Abuso sexual infantil: indicadores de risco e consequências no desenvolvimento de crianças Interamerican *Journal of Psychology*, vol. 42, núm. 3, 2008, pp. 528-536

BRASIL. **Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília: Ministério da Justiça, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMNS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. **Cad. Pesq.**; n. 119, p.113-28, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200006>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RODRIGUES, Rafaela Maria; MELLO, Roseli Rodrigues de. Escolas no combate à violência sexual contra crianças e adolescentes: análise bibliográfica de ações preventivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 123, p. e0244004, abr. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204004>

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes – Seropédica, RJ: EDUR, 2011.** <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf>



O TRABALHO DOCENTE DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

Marco Aurélio Araujo dos Santos^[1]
Rosemary Roggero^[2]

Esta pesquisa em desenvolvimento pretende fazer uma avaliação das mudanças derivadas do isolamento social durante a pandemia de Covid-19 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo (IFSP-SPO), verificando quais interferências ocorreram na Qualidade de Vida no Trabalho (QVT).

Com a eclosão da pandemia de Covid-19, as atividades presenciais foram interrompidas a partir do dia 23 de março de 2020, conforme a Portaria da Reitoria nº 1.200/2020 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP, 2020), prosseguindo com o ensino remoto até o retorno das atividades presenciais após 18 meses, em 20 de junho de 2022, por meio da Portaria nº 5.227, de 21 de setembro de 2021 (IFSP, 2021), que sinalizou favoravelmente ao retorno das atividades presenciais de ensino e regularização do calendário escolar, considerando uma retomada gradual.

Os referenciais teóricos foram desenvolvidos a partir de documentação institucional, além de Chiavenato (2008) e Sanches (2015) na gestão da QVT e Adorno (2003) na Teoria Crítica da Sociedade.

De forma geral, os professores do IFSP-SPO mantiveram a execução do Plano Individual de Trabalho (PIT) durante o isolamento social, exceto por atividades que exigiam presença física. Assim, mesmo com a interrupção das aulas presenciais, continuaram as práticas educativas, incluindo a preparação e planejamento de aulas, criação de avaliações, suporte aos alunos, supervisão de estágios e mentoria de projetos acadêmicos. Alguns docentes já utilizavam a plataforma virtual de aprendizagem moodle para compartilhar recursos pedagógicos, não obrigatórios, enquanto outros adotaram a ferramenta durante a pandemia para manter o ensino emergencial.

Adorno (2003, p.141) afirmava que seria necessária uma atuação crítica na educação, em que as práticas educativas são vistas como uma forma de esclarecimento realizada por meio de uma conscientização crítica necessária ao enfrentamento da dominação. Neste contexto, a educação é concebida como um instrumento eficiente de transformação da consciência social, pois a formação possui o compromisso de seguir uma proposta pedagógica e emancipatória, que supere a semiformação exigida pela sociedade administrada. As práticas educativas devem visar uma formação cultural e a educação crítica para que possam servir de elementos de combate à semiformação e à exploração.

[1] Universidade Nove de Julho (Uninove) e-mail:marcomalioas@ifsp.edu.br

[2] Universidade Nove de Julho (Uninove) e-mail:roseroggero@uol.com.br

Sanchez (2015, p.15) destaca o papel fundamental dos educadores no desenvolvimento intelectual e crítico da sociedade e enfatiza a importância da avaliação da QVT desses profissionais, considerando a necessidade de investigar os elementos que podem impactá-la. Para o autor, a gestão eficaz da QVT é feita de avaliações destinadas a prevenir e minimizar riscos de acidentes e doenças laborais.

Chiavenato (2008, p.487) destaca que a QVT serve como uma medida para avaliar as experiências humanas nas atividades laborais. Este conceito, que enfatiza um respeito significativo pelas pessoas, busca promover o bem-estar e a satisfação profissional, contribuindo também para os objetivos organizacionais ao influenciar positivamente a produtividade e a qualidade do trabalho. A QVT abrange múltiplos aspectos do ambiente laboral, incluindo a saúde física e mental dos trabalhadores, a segurança, a ergonomia, as condições do local de trabalho e a dinâmica de relacionamento entre os membros da equipe.

O objetivo desta pesquisa é verificar as mudanças ocorridas nas atividades dos docentes durante o isolamento social e suas possíveis implicações quanto a QVT. A abordagem metodológica é de um estudo de caso realizado no IFSP-SPO, com coleta de dados por meio de aplicação de questionário e análise documental dos sites do IFSP e IFSP-SPO, os sujeitos da pesquisa foram servidores docentes do IFSP-SPO. O questionário foi elaborado pelo eixo Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho da Comissão de Sustentabilidade do IFSP-SPO e enviado aos 388 docentes do Campus São Paulo no início do primeiro semestre de 2023 com prazo de resposta até o final do primeiro semestre daquele ano, porém somente 83 professores responderam ao convite. Este levantamento de dados do Campus visou desenvolver um plano de ações baseado nas demandas dos docentes e realizar uma análise técnica das condições de trabalho para situações de ensino emergencial.

Conforme dados parciais do levantamento institucional em andamento ainda não divulgados do eixo Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho da Comissão de Sustentabilidade do Campus São Paulo, os servidores docentes permaneceram trabalhando remotamente por meio de tecnologias educativas e equipamentos conectados à internet.

89,2% dos docentes acreditaram que as aulas remotas foram uma opção adequada ao período de isolamento social, 7,2% acreditaram que não foi uma opção adequada e 3,6% não souberam responder.

A quantidade de horas trabalhadas por semana antes do isolamento social apresentou a seguinte distribuição: 75,9% para 40 horas, 10,8% para 50 horas, 6% para 30 horas, 4,8% para 60 horas e 2,4% para mais que 60 horas. Enquanto, a quantidade de horas trabalhadas por semana durante o isolamento social apresentou a seguinte distribuição: 44,6% para 40 horas, 31,3% para 50 horas, 16,9% para 60 horas, 3,6% entre 40 e 50 horas, 2,4% para 30 horas e 1,2% para mais de 60 horas semanais.

Os dados apresentaram uma mudança significativa na distribuição das horas de trabalho dos docentes com o advento do isolamento social. Antes do isolamento, a maioria dos docentes (75,9%) trabalhava 40 horas por semana, enquanto durante o

solamento, essa porcentagem caiu para 44,6%, com um aumento notável na proporção de docentes trabalhando entre 50 e 60 horas por semana. Isso pode indicar uma carga de trabalho aumentada devido às adaptações necessárias para o ensino remoto e outras responsabilidades profissionais ajustadas ao contexto do isolamento social, devem ser considerados neste contexto aspectos, como: equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, satisfação com as tarefas, reconhecimento, autonomia, ambiente organizacional, entre outros.

A quantidade de horas trabalhadas por semana apresenta impactos na QVT e na produtividade. Ultrapassar a jornada padrão pode gerar estresse, cansaço, ansiedade e redução do desempenho, influenciando na saúde física e mental, na produtividade e na satisfação profissional. Portanto, é preocupante o aumento do número de trabalhadores docentes que relataram trabalhar entre 50 e 60 horas por semana após o isolamento social, isso representa uma carga de trabalho excessiva, prejudicial para a saúde e o bem-estar.

Pôde-se observar que as respostas indicam uma grande diversidade de atividades que os docentes realizaram e uma alta carga horária de trabalho, ainda mais acentuada durante o isolamento social. Isso sugere que os docentes buscaram atender às demandas da instituição, mesmo que em muitos casos tenham ultrapassado um limite de horas saudável.

No entanto, pode-se questionar se essa diversidade de tarefas e alta carga horária não comprometeria a saúde e bem-estar dos docentes, além da qualidade e a profundidade do ensino-aprendizagem, uma vez que os docentes poderiam ter dificuldades para dominar todos os conteúdos, metodologias, tecnologias e novos ambientes de trabalho exigidos durante o ensino remoto. A análise pretende auxiliar com medidas para melhorar a QVT dos servidores docentes, propondo um mecanismo institucional que reconheça sua importância, reduza os obstáculos organizacionais e incentive a participação aos programas e ações de QVT.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Ensino Remoto Emergencial. Qualidade de vida no trabalho. Covid-19.

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. “Educação – Para quê?”. In: **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações**. 3 edição. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria nº 1.200/2020**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Portarias/2020/portaria1200.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria nº 5.227/2021**. São Paulo, 2021. Disponível em:

https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Portarias/SET_PORT_5227_Retomada_das_Atividades_Academicas_Presenciais_e_Revoga_Port_2353-20_Port_2337-20_Port_2764-20_PRE.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

SANCHEZ, Hugo Machado. **Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho de docentes universitários**. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da Universidade Nove de Julho (Uninove).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA PARA ATUAÇÃO EM CURRÍCULOS INTEGRADOS NO ENSINO SUPERIOR

Maria Auxiliadora Cavalcante de Souza Kakimoto[1]

A pesquisa tem o objetivo de propor a criação de uma formação para professores da Licenciatura em Pedagogia para aprimoramento da prática pedagógica a partir da atuação em currículos integrados. A fundamentação teórica do projeto de pesquisa está alojada na interface entre estudos sobre políticas curriculares e formação do professor. A metodologia será do tipo de intervenção de abordagem qualitativa. A investigação será feita com professores do curso de Pedagogia de uma IES privada, localizada na capital paulista, que oferta cursos com um modelo curricular integrado. Resultando, assim, em estudos e diretrizes que irão amparar os programas de formação de professores para atuação em currículos integrados.

Nos últimos anos, o Ministério da Educação tem revisitado suas normativas e incentivado as Instituições a repensarem seus currículos, considerando as necessidades da atualidade. Em 2024, por meio da Resolução n. 4, as normativas relacionadas a formação de professores foram atualizadas estabelecendo o prazo de 2 anos para que as IES reformulem seus projetos de curso. As IES têm repensado seus currículos, culminando, em alguns casos, na implantação de currículos integrados que proporcionam percursos formativos inovadores e integrados, organizados por meio de componentes curriculares planejados em consonância às Diretrizes dos cursos.

Considerando a carência de pesquisas sobre a atuação docente em currículos integrados em cursos de licenciatura, selecionamos como objeto de estudo dessa pesquisa, o curso de licenciatura em pedagogia de uma IES, privada, localizada na cidade de São Paulo, que oferta cursos com currículos integrados. Objetivando apoiar os programas de formação continuada do corpo docente, uma vez que a responsabilidade da qualificação docente para atuação nesse modelo de currículo não deve estar apenas nos professores, mas no incentivo institucional.

A investigação conta com uma pesquisa qualitativa, por meio da aplicação de questionários para coleta de dados, com o objetivo de analisar o corpo docente, considerando suas metodologias, conhecimentos e atuação em currículo integrado, além do impacto da formação docente nesta prática. O foco da pesquisa está na atuação e capacitação docente desses professores considerando a implementação do currículo do curso.

Entender sobre a atuação docente em currículos integrados e sua relação com a formação de professores contribui para a construção de um corpo teórico, que poderá apoiar na definição e/ou melhoria das políticas institucionais e das práticas pedagógicas, especialmente diante de uma temática carente de estudos e pesquisas relevantes.

[1] Universidade Ibirapuera (UNIB) e-mail: mariacavalcante@gmail.com

Considerando essa problemática, temos como pergunta de pesquisa: como a Formação de Professores pode apoiar o corpo docente na sua atuação diante de um curso de licenciatura com currículo integrado? A fundamentação teórica desta pesquisa, baseada nas políticas curriculares e na formação docente, considerando uma atuação em currículos integrados. Diante das diversas interpretações sobre currículo, nessa pesquisa iremos nos embasar nas definições de Libâneo e Sacristán que relacionam o currículo a trajetória profissional, ao currículo acadêmico e as políticas curriculares, concepções estas conectadas a problemática da pesquisa.

Para Libâneo (2012), na atualidade, os currículos têm o desafio de superar a concepção de currículo tradicional, e abordar o que a sociedade entende como necessário para as novas gerações no decorrer de sua formação, o que justificam as constantes reformulações curriculares em acompanhamento as mudanças da sociedade. Enquanto Sacristán (2013), reforça, em suas definições de currículo, a relação deste com a trajetória escolar/acadêmica dos estudantes, a trajetória profissional e as relações de poder. Destacando sua relação com as políticas curriculares, sociais, econômicas, de controle e supervisão, que impactam nos planejamentos educacionais.

As legislações voltadas ao currículo, destacam: a pluralidade cultural e a sociedade da informação, que exigem uma revisão dos currículos, conteúdos e metodologias, deslocando o centro de ensinar para o aprender, superando o ponto de vista tradicional no qual a verdade está na voz de quem ensina. Nesse sentido, as instituições têm revisitado os projetos dos cursos em busca de uma maior conexão com a sociedade e interrelação entres os conteúdos, visando um aprendizado globalizado e focado no desenvolvimento de competências relevantes para sociedade atual. Ponderam a importância dos currículos conectados aos interesses dos estudantes e a seu propósito de vida a partir de metodologias e experiências inovadoras que desafiem os estudantes considerando seus interesses pessoais e profissionais, sem desconsiderar a metacognição, o aprender e como aprender.

A concepção de integração curricular não implica na inexistência das disciplinas, mas na articulação, na unidade que deve existir entre elas. Sacristán (2011). Assim, com base na teoria do currículo (globalizado), temos o currículo integrado como provedor de experiências globalizadoras que extrapolam a sala de aula, por meio de metodologias que promovem a interação entre os conteúdos e disciplinas.

Para que a implementação do currículo e a integração curricular, proposta pelo curso de licenciatura em pedagogia, da IES objeto de estudo dessa pesquisa, se materialize é fundamental olharmos para atuação e a formação docente no âmbito do curso. Considerando a inovação que representa um currículo de curso de licenciatura concebido, por meio de um modelo acadêmico integrado, o programa de formação do corpo docente, a capacitação dos docentes do curso, surge como essencial para que o currículo do curso possa ser implementado e posto em ação, considerando seu modelo acadêmico integrado.

Assim, a partir de uma capacitação docente eficaz o professor se aproxima dos conhecimentos teóricos que fundamentam a concepção dos currículos integrados, conectando sua prática ao currículo do curso, permitindo assim que o currículo faça sentido para o professor e conseqüentemente para o aluno (Sacristán, 2017; Nicácio, 2020).

A formação continuada do corpo docente aproxima os professores dos referenciais teóricos e metodológicos que fundamentem sua ação em consonância a concepção do currículo integrado, e oportunizam a socialização de conhecimentos e troca experiências exitosas entre o corpo docente (Borges (2022). No processo pedagógico, a ação dos professores é essencial, pois são eles que levam as inovações propostas pelo currículo do curso aos estudantes e as transformações educacionais emergem.

A pesquisa busca por meio dos seus resultados, apoiar na melhora na qualidade do curso e dos seus resultados institucionais, por meio da elaboração de diretrizes norteadoras para a formação dos professores dos cursos de licenciatura em pedagogia da instituição. Diretrizes estas que apoiarão o programa de formação docente do curso de pedagogia no desenvolvimento de uma capacitação mais assertiva e alinhada as necessidades dos professores e sua atuação em currículos integrados.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Ensino Superior. Formação Docente.

Referências

BORGES, E. F. **Formação Continuada de Professores da Educação Superior: um modelo de (trans)formação**. 1. ed. [S. l.]: Bookwire - Editora Dialética, 2022. 281 p. Disponível em: <https://elibro.net/pt/lc/ceadvirtual/titulos/262731>. Consultado em: 27.05.2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo:Heccus,2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Art-med, 2011.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.



O USO DA FOTOGRAFIA NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: O PERCURSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA CRECHE

Patrícia Stecca Reis de Andrade^[1]
Marta Regina Paulo da Silva^[2]

A fotografia é uma forma de linguagem amplamente presente em nosso cotidiano e tem sido cada vez mais incorporada à Educação Infantil como uma maneira de documentar as experiências e o desenvolvimento das crianças. Com o aumento da prática dos(as) professores(as) de fotografar as crianças, há uma abundância de imagens que frequentemente carecem de uma narrativa coesa ou de um significado claro. Nesse contexto, a tarefa de selecionar e utilizar essas fotografias para documentar as trajetórias de aprendizagem das crianças torna-se cada vez mais desafiadora. Kossoy (2001) argumenta que toda fotografia deve ser compreendida como um testemunho mediado por um filtro cultural, além de ser uma criação derivada do visível fotográfico. Nesse sentido, ela não só representa o testemunho de uma criação, como também sempre será a criação de um testemunho.

O autor nos leva a refletir que a fotografia vai além da simples captura da realidade, visto que ela também oferece uma interpretação e transformação influenciada por quem fotografa e pelo contexto cultural. Sendo assim, a fotografia na Educação Infantil permite que os(as) educadores(as) registrem as vivências das crianças possibilitando a construção de narrativas visuais que incentivem a reflexão e a interpretação.

Nesta perspectiva, a pesquisa, em andamento, aqui apresentada, investiga o uso intencional e reflexivo da fotografia para documentar o percurso de aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos em creches. A escolha deste tema se justifica pela importância da fotografia como registro da trajetória de bebês e crianças na Educação Infantil e pela necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre seu uso no contexto de creche. Além disso, espera-se que este estudo contribua para o aprimoramento das práticas docentes e ofereça inspirações e possíveis diretrizes e recomendações para um uso mais efetivo da fotografia no trabalho pedagógico.

O problema central da pesquisa é: Como a fotografia pode contribuir para a compreensão e visibilidade do percurso de aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos na creche? O objetivo geral é o de compreender como a fotografia pode ser utilizada no trabalho pedagógico com o intuito de tornar visível o percurso de aprendizagem das crianças dessa faixa etária. E como objetivos específicos: I) identificar a compreensão das professoras sobre o que é fotografia; II) mapear como as professoras utilizam a fotografia no cotidiano de creche; III) elaborar uma prática formativa visando à construção colaborativa da documentação pedagógica com as docentes tendo como foco a fotografia.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: patriciasteccapro@gmail.com

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: marta.silva@online.uscs.edu.br

A investigação será conduzida em uma creche municipal de Santo André, no estado de São Paulo, realizada com os(as) docentes. Trata-se de uma pesquisa colaborativa que irá priorizar a interação entre a pesquisadora e os(as) professores(as), envolvidos(as) no processo de pesquisa. Serão realizados encontros com o intuito de promover reflexões por meio de estudos, diálogos e compartilhamento de experiências, visando aprimorar a prática por meio da instrumentalização do ato de fotografar e interpretar as imagens.

Para embasar a pesquisa são considerados diversos autores e autoras que discutem o uso da fotografia, a formação docente e a documentação pedagógica. André Carrieri discorre sobre a fotografia no contexto pedagógico, propondo exemplos práticos de como ela pode ser utilizada na Educação Infantil. Ana Taís Martins Portanova Barros destaca a fotografia como uma linguagem visual que vai além da captura do real, funcionando como um meio de construção de significados. Boris Kossoy e Roland Barthes abordam a fotografia como objeto de estudo, explorando sua relação com a história e a análise crítica das representações simbólicas. Marta Regina Paulo da Silva e Vanilza Ramos Rodrigues Oliveira argumentam sobre a capacidade da fotografia de capturar as experiências estéticas e culturais das crianças, e Marcia Gobbi discute a utilização das fotografias como documentos em ambientes escolares, ressaltando seu papel na educação do olhar e transmissão de valores.

No campo da metodologia colaborativa, Serge Desgagné e Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina enfatizam a importância da colaboração entre pesquisadores(as) e profissionais propondo uma abordagem que promova a reflexão conjunta sobre a prática pedagógica e a reconstrução do saber. Antônio Nóvoa aborda os desafios contemporâneos na prática docente; Maria Alice Proença defende a formação de professores(as) baseada na cultura do coletivo e na importância da documentação reflexiva; Miguel Arroyo questiona as imagens tradicionais do(a) docente, propondo uma pedagogia crítica que reconhece o(a) estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem e Paulo Freire defende a necessidade de uma prática educativa reflexiva e dialogada.

A expectativa com relação à pesquisa é que, ao documentar e refletir sobre o percurso educativo os(as) professores(as) se tornem mais conscientes de seu papel e do impacto de seu trabalho no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, o que, por sua vez, elevará a qualidade da educação oferecida. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), a documentação pedagógica é composta pelo material que registra tanto as ações e falas das crianças quanto o trabalho delas e a interação do(a) professor(a) com esse trabalho. Esse material pode se manifestar de diversas formas, incluindo observações manuscritas, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos digitais e o próprio trabalho das crianças. A autora destaca que esse material é essencial para tornar o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e é um componente fundamental no processo de documentação pedagógica.

Dessa forma, ao documentar, os(as) professores(as) registram suas próprias perspectivas e capturam momentos que refletem as interações e vivências das crianças, tornando esse processo um componente importante do trabalho pedagógico. Até este momento da pesquisa pode-se concluir que a fotografia deve ser integrada à documentação pedagógica, não apenas como um registro de momentos, mas como um meio de narrar histórias, eventos e dar visibilidade aos significados que as crianças constroem em suas experiências. Ao ser utilizada de maneira consciente e reflexiva expande as possibilidades de expressão das crianças e as narrativas. Dessa forma, ao documentar, os(as) professores(as) registram suas próprias perspectivas e capturam momentos que refletem as interações e vivências das crianças, tornando esse processo significativo no trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Fotografia. Educação Infantil. Documentação Pedagógica. Formação Docente.

Referências

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PEDAGOGO TAE E SUAS INTERFACES NA INTEGRAÇÃO DO ENSINO

Rose Almeida Souza[1]

A atividade do Pedagogo Técnico Administrativo Educacional-TAE está fundada em um cargo, essencialmente, estratégico no âmbito dos Institutos Federais de Educação, os IF's. Por sua natureza, pelas características da formação profissional, da epistemologia da práxis, da adequação em todos os setores que atuam sobre a práxis pedagógica, na gestão educacional e nos contextos social pela transformação e promoção da cidadania. Contudo, “a falta de conhecimento a respeito da natureza do cargo por parte dos próprios servidores e dos gestores contribui para a ausência de legitimação e desqualificação (subutilização) desses trabalhadores” (Sousa, 2019, p. 17).

E, essa análise conduz ao necessário entendimento de dissociar a visão do Pedagogo TAE, com vistas ao serviço cartorial no âmbito da gestão educacional para uma atuação humana-acolhedora, intencionada a construção de saberes instituístes como valores, princípios e conceitos de formação integral. Entende-se que a formação embrionária da educação volta-se a intencionalidade de ensinar se expressa através da prática pedagógica, de maneira formal ou informal, nos diversos ambientes. As práticas pedagógicas estão dentre as características primárias do processo educativo e se estende ao longo da vida, por meio da troca de experiências. Assim, Libâneo (2001) apresenta a educação, por meio da Pedagogia:

[...] a Pedagogia não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar. (Libâneo, 2001, p. 6).

Portanto, busca-se por meio das práticas pedagógicas garantir aos estudantes o direito a uma formação completa. A partir dos aspectos da realidade circundante, bem como dos anseios pela transformação social, caracterizado por uma leitura do mundo, da compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2012). Sob esse enfoque, defende-se a construção de práticas pedagógicas que coadunam com a realidade social na apropriação de conhecimentos, dispostos em uma metodologia dialética.

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO rose.almeida@ifro.edu.br

As características expressas na formação profissional do Pedagogo TAE coadunam com a necessidade de um perfil profissional mediador, entre as práticas discentes e docentes, atuando na articulação dos processos de integração, distribuídos dentre as atividades que ocorrem em espaços formais, institucionais, e não-formais ou informais (Jacobucci, 2008).

A projeção de formação integral representada pela Educação Profissional e Tecnológica-EPT nos IF'S, atesta a necessidade de romper com as bases modeladoras da educação para o trabalho, formação unilateral, como garantia de força produtiva. Dessa forma, o trabalho pedagógico coletivo que dirige, decide, debate, discute e organiza os processos educativos exige rigor teórico-prático no atendimento das necessidades histórico-sociais dos alunos (Taques et al., 2010).

Integrar o Pedagogo TAE no Instituto Federal de Rondônia-IFRO traz a reflexão mais ampla acerca do papel do Pedagogo TAE nos IF's e nas circunstâncias institucionais resultantes do exercício do cargo. A pesquisa preocupou-se em demonstrar, dentre os qualificadores de sua formação, o que este profissional tem a oferecer ante a proposta, a missão e a gestão institucional. Essa preocupação é também advinda da ferramenta metodológica de observação.

O conceito de epistemologia da prática foi fundamental para este trabalho de pesquisa, pois a concepção de prática afirma-se no contexto das transformações sociais e não somente como um produto, resultante da teoria e prática do conhecimento. Vázquez (2007) salienta que a práxis, sendo a ação transitiva entre teoria e prática, não é definida pelo conhecimento, puramente, teórico. E, sim, pela integração da relação teoria e prática como pressuposto da mudança social em um contexto histórico de vida.

São inúmeras as inquietações que permeiam o trabalho do pedagogo TAE no âmbito institucional. Pelo fato de não estar no exercício da docência, por vezes, são considerados como membros de uma equipe técnica cartorária, cujas as ações são isoladas e fragmentadas do processo de ensino/aprendizagem. Silva (2022), ressalta que “muitas vezes esses profissionais não se veem como pedagogos, ao serem limitados a um trabalho técnico que, na maioria das vezes, não inferem na especificidade do profissional para a função, conforme as necessidades reais da educação escolar” (Silva, 2022, p. 3).

Uma das práticas pedagógicas mais latentes na atuação do Pedagogo TAE, diz respeito ao seu envolvimento com o ambiente de pesquisa. Essa ação é um condicionante para motivar, influenciar a integrar os alunos com as concepções do conhecimento científico. Tanto os projetos de pesquisa, quanto da extensão valorizam o papel profissional do Pedagogo TAE frente as necessidades institucionais e aguçam as expectativas sob novas oportunidades de apropriação de conhecimentos, de caráter resolutivo, frente os anseios da comunidade escolar.

Mediante tais reflexões, os conceitos de prática e práxis foram refletidos por esta pesquisa. Entende-se que, a partir da prática social, o Pedagogo TAE passa a construir sua identidade profissional, porém, somente a prática pela prática não reflete sua atuação em relação ao conceito da práxis. Pois, ao dimensionar-se a atuação profissional nos IF's, compreende-se que a epistemologia da prática torna-se integrante da epistemologia da práxis, por meio das interações sociais, calibrada pela teoria, que residem em transformações na atuação profissional.

Palavras-chave: Pedagogo TAE. Formação. Educação. Processo emancipatório.

Referências

Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Frigotto, G.; Clavatta, M; Ramos, M (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106. Acesso Out. 2022.

Jacobucci, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Uberlândia, V. 7, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390>. Acesso Julh. 2021.

Libâneo, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf>. Acesso em fev. 2022

Silva, Livaldo Teixeira. **O trabalho do pedagogo escolar stricto sensu: uma proposta para a organização da prática pedagógica**. Revista desenvolvimento e civilização v. 3/nº1, janeiro 2022 – dezembro 2022. Disponível em: <https://www.publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/55678/42625>. Acesso Julh. 2022.

Sousa, Jaqueline de Almeida. **Desafios e papel do técnico em assuntos educacionais da Universidade de Brasília**. (DF) 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38089/1/2019_JaquelineDeAlmeidaSousa.pdf. Acesso Jan. 2023.

Taques, Mariana F. et al. **O papel do pedagogo na gestão: Possibilidades de mediação do currículo**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Caderno temático - organização do trabalho pedagógico, 2010. Disponível: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/4opapeldopedagogo.pdf>. Acesso em fev, 2023.

Vázquez, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.



JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA

Verônica Kollar Marques Bovo^[1]
Priscila F. Perazzo^[2]

Esse trabalho tem como objetivo apresentar a utilização de jogos na sala de aula, na disciplina de História, como recurso didático, com alunos do Ensino Fundamental II, em escola privada da cidade de São Caetano do Sul. A aplicação dessa experiência partiu do pressuposto de que o ato de jogar, como fator engajador de estudantes, torna o aprendizado mais eficiente.

Quanto às fontes para obtenção de dados, este estudo abrangeu a pesquisa teórica e a pesquisa de campo, visto que a combinação de tais métodos é a forma que pareceu mais adequada em vista dos objetivos delineados. Quanto aos dados de pesquisa, o estudo é essencialmente qualitativo, tendo em vista que se buscou “identificar relações, causas, efeitos, consequências, opiniões, significados, categorias e outros aspectos considerados necessários à compreensão da realidade estudada” (VIANNA, 2001). A pesquisa bibliográfica permitiu conhecer diferentes fenômenos que envolvem um determinado assunto tomado como tema para pesquisa que já foi estudado por outros pesquisadores.

O uso de jogos nas aulas de História nos leva a refletir sobre a prática docente, questionando as limitações, os temas essenciais e os ganhos no processo de ensino e na verificação da aprendizagem. A aplicação de jogos de forma sistemática, no decorrer dos anos letivos, permitiu que se o protagonismo de estudantes nesse processo. Foram aplicados, ao longo dos anos letivos de 2017 e de 2018, para verificação da compreensão dos temas estudados e, com isso, percebeu-se que somente a participação de estudantes como jogadores, era aquém desse recurso. Para isso, foi montado um projeto em que estudantes não só participaram como jogadores e jogadoras, mas sim de toda a construção do jogo.

As aulas de História, por vezes, são expositivas de textos para a construção do saber histórico. Porém, com a necessidade de tornar estudantes agentes de seu conhecimento é necessário ir além desses recursos didáticos e utilizar novas formas de ensino, em algo no qual efetivamente participem, demonstrem interesse e que se sintam integrantes e responsáveis por seus aprendizados escolares. Perrenoud (1993, p. 25) afirma que “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e possíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”.

[1] Universidade de São Caetano do Sul - USCS veronica.bovo@uscsonline.com.br

[2] Universidade de São Caetano do Sul - USCS priscila.perazzo@online.uscs.edu.br

A atuação do professor em sala de aula não deve ser apenas a de transmitir conhecimentos pela exposição e pela retórica, mas proporcionar aos estudantes condições favoráveis ao processo de construção desses conhecimentos. A disciplina de História exige a busca de uma visão mais ampla para as reflexões acerca do passado e presente e o jogo insere-se como recurso didático facilitador da aprendizagem, que possibilita o maior engajamento e adesão às propostas feitas pelo professor. Segundo Lino de Macedo (2006, p. 34), "o jogo é um bom promotor de realizações". Com o jogo podemos proporcionar aos estudantes a oportunidade pensar em si como componentes da sociedade e também como agentes da História.

Os jogos foram construídos à medida que os propósitos, recursos, processos e resultados articularam-se no contexto das regras, do tabuleiro e das peças, da organização das jogadas, nos desafios, nos desfechos e encruzilhadas que enredam e dão sentido ao jogo. Em grupos, estudantes selecionaram os seguintes temas: Mesopotâmia, Egito Antigo, Iluminismo, Revolução Industrial, Revolução Francesa e Primeira Guerra Mundial. Em seguida, criaram o jogo, desde tabuleiro e peças, até regras, layouts, cartaz e embalagem.

A distribuição de atribuições entre os membros dos grupos fora definida, com funções específicas para o trabalho: Gamer (responsável pela jogabilidade), Consultor Histórico (responsável pela contextualização e aplicação correta dos conceitos e conteúdos), Designer (responsável pelo acabamento estético das peças e cartas) e Marketing (responsável por tornar a proposta do jogo atraente ao público).

Estudantes procederam a seleção e organização das informações, das questões norteadoras para a construção do jogo. Tinham elementos históricos para a concepção do jogo, a partir dos estudos dos temas. Também tinham possibilidade de decidir percurso, tarefas, solucionar questões e o mais que pudessem criar. Depois de tudo pronto, os jogos das turmas foram reunidos numa sala da escola na qual estudantes e respectivos familiares foram convidados a jogar.

Após refletirmos – professora e estudantes - sobre as discussões trazidas pelas obras historiográficas de referência e após a aplicação de mecânicas de diferentes jogos em sala de aula, pudemos perceber o quanto essa prática é inspiradora para a docência, incrementando o protagonismo dos estudantes nesse processo. Foram dados novos significados aos temas estudados em sala de aula, não somente na perspectiva de aprofundar o saber, mas de novas possibilidades de análises e questionamentos.

O envolvimento de alunos e alunas durante os jogos foi maior que durante as aulas dialogadas. O jogo em si é um elemento participativo, que evoca a ação do estudante para que o jogo aconteça, é dinâmico e possibilita uma interação maior entre discentes e docentes. O jogo é um recurso pouco explorado no ensino de História. O lúdico proporcionado por essa prática é visto, muitas vezes, como algo não relacionado ao estudo criterioso dos temas, ao invés de ser considerado como ferramenta didática para uma ação mais propositiva, mais engajadora dos estudantes. O jogo é uma atividade que pressupõe ação e proporciona o protagonismo estudantil no processo de sua aprendizagem.

Portanto, é um recurso que se mostra eficiente numa perspectiva de ensino de história problematizado, com incentivo às pesquisas de fontes históricas e, efetivamente, promove a elaboração e sistematização do conhecimento histórico dos estudantes.

Palavras-chave: Jogo. Recurso Didático. Ensino de História. Engajamento.

Referências

ARANTES, Valéria Amorim (org.) – Lino de Macedo e Nilson José Machado. **Jogo e projeto:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

BLOCH, Marc Leopold Bejamin. **Apologia da história ou O ofício de historiador.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CITELLI, Adilson (coord). **Outras linguagens na escola:** publicidade, cinema, e TV, rádio, jogos, informática. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 6).

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MACEDO, Lino de.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema.** 1ª ed. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000, v. 1.

MACEDO, Lino de. **Jogo e projeto:** pontos e contrapontos. 5ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas e Profissão Docente.** Lisboa/Pt; Publicações Dom Quixote, 1993.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Metodologia do trabalho científico:** um enfoque didático na produção científica. São Paulo: E.P.U., 2001.



A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UM ESTUDO DE CASO NA BNCC

Vinicius Oliveira Silva^[1]
Alessandra Soares dos Santos^[2]

A educação financeira, compreendida como o processo de adquirir conhecimento e habilidades para tomar decisões financeiras informadas, emerge como um tema central nos debates contemporâneos sobre educação e desenvolvimento social. No Brasil, a crescente complexidade do sistema financeiro, aliada a uma cultura de consumo cada vez mais presente, tem intensificado a necessidade de uma população financeiramente mais preparada. No entanto, pesquisas indicam que uma parcela significativa da população brasileira enfrenta dificuldades em lidar com questões financeiras, o que se reflete em altos índices de endividamento e de inadimplência.

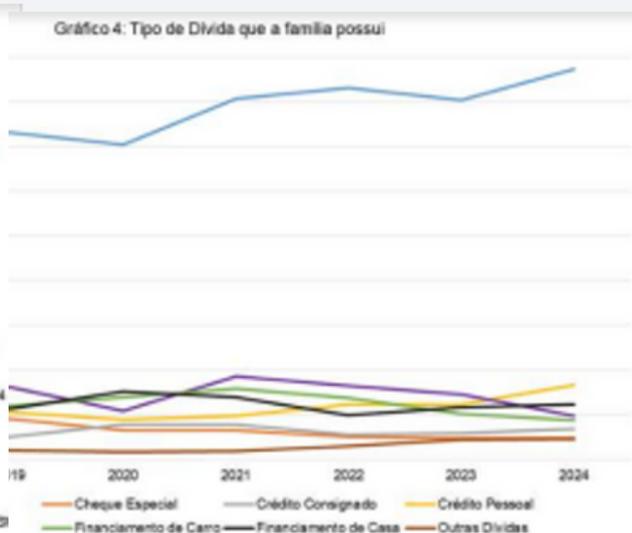
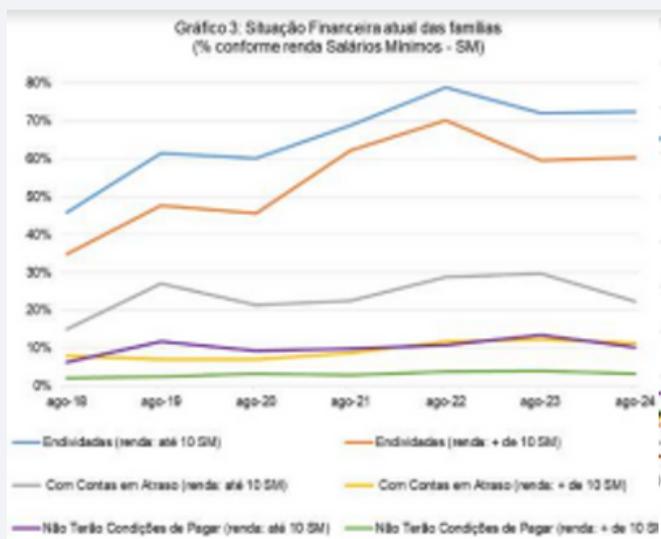
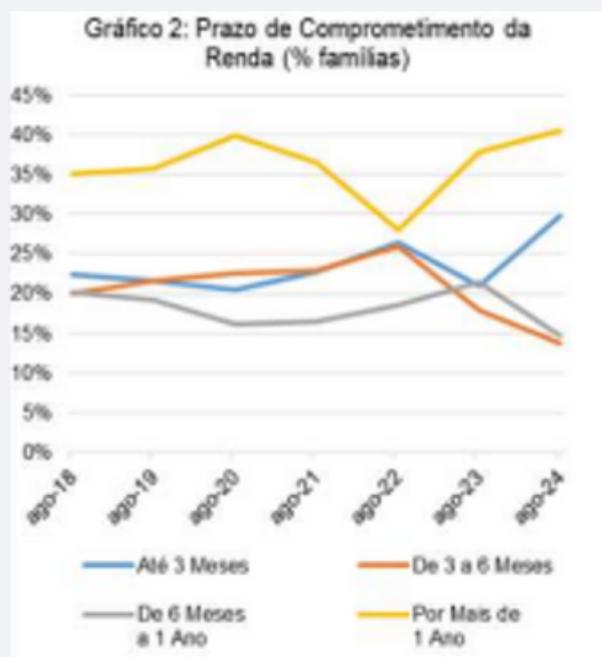
A relação entre a dificuldade de aprendizagem em matemática e o endividamento da população é um ponto crucial a ser explorado. A matemática, por sua vez, é fundamental para a compreensão de conceitos financeiros como juros, taxas, investimentos e orçamentos. A falta de domínio dos conhecimentos matemáticos básicos pode levar à tomada de decisões financeiras equivocadas, comprometendo a saúde financeira dos indivíduos e famílias.

Apesar de vários serem os motivos que contribuem para este cenário, também tem a influência da ignorância da matemática na prática financeira, isto evidencia que hoje as famílias estão tomando decisões erradas por falta de conhecimento. Este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre o ensino da matemática e a educação financeira no Ensino Médio, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa busca responder à seguinte questão: Como a BNCC integra a educação financeira ao ensino da matemática e qual o impacto dessa integração na formação de estudantes mais conscientes e responsáveis financeiramente, contribuindo assim para a redução dos índices de endividamento da população brasileira?"

Para ilustrar as consequências da ausência de Educação Financeira derivada da falta de aprendizagem de matemática aplicada seguem números da Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC), realizada pela Fecomércio SP, mensalmente os dados são coletados junto a cerca de 2.200 consumidores no município de São Paulo.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: vinicius.silva17@uscsonline.com.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: alessandra.santos1@uscsonline.com.br



Fonte: Fecomércio/SP ago de 2024

O referencial teórico deste estudo aborda a importância da matemática na educação financeira, destacando conceitos como juros simples e compostos, porcentagens, taxas de variação, funções e estatística. A BNCC, por sua vez, é analisada sob a perspectiva da integração entre as diferentes áreas do conhecimento, com ênfase nas competências gerais e específicas da área de Matemática e suas Tecnologias.

A metodologia utilizada neste estudo envolveu uma pesquisa qualitativa, buscando identificar na literatura científica e nos documentos a relação entre a matemática e a educação financeira, as práticas pedagógicas utilizadas para abordar o tema e os desafios enfrentados pelos professores.

Os resultados da pesquisa indicam que a BNCC apresenta um avanço significativo ao integrar a educação financeira ao currículo de Matemática. As competências propostas pela BNCC, como a capacidade de interpretar e representar situações reais por meio de modelos matemáticos e a habilidade de tomar decisões com base em dados, são fundamentais para o desenvolvimento da educação financeira. No entanto, há dificuldades em implementar as propostas da BNCC, como a falta de tempo e de recursos didáticos adequados.

A análise dos dados revelou que os estudantes apresentam lacunas em seus conhecimentos sobre conceitos matemáticos básicos, o que dificulta a compreensão de temas financeiros mais complexos. Além disso, muitos estudantes demonstram dificuldade em aplicar os conhecimentos matemáticos em situações reais, como o cálculo de juros e a elaboração de um orçamento familiar. Por outro lado, os resultados também indicam que os estudantes valorizam a importância da educação financeira e reconhecem a necessidade de adquirir conhecimentos nessa área para tomar decisões mais conscientes sobre seu futuro financeiro. Os professores entrevistados destacam a importância de utilizar materiais didáticos contextualizados e de promover atividades que estimulem a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

A integração da educação financeira ao ensino da matemática, conforme proposto pela BNCC, representa um avanço significativo para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis financeiramente. No entanto, é necessário superar alguns desafios, como a falta de formação adequada dos professores e a necessidade de desenvolvimento de materiais didáticos mais adequados.

As implicações deste estudo são relevantes para a formulação de políticas públicas e para a prática pedagógica. É fundamental investir na formação continuada dos professores, na produção de materiais didáticos de qualidade e na criação de projetos que promovam a educação financeira nas escolas. Além disso, é importante que as famílias e a comunidade em geral estejam envolvidas nesse processo, contribuindo para a construção de uma cultura financeira mais sólida.

Palavras-chave: Educação Financeira. Matemática. BNCC. Ensino Médio, Competências. Práticas Pedagógicas.

Referências

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Caderno de Educação Financeira** - Gestão de Finanças Pessoais. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno_cidadania_financeira.pdf>. Acesso em: 08 Set. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Estratégia Nacional de Educação Financeira** – ENEF. 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10>. Acesso em: 08 Set. 2024.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BCNN. 2017.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 Set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 Set. 2024.

FECOMÉRCIO-SP. **PEIC**. Disponível em:

<<https://www.fecomercio.com.br/pesquisas/indice/peic>>. Acesso em: 08 Set. 2024.

SILVA, Daniela. F. da.. Educação financeira como prática pedagógica na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 3, p. 1056–1067. 2016 Disponível em:

<<https://doi.org/10.30681/reps.v7i3.9897>> Acesso em: 08 Set. 2024.



LETRAMENTO MATEMÁTICO E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTA DE UMA UNIDADE DIDÁTICA

Petronio Josué Domingos Silva

Este projeto pretende estudar como o letramento matemático, dentro da formação docente, pode ser revisto e entendido dentro da criticidade e das necessidades dos alunos do ensino médio. Para realizar este estudo e fazer as análises a que aqui se propõe, seu conteúdo apoiou-se nos estudos sobre linguística aplicada e letramento, entendendo assim sua importância no processo de ensino-aprendizagem, fazendo as conexões entre essas teorias e as premissas da formação e prática docente. A partir daí, utilizando a metodologia hipotético-dedutível (Lakatos, 2003), foram ministradas quinze aulas sobre a efetividade do letramento matemático em uma turma de ensino. Através dos dados obtidos, espera-se ter como resultados, insumos suficientes para atestar que o médio e compiladas informações para análise. O letramento matemático carece cada vez mais, de docentes com múltiplas habilidades e real comprometimento com o saber fazer.

O letramento matemático diz respeito ao processo de aprendizagem, traz competências e habilidades ligadas a raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, a capacidade do raciocínio quantitativo, o engajamento em raciocínio numérico, usar ferramentas apropriadas na resolução de cálculos, compreender métodos e conceitos, frações, decimais e outras formas de resolver problemas matemáticos (Soares, 2009, p. 17). Neste projeto, não se pretende dirimir conceitualmente o que vem a ser o termo alfabetização, uma vez que não é o objeto da pesquisa, sendo possível encontrar nos estudos de Soares (2006; 2011), Kleiman (1995, 2016); porém busca elucidar as várias facetas do letramento e suas implicações.

A presente pesquisa surge a partir de constatação das deficiências e defasagens presentes no letramento matemático de alunos do segundo ano do ensino médio observadas pelo autor da pesquisa enquanto docente do componente curricular de matemática em escola situada na cidade de São Paulo, capital. Através da interação, convivência e da observação, o autor se deparou com altos níveis de defasagem no letramento matemático. Apesar de o enfoque da disciplina ser em quase sua totalidade de cunho metodológico, o que remete ao alfabetismo matemático, vislumbrou-se aqui a aplicabilidade dos preceitos do letramento matemático.

O referencial teórico desta pesquisa foi construído a partir dos estudos de (Rojo, 2006, 2009, Kelman, 2013; Street, 2014; Soares, 2009) sobre a prática educativa e o letramento, e (Freire, 1996; Nóvoa, 1991; Tardif, 2010, 2012; Morin (2003), em que indica a importância da reflexão para a prática docente, ao definir finalidades e objetivos para a aprendizagem. A ideia é a criação de uma unidade didática como veículo de conteúdo de letramento matemático que abarque a proposta pedagógica de maneira clara e objetiva. A partir daí, se possa: a. Identificar as principais causas da defasagem no letramento matemático, vistas tanto na perspectiva do docente quanto na perspectiva do aluno; b. Propor formas diferenciadas de abordagem para o letramento matemático na formação de docentes, bem como a formatação do conteúdo didático nestes materiais; c. Investigar a elaboração dos materiais didáticos, em consonância com a prática docente, tendo como foco a constante utilização destes materiais no letramento matemático.

O que se investiga é se, através da interdisciplinaridade do letramento matemático, da linguística aplicada e dos conceitos e práticas na formação de professores pode se chegar a uma fusão onde as faces de contato destas três áreas possam gerar um conhecimento de ampla relevância. A partir da defasagem dos alunos e da dificuldade nas práticas docentes no ensino da disciplina de matemática, entende-se que a acuidade nos processos de ensino-aprendizagem na tenra idade ou nas primeiras instâncias ou fases do processo, deveriam garantir ou gerar meios de uma aprendizagem de base sólida.



Fonte: autoria própria, 2024

A ilustração acima, define o foco desta pesquisa. São três esferas justapostas e interligadas, com extremidades que se sobrepõem cujas áreas periféricas se tornam o foco de estudo: a linguística aplicada, o letramento matemático e a formação de professores. O setor de confluência ou convergência destas três áreas é o que se procura estudar. A técnica de pesquisa aplicada para coleta dos dados, será o grupo focal, que será desenvolvido ao final da pesquisa no local da investigação.

Por meio de uma interação e da troca de experiências mútuas, comprometer-se-ão os participantes da pesquisa a expressarem suas impressões sobre o seu conhecimento prévio sobre o tema em estudo, bem como sua opinião este estudo. Levando-se em consideração o conjunto de processos de que se deve lançar mão para se obter dados fidedignos, será adotada a observação sistemática direta intensiva e extensiva durante a ministração de aulas, utilizando-se os sentidos, não apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

O público-alvo da pesquisa ou grupo focal são professores atuantes no magistério na área da matemática ou disciplinas correlatas, que têm aderência ao componente matemática. São oito docentes nas diversas classes existentes, inclusive na segunda série do ensino médio da escola estadual PEI – E. E. Maestro Callia, localizada na região sul da cidade de São Paulo – SP, que faz parte da diretoria de ensino Sul-3 que abrange toda região de Capelo do Socorro – e que enfrentam dificuldades no letramento matemático, no que diz respeito ao raciocínio lógico, conhecimentos de álgebra, aritmética e geometria. Este estudo poderá apontar como benefícios o alcance do objetivo da pesquisa com levantamentos precisos de informações e metodologias empregadas e a proposição de ações efetivas para a implementação de práticas na ação docente. Espera-se, a partir desta pesquisa, vislumbrar novas formas ou procedimentos de abordagem do letramento matemático dentro da prática docente e da formação de professores como um conjunto de processos de formação e de aprendizagem, lançando mão de materiais didáticos como suporte e ferramentas essenciais a tais práticas.

Palavras-chave: Letramento Matemático. Formação de Professores. Material didático. Educação Básica

Referências

BRASIL. 2018. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, Ministério da Educação - MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024

KLEIMAN, A.B. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. KLEIMAN (org.), Os significados do letramento. Campinas, Mercado de Letras, p. 15-61.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. 3 ed. São Paulo : Cortez, 2017

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 7 ed. São Paulo : Cortez, 2003.

NOVOA, António. "Concepções e práticas de formação contínua de professores". In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: **V SemPeGE** Universidade de Aveiro, 1991.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009

SOARES, MAGDA. **Letramento**: um tema em três gêneros. Horizonte: Autêntica Editora, 2009. - 3. ed. -. Belo

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. 4 ed. Campinas : Papyrus, 2008.

STREET, B. Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.



EIXO 3

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO



A EXPERIÊNCIA DA AGROECOLOGIA COMO ITINERÁRIO FORMATIVO NO CONTEXTO DO NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Andrea Ferrari^[1]
Daniel Previattelli^[2]
Maria Gabriela Kiss Cornia^[3]

O novo currículo do ensino médio, implementado no Brasil a partir da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), trouxe a possibilidade de oferecer aos estudantes itinerários formativos, que permitem maior flexibilidade no processo educativo e a integração de conhecimentos voltados para as necessidades e interesses locais. Sua implementação, no entanto, trouxe uma série de questionamentos sobre de que forma os conhecimentos, habilidades e competência seriam abordados (Ferretti, 2018).

A proposta deste trabalho é compartilhar as experiências vividas na criação e implementação de um itinerário formativo com foco na agroecologia, dentro do novo currículo do ensino médio. A disciplina foi ministrada no primeiro semestre dos anos de 2023 e 2024. O estudo de caso foi realizado no Colégio Universitário USCS, onde a disciplina proposta recebeu o nome de “Agroecologia e Bem Viver”, integrando disciplinas da base comum/ como biologia, química, matemática, geografia e sociologia, bem como disciplinas eletivas como “Agro é Pop?”. A escolha da agroecologia como eixo central do itinerário foi baseada em dois principais fatores: a relevância local de práticas agrícolas sustentáveis e a crescente conscientização sobre a crise climática global. Partimos do princípio de que a implementação de itinerários formativos voltados para temas contemporâneos, como a agroecologia, pode contribuir tanto para a formação técnica dos estudantes quanto fomentar a formação cidadã e crítica, essencial para enfrentar as demandas do século XXI (Altieri, 1998).

Adotamos em nossa prática pedagógica a definição da ciência agroecológica como o conjunto de práticas e princípios vinculados aos processos ecológicos para o manejo de agroecossistemas e produção de alimentos (Ribeiro et al, 2017). Com o propósito de favorecer a conservação da sociobiodiversidade, a agroecologia pode ser caracterizada como um conjunto de conhecimentos oriundos das ciências naturais e humanas associados aos conhecimentos das populações tradicionais. O diálogo entre saberes interculturais permite o desenvolvimento de reflexões acerca dos modos de produção de alimentos, os impactos da produção agroindustrial nos ecossistemas e os benefícios da perspectiva da agricultura familiar para a saúde ambiental (Nicholls et al, 2020).

[1] Colégio Universitário USCS e-mail: andrea.ferrari@online.uscs.edu.br

[2] Colégio Universitário USCS e-mail: daniel.previattelli@online.uscs.edu.br

[3] Colégio Universitário USCS e-mail: maria.cornia@online.uscs.edu.br

A partir desta perspectiva foi necessário a construção de uma ementa conectada com a realidade do colégio USCS. A comunidade escolar está localizada em área metropolitana, o que dificulta a compreensão sobre toda a cadeia produtiva de seus alimentos. Desta forma, foi necessário construir materiais e práticas que abrangessem as especificidades da disciplina e permitissem o cumprimento de seus objetivos. A sequência didática contemplou temas relacionados ao modo de produção de alimentos (agronegócio, agricultura familiar), hábitos alimentares, técnicas de plantio e soberania alimentar. As práticas desenvolvidas consistiram em atividades práticas que incluíram compostagem e plantio no contexto urbano.

Por meio de atividades práticas em hortas escolares, palestras sobre biodiversidade e compostagem, manejo sustentável do solo e o uso consciente da água, os alunos puderam relacionar os conteúdos teóricos à prática, desenvolvendo, assim, uma compreensão mais abrangente dos impactos ambientais e sociais. As metodologias utilizadas também foram variadas: seminários, aulas dialogadas, resolução de situações-problema e práticas de pesquisa.

Durante o desenvolvimento do projeto, surgiram vários desafios, como a adaptação do corpo docente às novas diretrizes do currículo, a falta de materiais didáticos específicos para a agroecologia e a resistência inicial de parte da comunidade escolar, que ainda vê o ensino médio sob um prisma mais tradicional e conteudista. Entretanto, a resposta dos alunos foi bastante variada. Parte dos alunos demonstrou maior interesse por atividades práticas e interdisciplinares, além de desenvolverem um senso de responsabilidade socioambiental, reconhecendo o papel das práticas agroecológicas na mitigação dos impactos ambientais. Ainda mais comum foi o interesse em nutrição, quando atividades relacionadas à cultura alimentar e origem dos alimentos. Foram trabalhados os conceitos de agricultura alimentar e agronegócio, classificação de alimentos de acordo com o grau de processamento, padrões de consumo de alimentos e conflitos fundiários (Pires, 2012).

Após ministrar a disciplina pela primeira vez realizamos reflexões que resultaram em ajustes na ementa e no plano de ensino. Em decorrência disso, no ano seguinte de aplicação da disciplina, demos um maior enfoque nas práticas agroecológicas, com experimentos que remontam todo o ciclo de sobrevivência vegetal, desde a produção do solo a partir da compostagem, semeadura, desenvolvimento das plantas, floração e frutificação. Atividades também foram desenvolvidas em conjunto com professores e alunos do curso de graduação em arquitetura da USCS, o que resultou no desenvolvimento de um projeto de construção de composteira e berçário.

Em conclusão, a adoção de itinerários formativos com ênfase em agroecologia no novo currículo do ensino médio se revela uma estratégia pedagógica eficaz para combater a emergência ambiental, promovendo a educação integral dos estudantes e preparando-os para os desafios globais. Também ressaltamos a oportunidade dada aos estudantes de consolidar na prática o que aprendem ao incluir na própria dieta escolar alimentos frutos da agricultura agroecológica comunitária e ressignificar os alimentos.

Contudo, é necessário um investimento contínuo na formação de professores e na criação de materiais didáticos específicos para que essas iniciativas possam ser replicadas em larga escala. As perspectivas para o futuro da disciplina incluem a integração dos conceitos da agroecologia com as abordagens do Bem Viver, fundamentado por meio das tradições culturais indígenas, como previsto pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Palavras-chave: Agroecologia. Itinerários Formativos. Emergência Ambiental. Ensino Médio. Educação.

Referências

ALTIERI, Miguel Ángel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 117 p. ISBN 85-7025-538-1.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Casa civil. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.645/2008**. **Altera** a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei Federal 10.639/2003; Resolução CNE-CP 01/2004).

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades, Estudos Avançados** 32 (93), maio/agosto 2018. p. 25-42. • <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

NICHOLLS, Elizabeth; ELY, Adrian; BIRKIN, Linda; BASU, Parthiba e GOULSON, Dave. The contribution of small-scale food production in urban areas to the sustainable development goals: a review and case study. **Sustainability Science**, 15: 1585-1599. jan./fev. 2020. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00792-z>.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. 160 p. ISBN-10 : 8524919914.

RIBEIRO, Dionara Soares; TIEPOLO, Elisiani Vitória; VARGAS, Maria Cristina e SILVA, Nívia Regina. **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 164 p. ISBN 978-85-7743-294-3.



PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE NO CONTEXTO DA BNCC

Carolina de Queiroz Silva Soares[1]

O presente estudo busca investigar as percepções dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo sobre a implementação do Currículo da Cidade, considerando seu alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, aprovada em 2017, tem o objetivo de garantir um conjunto de competências e habilidades essenciais para todos os estudantes brasileiros, orientando os sistemas de ensino a promover uma formação igualitária e de qualidade. Esse processo de construção curricular é resultado de debates que se iniciaram com a Constituição de 1988 e foram consolidados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

O Currículo da Cidade é uma adaptação específica desenvolvida para o município de São Paulo, tendo como base a BNCC, mas refletindo as particularidades culturais, sociais e pedagógicas da capital paulista. O foco desta pesquisa é entender como os professores da rede municipal têm vivenciado e compreendido o processo de implementação desse currículo, que exige adaptações tanto pedagógicas quanto estruturais

A BNCC estabelece diretrizes obrigatórias para as instituições de ensino em todo o Brasil, definindo um currículo mínimo que deve ser seguido. Sua principal meta é assegurar uma formação básica comum a todos os estudantes, equilibrando o conhecimento essencial que cada aluno deve adquirir em diferentes fases da educação. O documento enfatiza o desenvolvimento integral dos estudantes, abordando aspectos cognitivos, sociais e emocionais, a fim de prepará-los para uma participação ativa na sociedade.

A construção da BNCC foi marcada por momentos políticos importantes, como a crise de legitimidade do governo de Dilma Rousseff em 2015 e o subsequente impeachment em 2016, que geraram mudanças significativas no Ministério da Educação e influenciaram as últimas versões do documento. Ao todo, quatro versões da BNCC foram publicadas: duas durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e duas sob a gestão de Michel Temer. A versão final foi homologada em dezembro de 2017, definindo a BNCC como o documento orientador central para os currículos da educação básica no Brasil.

Com a aprovação da BNCC, o município de São Paulo iniciou a elaboração do Currículo da Cidade, ajustando-o às diretrizes nacionais, mas levando em consideração as especificidades da rede municipal. Sob a administração do então prefeito João Doria e do secretário municipal de educação Alexandre Schneider, o currículo foi desenvolvido em 2017, contando com a participação ativa dos professores por meio de consultas públicas e seminários.

[1] Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e-mail:carolqueiroz@yahoo.com.br

O documento final foi publicado no mesmo ano, com o objetivo de formar cidadãos globais, capazes de atuar no contexto local e global, sem perder de vista as peculiaridades regionais e culturais da cidade. Nos anos seguintes, a implementação do Currículo da Cidade foi reforçada, especialmente após a crise educacional provocada pela pandemia de COVID-19, que exigiu novas estratégias para recuperação das aprendizagens e inclusão escolar. Em 2022, foi lançado o Projeto Formação da Cidade, uma iniciativa voltada para a formação continuada dos professores e para a aplicação efetiva do novo currículo, além de promover ações direcionadas à recuperação educacional pós-pandemia.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e se encontra na fase de coleta de dados. As etapas iniciais do estudo envolveram: Revisão Bibliográfica: Investigação de referenciais teóricos e conceituais sobre a BNCC e o Currículo da Cidade, com análise de documentos oficiais, artigos acadêmicos e pesquisas anteriores que discutem a implementação curricular. Análise Documental: Estudo aprofundado dos textos da BNCC e do Currículo da Cidade para identificar pontos de convergência, divergência e as adaptações realizadas para o contexto da rede municipal de ensino de São Paulo. Entrevistas Semiestruturadas: No momento, a pesquisa está na fase de entrevistas com professores de escolas municipais de São Paulo. Essas entrevistas buscam captar as percepções e experiências dos docentes quanto à implementação do currículo, suas dificuldades, e o impacto das mudanças em sua prática pedagógica.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as percepções dos professores sobre a implementação do Currículo da Cidade e suas interações com a BNCC. Os objetivos específicos incluem: Analisar as semelhanças e diferenças entre a BNCC e o Currículo da Cidade, entendendo como as adaptações feitas para o contexto de São Paulo impactam a prática pedagógica. Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores da rede municipal durante o processo de implementação curricular, especialmente no que se refere à adaptação às novas diretrizes. Avaliar as ações de formação continuada oferecidas aos professores para apoiar a implementação do currículo, considerando suas necessidades e expectativas.

A pesquisa se encontra na fase de coleta e análise das entrevistas com os professores. O objetivo é identificar padrões nas percepções docentes sobre o processo de implementação, os desafios enfrentados e o impacto da formação continuada nas práticas pedagógicas. A análise desses dados permitirá uma compreensão mais aprofundada sobre como os professores estão lidando com a transição para o novo currículo e quais estratégias têm sido eficazes ou problemáticas.

Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, alguns indícios já apontam para a relevância das perspectivas dos professores no sucesso da implementação do Currículo da Cidade. Até o momento, as entrevistas têm revelado que os docentes enxergam a BNCC e o currículo municipal como ferramentas importantes para padronizar a educação e promover a equidade. No entanto, também destacam os desafios enfrentados, como a adequação da formação continuada e as dificuldades encontradas na prática diária, sobretudo em relação à adaptação de conteúdo para realidades diversas e à sobrecarga de trabalho.

Com isso, espera-se que a pesquisa contribua para o fortalecimento das ações de formação continuada oferecidas aos professores e para o aprimoramento do processo de implementação curricular, promovendo uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes da rede municipal de São Paulo.

Palavras-chave: Implementação Curricular. Formação Continuada. BNCC.

Referências

ALBINO, Ângela C. A., & da Silva, A. F. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos Da Escola**, 13(25), 137–153. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>. Acesso em 22 de mar de 2024.

Alves, A. J. (2013). A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos De Pesquisa**, (81), 53–60. Disponível em : Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990> . Acesso em 15 jan.2023

AFONSO, Luciane Marina Z.; CANFIELD, Raisa L.; MÖBBS, Adriane da Silva M.; e outros. **Políticas Educacionais e Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso** Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786556901435/>. Acesso em: 31 out. 2023.

AMESTOY, Micheli Bordoli; RIGUE, F. M.; GONÇALVES, D. F. (2021). A BNCC e a formação de professores: políticas, contextos e (des) alinhamentos. In: RIGUE, F. M.; OLIARI, G.; STURZA, R. (Org.). **Fios invisíveis em educação II**, (2a ed.) Veranópolis:

BALL, Stephen J. **What is policy? 21 years later**: reflections on the possibilities of policy research. London: Published, 2015.



O PAPEL DO GESTOR NA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Fernanda Lopes Ceretti^[1]

Marco Wandercil^[2]

A avaliação como atividade sistemática voltada para a análise de desempenho de pessoas aparece registrada no ano 2000 a.C., segundo Stufflebeam e Shinkfield, p.33, quando "oficiais chineses dirigiram investigações dos serviços civis". Os mesmos autores assinalam que, no século V a.C., Sócrates e outros professores gregos já utilizavam questionários avaliativos como parte de sua metodologia didática.

A avaliação de professores em estágio probatório é um tema de extrema relevância no campo da educação, uma vez que se relaciona diretamente com a qualidade do ensino. É nesse período sobretudo que os docentes são observados e avaliados em suas competências e habilidades para o exercício da docência.

A avaliação da prática docente é um processo complexo e multifacetado, que deve considerar os diversos aspectos do trabalho do professor, tais como a sua formação, a sua atuação em sala de aula, o seu envolvimento com a comunidade escolar e o seu compromisso com a qualidade da educação. (Libâneo, 2021, p. 265).

Esse tema, além de instigante, por muitas vezes se torna polêmico, afinal, quais critérios seriam necessários para realizar uma avaliação justa e fidedigna neste momento inicial de atuação docente.

Nesse sentido, pesquisamos como os critérios estabelecidos atualmente na Rede Municipal de Santo André influenciam as avaliações realizadas pelos gestores educacionais e quais são as principais dificuldades enfrentadas por eles no processo. Sendo assim, essa pesquisa se dá com o objetivo investigar e analisar o processo de avaliação dos professores ingressantes na Rede Municipal de Santo André, com o propósito de compreender os critérios utilizados, sua eficácia na seleção, desenvolvimento e formação inicial de profissionais de ensino, bem como identificar oportunidades de aprimoramento desse processo.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender como os critérios de avaliação são percebidos e aplicados na percepção dos Diretores de Unidade Escolar, lembrando que eles não são definidos pela Gestão da Unidade Escolar, mas sim pela Administração Pública que analisa o funcionalismo público de uma forma ampla, deixando de lado as características fundamentais e específicas do magistério.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul - fernanda.ceretti@uscsonline.com.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul marco.silva1@online.uscs.edu.br

Em paralelo, há a análise da legislação, onde pesquisamos e comparamos instrumentos com outras Prefeituras Municipais que possuem avaliações mais amplas, com critérios claros e definidos especificamente aos profissionais da educação.

Segundo Gatti (2012), a questão de avaliação do desempenho dos docentes, que entrou na pauta de vários estados, aparece apenas em pouquíssimos dos planos municipais e sem detalhes específicos. Verifica-se que a maioria dos municípios não tem essa preocupação. É necessário sinalizar que, em boa parte dos municípios analisados (38%), o critério de progressão na carreira é apenas por antiguidade. Nos diversos municípios o estágio probatório se acha incorporado (assim como para todos os demais funcionários). Mas a avaliação desse estágio está fracamente sinalizada, em geral, contando com itens que seriam obrigação do trabalhador e não itens de desempenho efetivo.

Assinala-se, assim que, levar em conta a assiduidade, pontualidade, disciplina, responsabilidade são pertinentes, porém não suficientes para avaliar qualidade profissional. O mesmo ocorre com o Município de Santo André, analisado nesta pesquisa, pois a meta 17.4 do Plano Municipal de Educação (2015), prevê construir e implementar instrumentos de acompanhamento e avaliação do profissional iniciante em estágio probatório para os profissionais da educação e elaborar plano de formação pautado na área em que atuam e aborde questões pertinentes ao início da carreira e sua continuidade em caráter de atualização e qualificação profissional.

Uma avaliação adequada e focada nas demandas educativas desempenha um papel importante nesse processo e os critérios de avaliação utilizados podem influenciar a percepção que os professores têm de si mesmos. Buscando identificar práticas efetivas, com caráter formativo, espera-se através desta pesquisa contribuir para o aprimoramento dessas práticas com propostas de melhorias para um processo de avaliação mais justo, equitativo e alinhado aos objetivos.

Para além de propor melhorias, adotamos teorias já desenvolvidas ao longo do tempo no sentido do envolvimento da gestão neste acompanhamento do professor iniciante. Um dos teóricos estudados é Phillipe Perrenoud (2000) que desenvolveu a teoria “Dez novas competências para ensinar” e argumenta quais são as competências essenciais para os professores serem eficazes em um mundo em constante mudança. O autor defende que os professores precisam se desenvolver profissionalmente ao longo de sua carreira, para que possam continuar a atender às demandas de um ensino de qualidade.

Outro teórico estudado, Antônio Nóvoa (1995) enfatiza a importância da reflexão crítica para os profissionais da educação, especialmente para os professores, como um componente essencial para o desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas pedagógicas.

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...] não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. É vice-versa. (Nóvoa, 2017, p. 1131).

O autor destaca a necessidade de os educadores estarem continuamente engajados, questionando suas próprias crenças, valores e práticas. Nóvoa (2017) argumenta que a reflexão crítica permite que os professores entendam melhor seu papel na sala de aula, analisem o impacto de suas ações no processo de ensino-aprendizagem e se adaptem às necessidades dos alunos em um contexto em constante mudança.

Assim como o proposto por Nóvoa (2017), Schön (2000) já afirmava a importância de uma prática reflexiva baseada no 'conhecimento-na-ação', em que o conhecimento é o componente que está diretamente relacionado com o saber/fazer e está apresentado pelo autor por meio de três tipos de reflexão: I) "Reflexão sobre a ação", que ocorre após a ação, envolvendo uma análise crítica do planejado e do alcançado para entender discrepâncias e melhorar futuras performances; II) "Reflexão na ação", um pensamento "em tempo real" durante a execução da ação, permitindo ajustes imediatos; III) "Reflexão sobre a reflexão na ação", que vai além, analisando retrospectivamente não apenas as ações, mas também como a própria reflexão foi conduzida, contribuindo para aprimorar a capacidade de reflexão.

Juntas, essas formas de reflexão são componentes essenciais do processo de aprendizado contínuo, permitindo às pessoas adaptarem-se, melhorarem suas habilidades e desenvolverem uma compreensão mais profunda das situações e das ações que realizam. Neste contexto, a pesquisa se fundamenta nos estudos desses teóricos, cujas contribuições são a base conceitual desta investigação, fornecendo perspectivas essenciais para a compreensão e análise do tema em questão.

A pesquisa resultou no preenchimento de 33 questionários, correspondendo a 30% das Escolas Municipais e Creches. A terceira etapa do estudo concentrou-se na análise dos dados coletados, utilizando métodos qualitativos com o intuito de identificar padrões e tendências significativas. Finalmente, na quarta etapa, foram elaboradas recomendações fundamentadas nos achados da pesquisa, com o propósito de aprimorar tanto o instrumento quanto a prática de avaliação dos professores em estágio probatório na Rede Pública Municipal de Ensino.

Palavras-chave: Avaliação de desempenho. Estágio Probatório. Instrumentos de Avaliação. Papel do Diretor Escolar.

Referências

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88–111, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/49>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: fundamentos da educação e do processo ensino aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2021. p. 265.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio. Org. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote. Lisboa, p. 25, 1995.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTO ANDRÉ. Câmara Municipal. **Lei Municipal Nº 9.723, de 20 de julho de 2015**. Disponível em: <https://sites.google.com/view/santoandre-pme/legislação>. Acesso em 18 out. 2023

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed; 2000.

STUFFLEBEAM, Daniel. Leroy. & Shinkfield, Anthony. James. **Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica**. Barcelona: Piados/MEC. 1989.



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): QUE CURRÍCULO? QUE FORMAÇÃO?

Gisele Giampaoli^[1]
Jucelene de Castro Antunes^[2]
Rodrigo Tadeu Soares Corral^[3]
Sanny Silva da Rosa^[4]

A partir de 2017 uma série de leis e resoluções foram aprovadas em nível federal e alteraram as diretrizes curriculares da Educação Básica no país. A principal delas foi a que instaurou uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), que alteraram aspectos importantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Estas alterações indicam reformas que estabelecem novos parâmetros e diretrizes para a construção dos currículos, em que se estabelece uma base comum e uma parte diversificada, que indica sua organização em torno de temas gerais, áreas do conhecimento, disciplinas e eixos temáticos de desenvolvimento transversal, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades e comportamentos adequados à sociedade do século XXI.

No entanto, embora exista um consenso quanto à necessidade de uma base nacional, estas reformas foram alvo de críticas à estrutura proposta, destacando a ausência de conteúdos essenciais pautados no conhecimento científico sistematizado das diferentes áreas do conhecimento, que levam, por exemplo, às dificuldades para uma organização didática clara.

De acordo com as premissas desta pesquisa, estas reformas da educação básica a partir de 2017 estão diretamente influenciadas pelos interesses de grupos privados, que passam a ver a educação como nicho de mercado e como espaço para propalar suas ideias para a aprendizagem e formação dos estudantes. Segundo os estudos de Marina Avelar (2019), desde 2013 é possível identificar a atuação em rede de grupos privados junto às instituições do estado, como o Conselho Nacional de Educação e o MEC. A atuação de grupos e fundações privadas como Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, dentre outros, levou à organização do Movimento pelos Padrões Nacionais de Aprendizagem ou Movimento pela Base Nacional Comum que incidiu de modo direto na elaboração da BNCC e demais leis da reforma da educação básica. Esta influência direta dos grupos privados na formulação das políticas para a educação, tem como pano de fundo a formação de cidadãos desprovidos de senso crítico e condicionados meramente às pedagogias do “aprender a aprender” termo assim, referido por Duarte, (2001) como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) gisele.giampaoli@online.uscs.edu.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) jucelene.antunes@uscsonline.com.br

[3] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) rodrigo.corral@uscsonline.com.br

[4] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) sanny.rosa@online.uscs.edu.br

Neste contexto, passa a ser diretriz e princípio dos currículos a necessidade de o indivíduo desenvolver habilidades socioemocionais, de modo a contribuir em um ambiente corporativo harmonioso, sem questionamentos ou contestações, conformado com as condições de trabalho que lhe são impostas. Esta conjectura nos permite deduzir que a BNCC foi arquitetada sob preceitos neoliberais que visam impedir a ascensão dos cidadãos para uma consciência de luta de classes.

Para contextualizar nossa abordagem sobre as ideias supracitadas, trataremos de duas concepções pedagógicas que são antagônicas em importantes aspectos: Pedagogia das Competências x Pedagogia Histórico-Crítica. A Pedagogia Histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani em 1979, tem como objetivo ensinar o conhecimento acumulado historicamente, socialmente e cientificamente, que visa conscientizar os indivíduos sobre seus direitos e deveres, contribuindo para a transformação da realidade. Seu principal propósito é promover a elevação do nível cultural das massas para compreender e transformar a nossa realidade.

Em contraponto a Pedagogia das Competências, idealizada pelo sociólogo suíço Phillipe Perrenoud, defende a autonomia e a capacidade adaptativa do indivíduo mediante cenários imprevisíveis e constantemente mutáveis, especialmente relacionados ao mercado de trabalho, propõe cortes nos conteúdos dos currículos escolares e aumento de espaços para que os indivíduos consigam formar competências através da mobilização dos conhecimentos de suas experiências cotidianas. Logo, a pedagogia das competências significa o esvaziamento dos currículos escolares. O foco dessa pedagogia é priorizar a capacitação técnica para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral voltada para a emancipação humana.

Paralelamente, verificamos que a orientação subjacente à BNCC busca exercer um controle abrangente sobre o processo formativo dos indivíduos, através da padronização curricular, da formação docente e das avaliações em larga escala. O desenvolvimento das competências na BNCC, em diferentes níveis de ensino, revela elementos que podem ser interpretados como um esvaziamento do currículo, com foco em competências voltadas à adaptação passiva às exigências do mercado de trabalho.

Na Educação Infantil, ela promove competências essenciais para o futuro profissional, como a autonomia, a resolução de problemas, as habilidades socioemocionais (cooperação, empatia) e a familiaridade com a cultura digital. Esses elementos, ainda que voltados ao desenvolvimento infantil, preparam as crianças para o ambiente de trabalho, onde a capacidade de colaborar, resolver problemas, agir de forma independente e lidar com tecnologias é cada vez mais valorizada.

No Ensino Fundamental, a ênfase em cultura digital, comunicação eficaz e resolução de problemas, sem um aprofundamento crítico do conhecimento, sugere uma formação voltada para atender demandas imediatas do mercado, sem estimular a reflexão crítica e o engajamento social. E, no Ensino Médio, competências como projeto de vida e educação financeira reforçam a lógica da empregabilidade e do empreendedorismo, limitando o papel da escola à preparação técnica e à inserção no mercado de trabalho.

A avaliação em larga escala, presente em todos os níveis, reforça essa mercantilização da educação, ao priorizar resultados padronizados e mensuráveis, em detrimento de uma formação crítica e cidadã, consolidando um modelo educacional que atende aos interesses do capital e da iniciativa privada. Revisitar a função social da escola exige um enfrentamento mais amplo sobre o papel da educação na formação dos indivíduos, refletindo sobre o tipo de escola pública que desejamos e podemos viabilizar. Esse processo envolve a luta coletiva e a formulação de políticas, como o Plano Nacional de Educação, que garanta o acesso ao conhecimento sistematizado. Sob a ótica da Pedagogia Histórico-crítica, critica-se a BNCC por tentar controlar o sistema educacional ao alinhar currículo, formação docente e avaliações em larga escala, com o objetivo de moldar indivíduos e facilitar a intervenção do setor privado. Para que a Pedagogia Histórico-crítica avance, é necessário disseminar uma visão de mundo materialista e dialética, evitando que o debate sobre o papel do conhecimento humano se limite a discursos genéricos sobre autonomia e pensamento crítico.

Palavras-chave: BNCC. Esvaziamento do Currículo. Formação. Educação Básica

Referências

AVELAR, Marina. Mapeando a nova filantropia e o estado heterárquico: a mobilização pelos padrões nacionais de aprendizagem. Amsterdam: **Revista Internacional de Desenvolvimento Educacional**. vol.64. 2019.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2010.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Sílvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, 2020. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967> Acesso em:14/09/2024

KLEIN, Delci Heinle; FRÖHLICH, Marcelo Augusto; KONRATH, Raquel Dilly. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: documento em análise**. Instituto Superior de Educação Ivoati, 2016. Disponível em:<https://orcid.org/0000-0003-3547-8760>. Acesso em:14/09/2024

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 40. Campinas: Autores Associados, 2008.



A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS DA BNCC

Igor Golinelli[1]

A BNCC, fruto de muitas discussões e debates, é um documento que tem como premissa a sua implantação como norteadora do desenvolvimento dos currículos em todas as escolas brasileiras. Seu objetivo é a formação do sujeito ético, cidadão e responsável de forma integral, utilizando o desenvolvimento de competências gerais e específicas de cada área do conhecimento.

Nosso trabalho tem por objetivo compreender o significado das Competências propostas pela BNCC para a formação em História no Ensino Médio, e propor, a partir de um Currículo Inovador, sugestões para se repensar um curso de História.

Trata-se de um estudo teórico sobre conceitos de competências, principalmente desenvolvidos por Philippe Perrenoud (2013) e Gimeno Sacristán (2011) e análise sobre práticas pedagógicas em Currículos Inovadores e que possam ser aplicadas no ensino de História.

A Base Nacional Comum Curricular da educação brasileira (BNCC) efetivou-se em 2017, a partir da necessidade de que todos os alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, desenvolvam um processo educativo, integrando conhecimentos, competências e atitudes voltadas para a educação de uma pessoa cidadã. Para tanto, há que se considerar a necessidade de se construir um currículo que ofereça condições para essa educação, indo para além de apenas trabalhar com disciplinas que se preocupem com a transmissão de informações de áreas de conhecimento para seus alunos, e que pressuponha uma formação nova para os professores, visando, como afirmam Masetto e Gaeta (2016, p. 274), “um desenvolvimento multiprofissional e multicultural, a partir de processos didáticos multifacetados e ricos em experiências significativas, críticas e participativas de construção de conhecimento”.

Analisando a formação dos alunos do Ensino Médio na área de História, percebemos que a aprendizagem sempre esteve pautada pelo conteúdo programático, inserido no planejamento do curso. Com o advento da BNCC, apresentou-se uma nova perspectiva de aprendizagem, baseada na formação por competências. Tornou-se absolutamente imperioso que os professores se apropriassem desse novo modelo e discutissem como desenvolver um trabalho a partir dessa perspectiva. Diz o documento:

Ao adotar esse enfoque (da formação integral do sujeito), a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018b, p. 13).

1] Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS) e-mail: igolinelli1004@gmail.com

Esse novo modelo de aprendizagem é trabalhado por Perrenoud et al. (2002) que, numa perspectiva educacional, definem competência como

[...] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (Perrenoud et al., 2002, p. 19).

Este estudo, então, dispõe-se a analisar como deve se dar a formação em História no Ensino Médio, a partir das competências propostas pela BNCC, em seus aspectos cognitivos, de valores e atitudes, afetivo-emocionais e no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes. A investigação foi direcionada pelo questionamento sobre a possibilidade, a potência e o alcance de uma formação por competências, como proposta pela BNCC, bem como se sua prática faria com que o processo de aprendizagem se realizasse de forma mais concreta. Como afirma Masetto (2018, p. 66)

A sociedade moderna pode impulsionar a educação ou o ensino por competências como um movimento para atender às novas exigências das instituições educacionais, do mundo do trabalho, do universo escolar em todos os seus níveis, das expectativas dos indivíduos em relação ao seu desenvolvimento, das comunidades e da sociedade em suas necessidades e exigências atuais.

A metodologia do trabalho foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, com estudos de teóricos e experiências, a partir de uma base bibliográfica e documental, para entendermos com profundidade as possibilidades dessa formação por competências. Os subsídios teóricos de nossa análise serão, além da própria BNCC, os textos de Masetto, Sacristán e Perrenoud sobre o conceito de competências, sua aplicação na educação e sua relação com o processo de aprendizagem.

Acredita-se que as discussões teóricas desta pesquisa, bem como a observação da prática, possibilitarão confirmar que a formação por competências, diferente de uma forma tradicional de ensino, leva os alunos a se tornarem críticos, a atuarem com responsabilidade e com senso de cidadania diante de questões atuais, ou seja, a se desenvolverem como sujeitos de uma forma integral.

Pudemos perceber que a implementação das competências da BNCC no curso de História do Ensino Médio representa um avanço significativo na educação brasileira. Ao alinhar o currículo escolar com as demandas contemporâneas, a BNCC busca promover uma formação mais completa e alinhada às necessidades dos estudantes. Nesse contexto, as competências da BNCC desempenham um papel crucial, pois direcionam o aprendizado de maneira mais significativa, estimulando o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Ficou evidente a partir desse estudo que as competências da BNCC no curso de História no Ensino Médio possibilitam uma abordagem mais interdisciplinar e contextualizada. Os estudantes têm a oportunidade de compreender a História não apenas como um conjunto de datas e eventos, mas como parte integrante do contexto sociocultural, político e econômico em que se inserem. Isso promove uma visão mais crítica e abrangente do passado, permitindo aos alunos relacionar o conhecimento histórico com os desafios contemporâneos.

Além disso, as competências da BNCC incentivam o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Os estudantes são estimulados a analisar fontes históricas, identificar pontos de vista de uma nova historiografia e construir argumentos embasados em evidências. Isso não apenas fortalece suas habilidades cognitivas, mas também os prepara para participar ativamente do debate público e tomar decisões em suas vidas, a partir de uma visão democrática e cidadã.

Palavras-chave: Currículo; Formação por Competências; História no Ensino Médio; História na BNCC.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1. jan./jun. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp Editora, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas abertas na universidade**. São Paulo: Summus, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. **Revista Forges**, v. 4 n. 2, p. 273-88, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. 1. ed. Penso, 2013.

PERRENOUD, Philippe. et al. **As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: VALORIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA PRÓXIMA DÉCADA

Janaina Mayumi Oshiro Ihara
André Luiz da Costa
Ivo Ribeiro de Sá

A Educação Física no ensino médio brasileiro enfrenta desafios que refletem questões mais amplas da educação, como a desigualdade, a valorização das diversidades e a resposta às emergências ambientais. Ao longo de sua trajetória no sistema educacional brasileiro, a Educação Física passou por diversas transformações, sendo inicialmente visto como uma atividade extracurricular e, posteriormente, consolidada como componente curricular com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Brasil, 1996). Apesar dessa evolução, a Educação Física no ensino médio ainda enfrenta desafios significativos em termos de valorização e reconhecimento, tanto por parte dos estudantes quanto das políticas educacionais (Kawashima e Moreira, 2020). Partindo desse pressuposto, apresentamos os resultados parciais de um estudo que tem como objetivo principal analisar a percepção dos alunos do ensino médio sobre a Educação Física e explorar como o planejamento participativo pode se constituir uma ferramenta para promover maior engajamento e inclusão dos estudantes nas aulas em uma escola de Ensino Médio do Município de São Caetano do Sul.

Nesse sentido, optamos em utilizar uma metodologia qualitativa baseada na observação e aplicação de um questionário diagnóstico. A investigação é focada em dois grupos de alunos da 1ª série do ensino médio, com idades entre 15 e 16 anos, buscando entender como esses estudantes percebem a importância das aulas de Educação Física e o que motiva ou desmotiva sua participação. De acordo com Santos et al. (2018), muitos alunos, as aulas de Educação Física são voltadas exclusivamente para práticas esportivas ou como um momento de descontração, sem conexão clara com os objetivos educacionais mais amplos. Essa percepção limitada pode ser atribuída à falta de diretrizes específicas no currículo do ensino médio, o que permite ao professor escolher livremente os conteúdos a serem trabalhados. Como consequência, as aulas acabam sendo repetitivas ou focada em esportes coletivos, não oferecendo a formação integral que contemple o desenvolvimento físico, social, emocional e crítico dos estudantes (Kawashima, 2023).

Adicionalmente, o trabalho também irá explorar a introdução de práticas pedagógicas mais inclusivas, como o planejamento participativo nas aulas de Educação Física, já que os alunos demonstram maior interesse. Segundo as pesquisas sobre o planejamento participativo, identificamos que a participação ativa dos alunos no planejamento e na escolha dos conteúdos das aulas pode aumentar o engajamento, valorização da disciplina e redução das desigualdades educacionais. (Correia, 1960).

Ao envolver os alunos no processo de tomada de decisões sobre os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas, cria-se um ambiente de ensino mais democrático e adaptado às necessidades e interesses dos estudantes, o que contribui para uma maior adesão às aulas e uma compreensão mais profunda do valor da Educação Física para a formação integral do indivíduo (Collier, 2014).

Além disso, o trabalho pode discutir como a educação física tem a capacidade de contribuir para o enfrentamento das emergências ambientais, já que com a implementação do planejamento participativo os estudantes poderão escolher trabalhar conteúdos que envolvam a sustentabilidade, práticas de saúde e bem-estar, que auxilia na formação de uma consciência ecológica e crítica entre os estudantes. É fundamental que as políticas educacionais do Brasil integrem a questão ambiental no currículo da Educação Física, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla do impacto das práticas corporais no meio ambiente e incentivando comportamentos sustentáveis.

De acordo com a fundamentação teórica, os resultados apontam para a necessidade de uma reavaliação das práticas pedagógicas na Educação Física, com a implementação de currículos mais inclusivos e que dialoguem com as realidades e expectativas dos alunos. É fundamental que a Educação Física seja percebida como um componente crucial para o desenvolvimento físico, social e emocional dos estudantes, promovendo não apenas a saúde e o bem-estar, mas também a cidadania e a consciência crítica.

Conclui-se que a Educação Física, quando tratada de forma estratégica e inclusiva, tem o potencial de desempenhar um papel de relevância na promoção da justiça social, na valorização da diversidade e na conscientização ambiental no ensino médio. A implementação de currículos participativos, que dialoguem com a realidade dos estudantes, pode ser uma solução eficaz para os desafios enfrentados atualmente, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e sustentável para a próxima década. Contudo, é necessária uma ação coordenada das políticas públicas para assegurar que as práticas pedagógicas valorizem a formação integral dos alunos e promovam a participação ativa de todos no processo educativo.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Ensino Médio. Planejamento Participativo.

Referências

BRASIL. **Lei 9394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996

COLLIER, L. S. Planejamento participativo em educação física escolar e a construção de um currículo multicultural. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.3, p.2158-2175, 2014

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino da Educação Física no 2º grau. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.10, n.2, p.43-48, jan. 1996.

V SemPeGE



A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E A PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR

Karen Luisa de Freitas Della Vittoria Duarte^[1]
Maira Marcela Ferreira Spörl^[2]
Michel Mott Machado^[3]

Dentro do campo da educação, a qualidade educacional é uma questão que abrange múltiplas dimensões, tanto internas quanto externas às escolas (Dourado; Oliveira, 2009), sendo que, uma escola de qualidade “é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica” (Libâneo, 2018, p. 49). Dentre os desafios à construção de uma educação de qualidade, pode-se elencar a atenção em relação à avaliação educacional, considerada em vários aspectos que envolvem a prática educativa (Libâneo, 2018).

Pensa-se, também, que uma “escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho de professores e alunos” (Libâneo, 2018, p. 268). Portanto, há questões direcionadas à gestão escolar e sua relação com a análise das características organizacionais e culturais da escola (Nóvoa, 1992), identificando, entre outros pontos, “quais são os elementos objetivos no entendimento do que vem a ser uma escola eficaz ou uma escola de qualidade” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 205- 206).

Estudos voltados às escolas eficazes encontram-se inseridos em um contexto de desenvolvimento da concepção do que seria uma educação de qualidade. Nessa direção, a análise dos processos internos da escola, tem sido um dos focos na pesquisa em eficácia escolar (Reynolds; Teddlie, 2008).

Pode-se assumir como “escola eficaz”, aquela que promove de forma duradoura o desenvolvimento dos seus alunos, além do que seria esperado, considerando suas condições prévias e fomentando o desenvolvimento da comunidade (Torrecilla, 2008). O objetivo deste estudo foi realizar uma análise da produção científica voltada à eficácia escolar, desenvolvida no âmbito da pós-graduação brasileira, de 2000 até 2023.

A questão sobre “os limites da escola no desempenho dos alunos”, suscita reflexões que apontam para os fatores de influência da escola sobre o desenvolvimento dos seus estudantes (Soares, 2002). A preocupação com o desempenho dos alunos, tem a ver com o movimento das escolas eficazes, que teve o seu início no final dos anos 1960 (Nóvoa, 1992), como uma reação ao movimento “schools no make a difference” (Bernardo; Maia, 2015). A pesquisa em eficácia escolar, procurava as características-chave das escolas eficazes (Sammons, 2008), além de analisar os processos da eficácia escolar e sua conexão com o melhoramento da escola (Reynolds; Teddlie, 2008).

[1] Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza karenluisafreitas@gmail.com

[2] Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza maira.santos@cpspos.sp.gov.br

[3] Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza michel.machado@cpspos.sp.gov.br

Apesar da pesquisa em eficácia escolar já se encontrar consolidada no cenário internacional (Alves; Franco, 2008), no Brasil, o seu impulso deveu-se, em parte, com o início das avaliações em larga escala no país, bem como a um conjunto de iniciativas que têm propiciado a comprovação empírica dos resultados educacionais (Alves; Franco, 2008). Também, aparece o tema “boas práticas escolares”, que tratam de aspectos relacionados ao escopo da eficácia escolar (Martins; Calderón, 2015).

Metodologicamente, realizou-se um estudo cienciométrico (Macias-Chapula, 1998), tendo por foco dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2023, no âmbito da pós-graduação brasileira. O levantamento dos documentos se deu pelo Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, a partir dos descritores: "eficácia escolar", "eficácia da escola", "escola eficaz", "eficácia pedagógica" e “boas práticas escolares”. A amostra final foi de 37 produções.

A produção científica mostrou-se composta, majoritariamente, por dissertações de mestrados acadêmicos. Verificou-se certa concentração dos estudos em instituições de ensino superior (IES) do Sudeste brasileiro, com destaque para: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Juiz de Fora e Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Em termos do fluxo de publicações, identificou-se produções desde 2010, sendo que, nota-se produção de conhecimento, ininterrupta, desde 2014, tendo como pico o ano de 2017. De alguma maneira, a dinâmica da produção científica, dentro do campo de estudos, pode sugerir que há, no país, certa continuidade no interesse sobre a temática em foco.

Referente às abordagens metodológicas adotadas nos estudos identificados, verificou-se maior ocorrência de investigações de natureza qualitativa, seguidas por abordagens quali-quantitativas e quantitativas, respectivamente. A análise a partir das dissertações e teses desenvolvidas no âmbito da pós graduação brasileira evidencia que existe interesse sobre eficácia escolar e seus processos, assim como já existem escolas que são reconhecidas por suas boas práticas.

A produção de conhecimento em eficácia escolar, tem suscitado o interesse sobre o assunto em nosso país, assim como um certo movimento de articulação à compreensão e desenvolvimento das escolas eficazes. Também, pensa-se que estudos sobre boas práticas escolares, possuem potencial para fornecer evidências de pesquisas para o melhoramento da escola, em um sentido amplo. Considera-se que este estudo contribui para ampliar o conhecimento sobre certos aspectos da dinâmica e desenvolvimento do campo de estudos sobre a eficácia escolar, no país. Além disso, auxilia pesquisadores no início de suas atividades de investigação.

Palavras-chave: Eficácia escolar. Escola Eficaz. Boas Práticas Escolares.

Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BERNARDO, Elisangela da Silva; MAIA, Helenice. Gestores de escolas públicas e representações sociais de escolas eficazes: fatores contextuais de boas práticas. **Portuguese Studies Review – PSR**, v. 23, n. 1, p. 29-45, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201- 215, maio/ago. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed. São Paulo: Editora Heccus, 2018.

MACIAS-CHAPULA, Cesar A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, Brasília, 27, p. 134-140, maio/ago. 1998.

MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 264-293, maio/ago. 2015.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

REYNOLS, David; TEDDLIE, Charles. Os processos da Eficácia Escolar. In BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOARES, José Francisco (Coord.). **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.

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre eficácia escolar. In BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.



EQUIDADE E AVALIAÇÃO NO ENSINO DE PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA: UM OLHAR A PARTIR DO PLANEJAMENTO REVERSO

Maria Carolina Santos Cendretti Rodrigues^[1]
Cesar Augusto Eugenio^[2]

O presente plano de trabalho, baseado na fundamentação teórica da disciplina de Planejamento do Currículo em Ação foi criado como parte das atividades desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação, da Linha de pesquisa "Práticas Pedagógicas para Equidade", da Universidade de Taubaté (UNITAU). A sequência didática descrita foi desenvolvida para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, composta por 19 alunos, em uma escola municipal, da Região Metropolitana do Vale do Paraíba paulista, com o objetivo de abordar a temática de "Probabilidade e Estatística" num contexto que buscasse a equidade educacional.

A motivação para a criação dessa sequência foi a necessidade de aprimorar nos estudantes competências relacionadas à leitura e interpretação de dados, bem como a compreensão dos conceitos de probabilidade e da classificação de eventos prováveis ou improváveis para aplicá-los em situações cotidianas. Esses dados foram apresentados em textos, tabelas e gráficos de barras e colunas. As habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), EF05MA22 e EF05MA24, orientam o trabalho, com foco na interpretação de dados em diversos contextos, como saúde e trânsito. A proposta visou aprofundar a compreensão dos estudantes sobre como os dados podem ser representados e utilizados para compreender e tomar decisões informadas sobre diferentes aspectos da vida cotidiana.

No aspecto metodológico, o trabalho se fundamenta na abordagem do Planejamento Reverso, conforme proposto por Wiggins e McTighe (2019). A introdução dessa modalidade de planejamento para nós, professores, embora tenha gerado muitos desafios inicialmente, proporcionou a visualização de uma forma de planejar clara e focada nos objetivos de aprendizagem. O Planejamento Reverso permite que os resultados esperados sejam definidos desde o início, facilitando a adaptação das estratégias de ensino às necessidades dos alunos.

Como proposto pelos autores algumas perguntas devem ser feitas ao se iniciar o trabalho baseado no Planejamento Reverso: "como tornar mais provável [...] que mais alunos realmente compreendam o que devem aprender? O que o nosso planejamento deve incluir para que tenha um impacto intelectual em todos [...]?" (Wiggins; McTighe, 2019, p.4).

[1] Universidade de Taubaté – UNITAU e-mail: ccendretti@uol.com.br

[2] Universidade de Taubaté – UNITAU cesar.aeugenio@unitau.br

A flexibilidade oferecida por esse enfoque foi fundamental para garantir que as atividades propostas fossem diretamente alinhadas com os objetivos de aprendizagem, promovendo um ensino inclusivo e equitativo. Durante o desenvolvimento da unidade, foram utilizadas atividades práticas como pesquisa de opinião, na qual os alunos coletaram dados reais para construir tabelas de dupla entrada e gráficos. Essas atividades foram essenciais para aproximar o conteúdo matemático dos contextos diários dos estudantes, facilitando a compreensão dos conceitos de probabilidade e estatística de forma significativa aumentando seu engajamento e compreensão.

Porém, apesar de extremamente motivador, alguns desafios surgiram durante o processo. As atividades que envolviam a interpretação de gráficos e a classificação de eventos probabilísticos revelaram uma diversidade de ritmos de aprendizagem. Alguns estudantes demonstraram dificuldade em organizar as informações em gráficos ou em compreender a diferença entre eventos prováveis e improváveis. Isso exigiu diferenciação pedagógica e suporte individualizado. Importante salientar que, para esse suporte, foi utilizado o conceito de “piso baixo e teto baixo” definido por Boaler (2018): “A amplitude do espaço dentro deles [os problemas] significa que eles são acessíveis a uma ampla faixa de alunos e prolongam-se a altos níveis” (Boaler, 2018, p. 73). Enquanto os alunos que necessitam de suporte adicional estavam sendo atendidos, os alunos com “teto alto” foram estimulados a analisar um gráfico pictórico que ilustrava a significativa disparidade no número de jovens que não estavam estudando ou trabalhando no Brasil em 2019, com uma abordagem em questões raciais e de gênero. O objetivo desta atividade foi, não apenas familiarizar os alunos com esse tipo de representação gráfica, mas também conscientizá-los sobre as manifestações de racismo e sexismo presentes em nossa sociedade.

No que diz respeito às avaliações, foram implementados três tipos principais: a avaliação somativa, a formativa e a autoavaliação. A avaliação somativa ocorreu ao final da unidade, quando os alunos, em grupos, realizaram um cartaz contendo uma tabela de dupla entrada e um gráfico, a partir dos dados coletados em suas pesquisas. Essa atividade teve o objetivo de verificar o aprendizado final dos alunos, garantindo que eles fossem capazes de aplicar os conceitos trabalhados durante a unidade. A avaliação formativa ocorreu ao longo de todo o processo, por meio de atividades em sala, observação contínua do desempenho das aulas e feedbacks imediatos sobre essas atividades. Essa avaliação foi essencial para identificar dificuldades no percurso e ajustar as estratégias de ensino, conforme necessário, para apoiar o progresso dos estudantes.

A autoavaliação, por sua vez, foi uma ferramenta central para promover a autonomia e a reflexão crítica dos alunos sobre suas próprias produções, permitindo que identifiquem áreas de melhoria e reforcem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento. Os resultados indicam que a maioria dos alunos demonstrou interesse e envolvimento com as atividades. No entanto, surgiram desafios relacionados à diversidade de ritmos de aprendizagem. A introdução da autoavaliação permitiu que os alunos refletissem sobre seu próprio desempenho e assumissem maior responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, o que fortaleceu a prática de metacognição.

A coleta de dados reais e sua posterior representação em tabelas e gráficos permitiram que os alunos visualizassem a aplicação prática do conteúdo, tornando o aprendizado mais relevante, significativo e inclusivo. Os resultados sugerem ainda que o uso do Planejamento Reverso foi uma ferramenta eficaz para alinhar as atividades e avaliações com os objetivos de aprendizagem. A flexibilidade oferecida por essa metodologia permitiu ajustar o ensino às necessidades dos alunos, resultando em um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo.

O engajamento dos alunos foi evidente ao longo da unidade, e a prática da autoavaliação foi especialmente útil para promover a autonomia dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas. Contudo, a diversidade de ritmos de aprendizagem entre os estudantes foi um desafio constante, exigindo um trabalho contínuo de diferenciação pedagógica e suporte individualizado. A implementação deste plano de unidade representa um avanço significativo em minha capacidade de planejar aulas desafiadoras, mas acessíveis para todos os alunos, além de demonstrar que uma avaliação contínua, formativa e somativa, aliada à autoavaliação, é um caminho eficaz para promover uma educação mais equitativa e significativa. Por fim, esta pesquisa confirma a importância de um planejamento focado nos resultados pretendidos, e de práticas pedagógicas que conectem o conteúdo acadêmico à vida dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Planejamento Reverso. Equidade. Probabilidade. Dados estatísticos.

Referências

BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas:** estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre/RS: Penso Editora, 2017.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a Compreensão:** Alinhando Currículo, Avaliação e Ensino por Meio da Prática do Planejamento Reverso. Porto Alegre/RS: Penso Editora, 2019.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo:** estratégias para salas de aula heterogêneas. Porto Alegre/RS: Penso Editora, 2017.



RESULTADOS DO IDEB E GESTÃO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Gabriela Mills Cammarano[1]
Eliane dos Reis Martins[2]

A criação e implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) marcaram um importante avanço no cenário educacional brasileiro, visando melhorar a qualidade da educação e promover a responsabilização de gestores e outros atores no sistema. Instituído pelo Inep, o Ideb combina informações sobre o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes, estabelecendo metas específicas para redes e escolas. A divulgação pública dos resultados transformou essa métrica em uma ferramenta poderosa para mensurar a qualidade da educação e direcionar políticas públicas.

As avaliações externas passaram a fazer parte da cultura escolar, embora de forma controversa. Desde a década de 1980, a avaliação educacional ganhou destaque global, com países adotando sistemas centralizados para avaliar o desempenho de suas instituições. Nos Estados Unidos e em várias nações europeias, esse movimento reflete a busca por melhorias contínuas na qualidade do ensino. No Brasil, esse processo consolidou-se com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que gerou dados valiosos sobre o desempenho das escolas. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) intensificou esses debates, ao estabelecer a obrigatoriedade de níveis educacionais e, conseqüentemente, a necessidade de monitoramento da qualidade do ensino.

Com a criação do Ideb, a avaliação da educação brasileira passou a contar com uma métrica mais tangível, trazendo conseqüências diretas para os gestores educacionais. Eles foram pressionados a alcançar as metas estabelecidas e, assim, ajustar suas práticas pedagógicas, promovendo um sistema de prestação de contas (accountability). Um exemplo concreto dessa realidade é observado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Professor Eufly Gomes, em Santo André, São Paulo. As avaliações em larga escala realizadas pelo Saeb e a reorganização curricular com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) levaram a práticas focadas no cumprimento das metas estabelecidas para a educação básica.

Ball (2005) destaca que há uma crescente pressão sobre indivíduos e instituições escolares para se adaptarem a novas exigências e serem constantemente avaliados. Isso gera um estado de "insegurança ontológica", onde não se sabe se os esforços são suficientes, criando uma busca incessante por aperfeiçoamento. Essa dinâmica conduz a uma busca interminável pela perfeição, mesmo que as expectativas permaneçam ambíguas. A teia de avaliações e registros pode tornar o processo de accountability opressor, reforçando a incerteza.

[1] PSA (Prefeitura de Santo André) mariagabrielamills@gmail.com

[2] PSA (Prefeitura de Santo André) eliane.reis.martins@gmail.com

Este estudo foca no desempenho da EMEIEF Professor Eufly Gomes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando os resultados do Ideb de 2017 até o presente. O relato busca descrever a experiência da equipe gestora e os desafios enfrentados na melhoria do desempenho escolar.

Em 2017, começaram as discussões para a elaboração do documento curricular do município. Simultaneamente, nas unidades escolares, iniciou-se um processo de debate sobre concepções pedagógicas e levantamento de conteúdos por habilidades. Esse movimento impulsionou as discussões sobre a qualidade da aprendizagem. Ao assumir a gestão da escola, foi identificado que o índice do Ideb vinha crescendo desde 2007, exceto em 2017, quando a meta não foi atingida. Esse cenário motivou mudanças estruturais e pedagógicas na escola.



Fonte: MEC/Inep, 2024

Uma das primeiras medidas foi intensificar as discussões sobre a qualidade da aprendizagem e melhorar a parceria com as famílias. Diversos problemas foram identificados, como o elevado número de faltas, atrasos recorrentes e um alto índice de absenteísmo docente. Esses fatores impactaram negativamente o desempenho no Ideb. A equipe gestora desenvolveu um plano de ação específico. Em 2018, foi criado o Conselho Mirim, que deu voz ativa às crianças e estimulou sua participação nas decisões escolares. Paralelamente, foi realizada a ação social "Doe Sentimento e Reveja Valores", que visava aproximar as famílias da escola. Essas iniciativas mostraram resultados positivos.

Em 2019, a escola atingiu o terceiro lugar no Ideb municipal, superando a meta estabelecida. Esse sucesso foi atribuído à continuidade da equipe gestora e ao comprometimento dos professores. No entanto, a pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios, resultando na queda dos indicadores do Ideb em todo o país. Outro ponto importante foi a participação da escola nas reuniões do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) desde 2018.

Essas plenárias discutiam temas como cultura de paz, segurança, direitos das crianças e educação. A participação ativa da escola fortaleceu sua imagem como uma instituição preocupada com o desenvolvimento integral das crianças.

A partir de 2022, com a troca de assistente pedagógico, a escola investiu na formação continuada dos professores para aprimorar a qualificação docente. Um plano formativo foi elaborado para atender às demandas específicas, considerando as fragilidades no ensino-aprendizagem. Além disso, foram realizados investimentos em materiais didáticos e aprimoramento das avaliações diagnósticas.

Em 2023, os esforços da escola foram reconhecidos quando a EMEIEF Professor Eufly Gomes alcançou o primeiro lugar no Ideb entre as escolas municipais de Santo André nos anos iniciais. Esse resultado foi fruto de anos de trabalho árduo da equipe gestora e dos professores. Contudo, desafios como a inclusão de alunos com deficiências e a necessidade de uma rede de apoio eficaz para os professores permanecem.



Fonte: MEC/Inep, 2023

O trabalho desenvolvido pela escola demonstra que é possível, apesar das adversidades, alcançar uma educação pública de qualidade. A busca por melhorias contínuas, o compromisso dos professores e a participação ativa da comunidade são essenciais para o sucesso educacional. Como Arroyo destaca, ser educador é um ato de sensibilidade e resistência às pressões que visam anular a autonomia profissional. A escola pública deve ser um espaço de construção coletiva, onde todos atuem em prol de uma educação inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Avaliações Externas. Ideb. Gestão Democrática. Qualidade do Ensino

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base***. Brasília: MEC, [2017-2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

MAINARDES, Jefferson. As relações entre currículo, pedagogia e avaliação no contexto das avaliações de sistemas educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores***. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André**. Santo André: 2019.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação de Santo André: Metas 2005-2015***. Lei nº 9723. Santo André, jun. 2016.



AVALIAÇÃO DE CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA EM SÃO CAETANO DO SUL

Hélida Paulini Thomazini [1]
Sobral, Renata Maria [2]

A avaliação de contextos na educação infantil tem se destacado como uma ferramenta essencial para a promoção da qualidade da educação ofertada, pois permite analisar como o ambiente físico, as interações sociais e as práticas pedagógicas influenciam as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Diferentemente de abordagens tradicionais, que se concentram apenas no desempenho individual dos alunos, a avaliação de contextos propõe um olhar abrangente sobre o processo educativo, considerando a estreita relação entre o desenvolvimento infantil e o contexto em que ele ocorre. Nesse sentido, reconhece que cada ambiente educativo é único e que a qualidade da educação ofertada depende de uma série de fatores inter-relacionados.

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), instituição referência na área da educação infantil no Brasil, tem desenvolvido importantes pesquisas e materiais de apoio para subsidiar a implementação da avaliação de contextos nas instituições de ensino. A Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI), elaborada pela FMCSV, é um exemplo de instrumento que se baseia na avaliação de contextos para qualificar os serviços educacionais ofertados às crianças. Alinhada a essa perspectiva e buscando constantemente aprimorar a qualidade da educação infantil oferecida em suas unidades, a Secretaria de Educação de São Caetano do Sul (SEEDUC) implementou, em 2023, sua primeira experiência de avaliação de contextos nas turmas de crianças de 4 e 5 anos da rede municipal de ensino, abrangendo um total de 127 turmas. A iniciativa teve como objetivo mapear as condições estruturais e pedagógicas dos diferentes espaços de aprendizagem da escola, identificar boas práticas e propor ações de melhoria, tendo como foco a promoção de ambientes de aprendizagem mais ricos, estimulantes e adequados às necessidades das crianças.

A rede municipal de educação infantil de São Caetano do Sul atua na busca constante pela excelência, investindo na formação continuada de seus professores e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A avaliação de contextos, nesse sentido, surge como um importante instrumento para fortalecer o trabalho já desenvolvido e promover uma educação infantil cada vez mais alinhada com as diretrizes curriculares nacionais e com as necessidades da comunidade local.

A fim de assegurar a qualidade e o rigor do processo de avaliação, a Secretaria de Educação de São Caetano do Sul utilizou o protocolo específico para a observação nas unidades escolares, utilizando os documentos e referenciais da FMCSV, em especial a EAPI. A coleta de dados, realizada ao longo do segundo semestre de 2023, foi cuidadosamente planejada e executada em todas as 127 turmas de 4 e 5 anos da rede municipal de ensino. Para garantir a imparcialidade e a confiabilidade dos dados coletados, a observação em cada turma foi realizada por uma dupla de avaliadores composta por educadores, supervisores de ensino e formadores da própria rede municipal, mas que não atuam diretamente com a escola observada, previamente treinados para a aplicação do protocolo.

As visitas, agendadas com antecedência junto às unidades escolares, abrangeram um período letivo, desde a chegada da criança à escola até o momento do descanso (no caso das turmas de período integral). As turmas de meio período foram observadas do momento da entrada até a hora da saída. Tal procedimento teve como objetivo proporcionar aos avaliadores uma visão completa da rotina e dinâmica de cada turma. Durante as visitas, os avaliadores registraram suas observações de forma sistemática e criteriosa, utilizando o protocolo como guia para a análise dos diferentes aspectos do contexto educativo. As dimensões contempladas no protocolo incluíam:

- Infraestrutura: condições físicas da sala de aula, mobiliário, iluminação, ventilação,
- recursos audiovisuais, acessibilidade, entre outros.
- Oportunidades de aprendizagem: rotina e organização da turma, atividades
- propostas, materiais pedagógicos disponíveis, interações professor-criança e criança-criança-
- criança, exploração e uso do espaço, da linguagem e do corpo nas brincadeiras e
- interações;
- Organização dos Espaços: organização, planejamento e intencionalidade na
- organização dos espaços, materiais acessíveis;
- Materiais disponíveis: variedade, quantidade, qualidade, organização e adequação
- dos materiais disponíveis para as crianças;
- Configuração da sala: disposição do mobiliário, organização dos espaços de
- aprendizagem, funcionalidade e estética da sala;
- Instalações: banheiros, refeitório, área externa, secretaria, entre outros espaços da
- unidade escolar.
- Segurança: medidas de segurança presentes na unidade escolar, como extintores
- de incêndio, entre outros.

Após a conclusão da etapa de coleta de dados, procedeu-se à análise das informações registradas nos protocolos. A análise, realizada de forma criteriosa pela equipe da Secretaria de Educação, permitiu traçar um panorama geral da rede municipal de educação infantil de São Caetano do Sul, evidenciando os pontos fortes e os aspectos que demandavam maior atenção. Com base nos resultados obtidos, foram elaborados relatórios individualizados para cada escola participante. Esses documentos, além de apresentarem um feedback descritivo sobre os aspectos observados durante as visitas, destacavam as boas práticas identificadas em cada unidade escolar e os indicadores que necessitavam de aprimoramento, sempre acompanhados de sugestões de intervenções e estratégias que poderiam ser implementadas para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

A elaboração de planos de ação individuais, construídos pelas escolas a partir dos resultados da avaliação, configurou-se como um passo fundamental para garantir que o processo de avaliação de contextos não se encerrasse em si mesmo, mas que se traduzisse em ações concretas para a promoção de um ambiente educativo cada vez mais rico e estimulante para as crianças.

A partir da devolutiva, as escolas, em um processo de acompanhamento realizado pela equipe da SEEDUC, elaboraram planos de ação individualizados, com o objetivo de implementar as melhorias necessárias em seus contextos. As ações propostas abrangeram desde a reorganização dos espaços e aquisição de materiais pedagógicos até a formação continuada dos professores e revisão das práticas pedagógicas. A experiência da Secretaria de Educação de São Caetano do Sul demonstra o potencial da avaliação de contextos como ferramenta para a promoção da qualidade na educação infantil. Ao analisar o ambiente de aprendizagem de forma abrangente, a avaliação de contextos oferece subsídios para que gestores, educadores e demais atores envolvidos no processo educativo possam identificar os aspectos que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como aqueles que precisam ser aprimorados.

Palavras-chave: Avaliação de contextos. Educação infantil. São Caetano do Sul; Qualidade na educação.

Referências

FERREIRA, M. V. et al. **Escala de avaliação de ambientes de aprendizagens dedicados à Primeira Infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social/USP-RP, 2023.

FERREIRA, M. V. et al. **Manual de Orientações para Uso da Escala de Avaliações de Ambientes de Aprendizagens Dedicados à Primeira Infância (EAPI)**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social/USP-RP, 2021.

SÃO CAETANO DO SUL. **Currículo Municipal de Educação de São Caetano do Sul, 2020**. Disponível em: gg.gg/curriculoscs. Acesso em 25/09/2024.

V SemPeGE



AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM CRECHES: AS PERCEPÇÕES E OS DESAFIOS DE ASSISTENTES PEDAGÓGICAS

Rita Cássia Oliveira Simas[1]

O estudo "Avaliação Institucional em Creches: as Percepções e os Desafios de Assistentes Pedagógicas" investigou a importância e a complexidade da avaliação no contexto da educação infantil, com foco nas creches de Santo André. Este trabalho partiu da premissa de que a avaliação institucional é um mecanismo essencial para garantir a qualidade educacional. A pesquisa buscou entender como as assistentes pedagógicas percebiam e enfrentavam os desafios da avaliação institucional, considerando a legislação brasileira que assegura o direito à educação de qualidade, conforme a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9.394/96.

O objetivo principal foi analisar as percepções e os desafios enfrentados pelas Assistentes Pedagógicas durante o processo de avaliação institucional. A pesquisa resultou em curso para gestores, realizado em parceria com a rede de ensino de Santo André, visando capacitar e apoiar as assistentes pedagógicas e diretoras na implementação de práticas avaliativas eficazes. A metodologia adotada foi qualitativa, permitindo uma exploração profunda das experiências dessas profissionais através de entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistadas 12 assistentes pedagógicas, selecionadas com base em sua formação acadêmica e tempo de serviço, proporcionando uma visão diversificada e rica sobre o tema.

A análise dos dados foi conduzida utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e Franco (2012), que permitiu uma compreensão detalhada das mensagens verbais e não verbais. Os resultados indicaram que as assistentes pedagógicas desempenham um papel central na articulação e implementação da avaliação institucional. No entanto, enfrentam desafios significativos, como a falta de apoio técnico e logístico, resistência ao processo avaliativo e pressões internas. Brandalise (2010) observou que "a avaliação institucional da escola básica ainda não se constituiu em uma prática consolidada no contexto da educação brasileira", o que ressaltou a necessidade de um sistema de avaliação mais robusto e inclusivo.

A discussão dos resultados destacou a importância de uma avaliação institucional participativa e formativa, que envolva todos os membros da comunidade escolar. Melchior (2004) afirmou que "a avaliação institucional tem reforçado a necessidade de um processo inclusivo e colaborativo. As assistentes pedagógicas, ao se verem como agentes centrais desse processo, relataram a necessidade de maior autonomia e reconhecimento. Este aspecto foi amplamente discutido durante o curso para gestores, onde foram abordadas estratégias para integrar de forma mais eficaz as práticas avaliativas no cotidiano das instituições.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: rita.simas@uscsonline.com.br

Na conclusão, o estudo sublinhou a importância de fortalecer o suporte às assistentes pedagógicas e promover uma cultura de avaliação nas creches. A implementação do curso para gestores foi uma recomendação que se concretizou, capacitando essas profissionais para enfrentar os desafios identificados. O estudo ofereceu contribuições valiosas para o campo da gestão educacional, propondo estratégias práticas para melhorar a qualidade da educação infantil. Em suma, este trabalho destacou a avaliação institucional como uma importante ferramenta para a transformação e melhoria contínua das práticas educacionais nas creches.

Além das contribuições práticas, a pesquisa também abriu caminho para novas investigações sobre a eficácia de programas de formação continuada para assistentes pedagógicas e gestores escolares. A partir das discussões emergentes, fica claro que a avaliação institucional não deve ser vista apenas como um mecanismo de controle, mas como uma oportunidade de desenvolvimento e inovação pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Educação Infantil. Assistentes Pedagógicas. Qualidade Educacional. Gestão Educacional.

Referências:

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BRANDALISE, M. Â. T. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas**. Olhar de Professor, v. 13, n. 2, p. 317-332. 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora. 2012.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação Institucional da escola básica**. Porto Alegre: Premier. 2004.

SIMAS, R. de C. O. **Avaliação Institucional em Creches: as Percepções e os Desafios de Assistentes Pedagógicas**. Dissertação de Mestrado, Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2021.



CONTRIBUIÇÕES DA FICHA DE PRÉ-CONSELHO DE CLASSE COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Valdirene Rodrigues Costa^[1]

Marco Wandercil^[2]

No Brasil, o Conselho de Classe (CC) é uma prática recente, data da década de 1970. No estado de São Paulo, a legislação vigente determina as atribuições do CC voltadas à promoção/retenção dos alunos ou à sua admissão aos estudos finais de recuperação, tendo como parâmetro o seu aproveitamento (Miranda; Sá, 2017). Observa-se no Parecer CEE nº 67/1998 alguns avanços no que tange às finalidades do CC em relação às normatizações anteriores. Ainda em vigor, o Parecer reconhece-o como colegiado e determina que o mesmo possibilite a inter-relação entre profissionais e estudantes, entre turnos e entre séries e turmas; propicie o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem; favoreça a integração e sequência dos conteúdos curriculares de cada série/classe e oriente o processo de gestão do ensino (São Paulo, 1998).

Em diversas escolas o colegiado não vem cumprindo seu papel de forma adequada (Miranda; Sá, 2017) e carece de instrumentos e estratégias baseadas em evidências para uma análise mais eficaz dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Cruz (2005), o CC é um local “rico” de transformação da prática pedagógica e mal aproveitado nas escolas. Assim, há a necessidade de repensar sua estrutura para dar mais sentido e coerência ao processo de avaliação escolar. Da mesma maneira, Mattos (2005), revelou que os diálogos realizados neste espaço carecem de critérios avaliativos adequados e frequentemente se baseiam em apreciações subjetivas sobre os alunos, o que favorece o fracasso escolar.

Nas reuniões deste colegiado, composto por diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e professores, tem sido comum atribuir o insucesso escolar a questões de ordem psicológica, sem uma análise tecnicamente fundamentada. Frequentemente, encaminhamentos para avaliações médicas e psicológicas são realizados sem considerar adequadamente os processos de ensino e aprendizagem. Este estudo destaca a necessidade de avançar nas discussões sobre as reuniões de CC, superando análises focadas apenas em problemas comportamentais e extraescolares, que muitas vezes reforçam julgamentos que responsabilizam exclusivamente os alunos. Nesse contexto, a experiência relatada refere-se à criação da Ficha de Pré-Conselho de Classe (FPCC), um instrumento auxiliar para avaliação processual e do desempenho dos alunos nas avaliações, a fim de coletar dados prévios que tornem as reuniões um espaço de diagnóstico mais preciso dos processos de ensino e aprendizagem.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: valdirene.costa@uscsonline.com.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: marco.silva1@online.uscs.edu.br

Neste sentido, o relato objetiva descrever uma experiência em curso nas reuniões de CC em uma escola de ensino fundamental de São Caetano do Sul, anos iniciais e finais, na qual se utiliza a referida FPCC a fim de favorecer uma abordagem mais reflexiva e crítica nas reuniões de CC sobre o processo de ensino e aprendizagem. Paro (1995) define o CC como um espaço essencial para a diversidade de opiniões sobre o desempenho escolar, promovendo reflexão coletiva e reduzindo o individualismo. No entanto, pesquisas indicam distorções em suas funções, com alunos avaliados por critérios subjetivos dos professores, enquanto o foco do CC muitas vezes se limita a decisões de promoção ou retenção (Souza, 1998).

Quando bem conduzido, o CC pode ser um momento formativo para reavaliar práticas pedagógicas e entender melhor as influências cognitivas, afetivas e sociais na aprendizagem. A criação de instrumentos baseados em evidências pode melhorar a eficácia das reuniões, favorecendo estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos. A Ficha de Pré-Conselho de Classe (FPCC), embora não seja um documento novo, enfrenta o desafio de ser efetiva em seus conteúdos para subsidiar as reuniões de Conselho de Classe (CC) de forma intencional. Após identificar desafios e oportunidades de uso, iniciou-se um processo formativo e colaborativo para sua construção. A direção promoveu reuniões com a equipe gestora e professores, explicando que a FPCC seria um documento em construção coletiva. Inicialmente, houve receios por parte de alguns professores quanto ao preenchimento de mais um documento, mas outros acolheram a proposta de forma positiva.

Nas reuniões de CC, o preenchimento da FPCC revelou a importância de uma "linguagem única" entre disciplinas e permitiu compartilhar estratégias de sucesso com estudantes. De modo geral, os professores validaram a FPCC, destacando que ela proporciona uma visão mais ampla da turma, facilitando ajustes pedagógicos para melhorar o desempenho dos alunos. A experiência mostrou que a FPCC traz contribuições significativas, promovendo uma abordagem mais pedagógica dos resultados das avaliações. Professores representantes de classe notaram que a Ficha também auxilia nas reuniões de pais e mestres, oferecendo mais informações sobre a turma. A orientação educacional destacou a utilidade da FPCC no planejamento de reuniões individuais, enquanto a coordenação pedagógica viu a Ficha como um ponto de partida colaborativo para planos de ação focados na melhoria da aprendizagem.

Com esses pareceres e toda a interação motivada pelo uso das Fichas, observa-se que o CC “[...] guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo do trabalho escolar” (Dalben, 1995, p. 16 apud Veiga, 2003, p. 117). De modo geral, os professores sinalizam de forma positiva pela manutenção da Ficha, inclusive com acréscimo de mais um campo “devolutiva da orientadora educacional quanto aos atendimentos realizados”.

Espera-se que o instrumento, ainda em construção, subsidie e norteie as discussões e debates nas reuniões de CC a fim de oferecer feedback a respeito da aprendizagem e melhorar a gestão da sala de aula. Posteriormente, subsidie com informações as ações e intervenções realizadas pelos professores junto às suas turmas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Conselho de Classe. Fichas de pré-conselho de classe.

Referências

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe:** espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. Loyola, São Paulo, 2005.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe.** Campinas: Papirus, 1992.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.215-228, 2015.

MIRANDA, Nonato Assis de; SÁ, Ivo Ribeiro de. Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola pública. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n.16, 2017.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. In: Subsídios para os encontros regionais. In: **Anais...**Congresso Estadual de Educação, 14, Proposta. São Paulo: Apeoesp, 1995, p.4-5.

SÃO PAULO [Conselho Estadual de Educação]. **Parecer CEE nº 67/98-CEF/CEM.** 1998.

SOUZA, Sandra Maria Zakia Lian. **Conselho de classe:** um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? *Série Ideias*, São Paulo, n.25, p.45-59, 1998.



A INSERÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURRÍCULOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Rosângela Bagnoli Ovidio[1]
Angela Maria Martins[2]

A Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018) dispõe sobre a curricularização da extensão, estabelecendo em seu art. 4º que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. A implementação da resolução tem suscitado reflexões e discussões nos ambientes educacionais, sendo fruto de uma longa jornada para o reconhecimento da extensão enquanto pilar formativo que deve estar presente no ensino superior, de forma indissociável a outros dois pilares, o ensino e a pesquisa. A indissociabilidade entre a tríade está prevista na Constituição Federal (Brasil, 1988) e conforme nos aponta Gadotti (2017, p. 9) a extensão “deve ser incluída como parte indissociável do ensino e da pesquisa nas práticas pedagógicas de todos os currículos”

O presente estudo objetiva delinear os desafios e possibilidades impostos pela implementação da curricularização da extensão. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, com análise de fontes documentais e bibliográficas atinentes ao tema. Como nos coloca Cellard (2012, p. 295) “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. O estudo das fontes será realizado por meio das fases de leitura propostas por Gil (2002): exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, possibilitando relações, comparações e conclusões.

Neste trabalho é importante retomarmos a definição de extensão estabelecida no art. 3º da resolução:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

Essa definição de extensão está pautada nas discussões e documentos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) e remete ao arcabouço teórico de uma concepção dialógica, como discutida em Freire (1979, p. 69) “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

A inserção da extensão nos currículos dos cursos do Ensino Superior também deve estar pautada pelas diretrizes estabelecidas no art. 5º da resolução (Brasil, 2018), bem como recomendadas pelo FORPROEX, que além da indissociabilidade e articulação entre a tríade, também preconizam a interação dialógica da comunidade acadêmica com

1] Universidade Cidade São Paulo (UNICID) rosangela.bagnoli@gmail.com

[2] Universidade Cidade São Paulo (UNICID) ange.martins@uol.com.br

a sociedade; a formação cidadã dos estudantes, de modo interprofissional e interdisciplinar; e as mudanças na própria instituição e nos demais setores da sociedade (Forproex, 2012). “Trata-se de incorporar nos currículos a lógica da extensão que possibilita o diálogo entre os saberes e conhecimentos disciplinares dos cursos universitários e as questões mais amplas que permeiam a sociedade” (Gadotti, 2017, p. 10). Para a efetivação do trabalho extensionista, a resolução (Brasil, 2018), em seu art. 8º aponta as seguintes modalidades: programas; projetos; cursos e oficinas; eventos; e prestação de serviços.

Considerando as diretrizes estabelecidas na resolução, cada instituição de Ensino Superior elaborou seus próprios documentos regulamentadores, onde pôde prever as possibilidades de inserção da extensão em seus cursos, de acordo com as especificidades de cada curso e o perfil do egresso. É importante destacar que com o fazer extensionista o estudante aprende a aprender/ensinar, troca conhecimentos, aprimora suas capacidades e sente que as aprendizagens construídas são úteis e totalmente aplicáveis, trazendo benefícios para sua formação e para a sociedade. A sociedade, por sua vez, torna-se sujeito da ação extensionista, participando ativamente de todo o processo, trazendo suas demandas, discutindo-as, levantando ideias, descobrindo possibilidades, buscando soluções e contribuindo para o processo de formação do estudante, como podemos verificar no Parecer do Conselho Nacional de Educação:

O eixo pedagógico clássico, ou seja, a relação “estudante/professor”, é substituído pelo eixo “estudante/professor/comunidade”. O estudante e a comunidade, na qual se desenvolve a ação de extensão, deixam de ser meros receptáculos de um conhecimento validado pelo professor para se tornarem participantes do processo. Dessa forma, o estudante se torna também o tutor (aquele que apoia o crescimento possibilitado pelo conhecimento), o pedagogo (aquele que conduz, de mãos dadas, o processo de conhecimento) e o orientador (aquele que aponta a direção desse processo) (Parecer CNE/CES nº 608/2018, p. 9)

"Esse movimento dialógico e participativo entre universidade e sociedade pode contribuir para fomentar e reforçar os anseios de construção de uma sociedade esclarecida, democrática, livre e plural [...]" (Miguel, 2023, p. 24), porém são inúmeros os desafios impostos pelo processo da curricularização da extensão que perpassam por temas como a definição da extensão, a importância da extensão como pilar formativo de forma indissociável ao ensino e a pesquisa, protagonismo dos estudantes, envolvimento da comunidade interna e externa, financiamento das ações extensionistas e muitos outros. Estamos no processo de implementação da extensão, fortalecer essa construção com discussões, formações e trocas institucionais é importante para que possamos encontrar os caminhos, destacando que não há um caminho único, mas múltiplas possibilidades.

Palavras-chave: Extensão. Currículo. Pilar formativo. Ensino Superior

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, out., 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.608 de 03 de outubro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84291-extensao-na-educacao-superior-brasileira>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84291-extensao-na-educacao-superior-brasileira>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: **Forproex**, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê**. Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em: https://www2.unifap.br/prosear/files/2023/06/arq20230615_Extensao_UniversitMoacirGadotti_fev2017.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MIGUEL, J. C. A Curricularização da Extensão Universitária no Contexto da Função Social da Universidade. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. 1-25, 2023. <https://10.22481/praxisedu.v19i50.11534>



O PROJETO DE VIDA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

Wagner Roberto Neves^[1]
Priscila F. Perazzo^[2]

O Projeto de Vida é uma iniciativa educacional implementada nas escolas públicas da rede do estado de São Paulo com objetivo de refletir com os estudantes sobre seus futuros, fazer planejamento de metas e traçar caminhos para alcançá-las. Neste trabalho pretendemos apontar alguns fundamentos para a institucionalização do Projeto de Vida nas escolas públicas de ensino integral e refletir sobre seus desafios.

O Projeto de Vida nas escolas públicas paulistas foi introduzida de maneira progressiva, com especial em escolas, com carga horária estendida, por terem ambiente adequado para a implementação do projeto, oferecendo espaço propício para atividades de reflexão pessoal e orientação vocacional. A maior carga horária disponível nas escolas de tempo integral permite maior dedicação de estudantes ao autoconhecimento e ao planejamento de metas, contribuindo para um melhor desenvolvimento educacional (Rodrigues, 2019).

O Projeto de Vida surgiu como parte de uma estratégia do governo de São Paulo para melhorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento pessoal de estudantes. Além de fornecer conteúdos acadêmicos, a escola passa a ter um papel formativo, na qual estudantes são incentivados a refletir sobre suas aspirações e a desenvolver um plano para suas vidas futuras. Esse modelo de ensino integral, focado no desenvolvimento holístico, tem precedentes em Pernambuco, que foi pioneiro na implementação de escolas integrais (Gomes, 2012; Soares, 2015).

Inspirado pelo sucesso das escolas pernambucanas, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adaptou essa metodologia, incorporando-a ao currículo das escolas públicas com o intuito de oferecer formação ampla, com currículo diversificado. Esse modelo responde à necessidade crescente de preparar estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em todas as suas dimensões: pessoal, social e emocional.

A ideia do Projeto de Vida está centralizada nas teorias educacionais que destacam a importância de uma formação integral e emancipatória. Paulo Freire (1970) é figura central ao defender que a educação deve capacitar indivíduos a serem sujeitos ativos de sua própria história e a exercerem a cidadania plena. A visão de "educação libertadora" está alinhada à proposta do Projeto de Vida (São Paulo, 2020), que visa capacitar estudantes a refletirem criticamente sobre suas vidas e a transformarem suas realidades.

[1] Universidade de São Caetano do Sul e-mail: wagner.neves@uscsonline.com.br

[2] Universidade de São Caetano do Sul e-mail: priscila.perazzo@online.uscs.edu.br

Freire (2005, p. 29) enfatizava que “a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo”. Gardner (2011), na teoria das inteligências múltiplas, defende que as escolas devem valorizar diferentes tipos de inteligência, como a interpessoal e a intrapessoal. A proposta do Projeto de Vida em São Paulo segue essa linha, reconhecendo que o sucesso de estudantes não deve ser medido apenas por habilidades específicas, como lógico-matemática ou linguística, mas sim pela combinação de várias inteligências. O sucesso de um estudante deve considerar essas diversas habilidades em conjunto, e não isoladamente (Gardner, 2011).

Vygotsky (1998), por sua vez, anunciou décadas antes, a base teórica ao Projeto de Vida com o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", de que o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando mediado por outras pessoas. O processo de mediação que Vygotsky (1998) descreve, no qual o indivíduo recebe apoio para atingir níveis mais avançados de desenvolvimento, está próximo da proposta de mentoria do Projeto de Vida, relacionando-se à dinâmica de orientação fornecida pelas escolas de ensino integral.

O diferencial do Projeto de Vida é que não se limita à orientação profissional, mas busca integrar diferentes áreas do conhecimento e da experiência humana, ao desenvolver um plano de vida que abarque não apenas metas profissionais, mas também objetivos pessoais e sociais, promovendo autoconhecimento e busca por um propósito. Mas, é necessário avaliar criticamente como essa proposta tem sido implementada. Muitas vezes, enfrentam desafios práticos, como a falta de formação adequada dos professores e a sobrecarga de trabalho. Tardif (2014) aponta que a qualidade da educação depende diretamente da formação dos docentes, que se não forem devidamente preparados para a mentoria, corre-se o risco de se tornar apenas um exercício burocrático, sem o impacto transformador desejado.

Ao trazer a experiência pernambucana, o governo paulista buscou replicar o projeto, adaptando o modelo ao contexto local. Isso significa que, enquanto o Projeto de Vida pernambucano teve como base o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e profissionais, em São Paulo foi ampliado para incluir outros aspectos pessoais e sociais. Tais adaptações devem considerar as diferenças socioeconômicas e culturais entre os dois estados, pois as políticas educacionais que não levam em conta as especificidades locais correm o risco de falhar em seus objetivos (Almeida, 2020).

O Projeto de Vida é uma iniciativa importante, com potencial de transformação social. A simples inclusão de uma reflexão sobre o futuro no currículo escolar já representa um avanço significativo, especialmente para estudantes das áreas mais vulneráveis que, muitas vezes, não têm acesso a esse tipo de orientação fora da escola. Entretanto, há desafios importantes a serem enfrentados. É essencial que os docentes recebam formação contínua e estejam preparados para orientar estudantes, pois “a formação de professores é a chave para a construção de uma educação de qualidade” (Nóvoa, 2019). Sem preparação adequada, o Projeto de Vida corre o risco de se tornar uma formalidade e não atingirá o objetivo educacional.

O Projeto de Vida nas escolas públicas de São Paulo é uma proposta inovadora e necessária, que visa promover o desenvolvimento integral de estudantes e prepará-los para a vida em suas múltiplas dimensões. Inspirado por experiências bem-sucedidas e baseado em teorias educacionais de autores como Vygotsky (1998), Freire (2005) e Gardner (2011) oferece uma nova perspectiva para a educação pública. O sucesso dessa iniciativa depende de uma boa política de implementação, com investimentos em formação docente e infraestrutura escolar. Se bem executado, o Projeto de Vida pode ser uma ação de transformação social e de formação de cidadãos para os desafios do futuro.

Referências:

ALMEIDA, R **Políticas Educacionais e Contextos Locais: Um Estudo Comparativo.** Editora Acadêmica., 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.** 3. ed. Nova York: Basic Books, 2011

GOMES, E. **Ensino Integral em Pernambuco: Um Estudo de Caso.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do Futuro Presente.** Porto: Porto Editora, 2019.

RODRIGUES, M. A Importância do Tempo Integral no Desenvolvimento do Aluno: Estudos de Caso em Escolas Públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 78, p. 1-20, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes curriculares: projeto de vida** 2020. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020.

SOARES, L. **Educação Integral no Brasil: O Caso de Pernambuco.** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: VALORIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA PRÓXIMA DÉCADA

Janaina Mayumi Oshiro Ihara [1]
André Luiz da Costa [2]
Ivo Ribeiro de Sá [3]

No Brasil a Educação Física (EF) no ensino médio tem passado por diversas mudanças significativas ao longo das décadas, especialmente após as reformas que este segmento de ensino sofreu a partir da promulgação da Lei 13.415 (Brasil, 2017). Essa reforma organizou os diferentes componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento e com esta mudança, a educação física e outros componentes deixaram de ser obrigatórios na grade curricular, passando a fazer parte dos Itinerários Formativos (IF). Esses itinerários são definidos pelas instituições de ensino, desde que atendam às competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – do Ensino Médio, (Brasil, 2018).

Diante a essas mudanças os professores de Educação Física terão que realizar adaptações em suas práticas pedagógicas, pois além de incorporar o que é estabelecido pela BNCC terão que compreender a maneira como os Itinerários Formativos serão organizados pela unidade escolar a qual pertence.

Assim, apresentamos neste asserto a primeira etapa de uma pesquisa que investiga como os professores de Educação Física do Ensino Médio têm adaptado suas práticas pedagógicas às novas normativas e às reformas educacionais, sendo que o objetivo é identificar o conhecimento dos professores sobre as reformas, revisar suas práticas pedagógicas e verificar como estão refletindo as adaptações implementadas.

A pesquisa será desenvolvida em três etapas, apresentaremos somente a primeira etapa que consta de uma revisão teórica que pretende expor os principais autores que fundamentam o estudo. Segue uma abordagem qualitativa, passando por uma análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores, a fim de compreender como estes têm lidado com as mudanças recentes.

O referencial teórico é embasado nos estudos de Prietto e Souza (2020), Beltrão, Teixeira e Rafael (2020), que analisam a reforma do ensino médio e para discutir as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física utilizaremos os estudos de Magni (2020). De acordo com Prietto e Souza (2020), um dos principais argumentos utilizados para justificar a reforma do Ensino Médio foi a adequação às demandas do mercado de trabalho, inserindo uma perspectiva neoliberal.

Como consequência, a disciplina Educação Física perdeu espaço neste novo ciclo, seja pela sua transformação em uma disciplina optativa, efetivada pelo Itinerário Formativo, seja pela mudança de seus princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos. Essa mudança, de certa forma, afasta a Educação Física da perspectiva de educação integral, centrando-se mais em conhecimentos que preparam os jovens para se adaptar às exigências empreendedoras do mercado de trabalho atual (Beltrão, Teixeira e Taffarel, 2020).

Além disso, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física no Ensino Médio (Brasil, 2018) é mencionada em apenas cinco parágrafos, estando presente nas competências 3 e 5. No entanto, enquanto as habilidades relacionadas à terceira competência não mencionam diretamente às práticas corporais nas aulas, isso só aparece na quinta competência destacando habilidades práticas. Isso pode suscitar um entendimento de que as práticas corporais podem ser negligenciadas em um dos três anos do Ensino Médio.

Essa flexibilidade introduz ambiguidades, pois, ao mesmo tempo em que a legislação reconhece a importância da Educação Física para a formação integral dos estudantes considerando aspectos socioculturais, bem como o desenvolvimento das capacidades físicas e mentais, não há uma diretriz clara sobre sua obrigatoriedade. Conforme argumenta Teles (2021), essa discrepância evidencia uma falta de coerência entre as competências da Educação Física, suas habilidades e a interpretação sobre sua inserção na matriz curricular do Ensino Médio.

Essa interpretação repercute na forma como os professores de Educação Física irão realizar suas práticas pedagógicas que, segundo Magni (2020), estarão limitadas aos métodos pedagógicos tradicionais. Esses métodos priorizam esportes, aptidão física e atividades como jogos e exercícios físicos. No entanto, a autora destaca a importância de compreender os desafios e dilemas envolvidos na construção dessas práticas pedagógicas. Assim, os professores devem assumir um papel central em suas ações educativas, promovendo mudanças que melhorem a qualidade do ensino de Educação Física nas escolas, especialmente em um contexto mais crítico e reflexivo.

A partir desses autores identificamos indícios de que muitos professores ainda enfrentam desafios ao reinterpretar suas práticas pedagógicas no novo contexto educacional, em que a flexibilidade curricular e a integração de competências e habilidades interdisciplinares são essenciais. Contudo, há uma significativa manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, centradas em esportes e aptidão física. Tal flexibilização também introduziu ambiguidades quanto à obrigatoriedade e ao escopo das disciplinas, incluindo a Educação Física, o que afeta diretamente o planejamento pedagógico e a prática docente.

A análise dessas mudanças, portanto, demonstra um descompasso entre as competências e habilidades definidas pela BNCC e a realidade da prática pedagógica. Isso evidencia a necessidade de repensar o papel da Educação Física no desenvolvimento de uma educação mais completa, que promova o engajamento cidadão e o pensamento crítico, indo além das exigências do mercado de trabalho.

A partir da revisão teórica, como considerações parciais, percebemos que a adaptação dos professores de educação física às novas normas do ensino médio é crucial para garantir que a disciplina continue a desempenhar um papel significativo na formação dos alunos, mesmo diante das limitações impostas pela reforma. Entretanto, ainda existe a necessidade de um entendimento mais profundo e crítico das mudanças curriculares e suas implicações para a prática pedagógica, enfatizando que para enfrentar os desafios para a próxima década, é fundamental que os processos de formação inicial e continuada de professores de Educação Física incluam reflexões críticas das representações sociais desses professores sobre a disciplina, suas práticas pedagógicas e os objetivos educacionais mais amplos.

Palavras-chave: Educação Física, Ensino Médio, Reforma Educacional, Práticas Pedagógicas, Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Referências

BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. **A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC.** *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é Base - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

MAGNI, L. V. **A prática pedagógica dos professores de educação física no ensino médio em uma escola da rede privada e uma escola pública: estudo de caso (s).** 2020. 161f. Dissertação (Mestrado em Ciências do movimento humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

PRIETTO, Adelina Lorensi; SOUZA, Maristela da Silva. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência**, [S. l.], v. 32, n. 62, p. 01–15, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e62672.

TELES, Juslei Teixeira. **A Disciplina educação física para o nível médio nos discursos das reformas educacionais brasileiras (1971-2017).** 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.



EIXO 4

DIVERSIDADE, INCLUSÃO E MEIO AMBIENTE



DIVERSIDADE E CORPO EM MOVIMENTO: ESTRATÉGIAS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA NA PRÓXIMA DÉCADA

Ana de Sousa Sales^[1]
Tamires Gonçalves de Lima^[2]
Ivo Ribeiro de Sa^[3]

O presente estudo investiga a relação entre o processo de alfabetização e o movimento corporal, discutindo como a educação pode integrar esses dois elementos para potencializar o aprendizado de crianças na fase inicial da escolaridade. No contexto atual, em que o uso de tecnologias e dispositivos eletrônicos é crescente, observa-se que, apesar de as crianças dominarem os aparelhos eletrônicos com facilidade, muitas vezes desconhecem ou subestimam seu próprio corpo e as habilidades motoras necessárias para interagir de forma completa com o mundo à sua volta. Este trabalho parte da premissa de que a alfabetização não é apenas um processo cognitivo, mas também físico, onde a exploração motora desempenha um papel crucial para o desenvolvimento global da criança, incluindo aspectos motores, cognitivos e sociais.

O estudo da psicomotricidade, baseia-se no conhecimento dos movimentos, a cognição e a afetividade, assim como afirma Ajulian de Ajuriaguerra, quando pontuou que “Psicomotricidade é a expressão de um pensamento através do ato motor preciso, econômico e harmonioso”. Partido dessa premissa, a discussão teórica abordou conceitos de psicomotricidade que relacionam o desenvolvimento motor ao intelectual e afetivo da criança, destacando a importância da interação com o meio para o desenvolvimento cognitivo, conforme proposto por autores como Piaget e Vigotsky. Ao analisarmos o indivíduo, percebe-se que o seu desenvolvimento se dá através dos três segmentos básicos: motricidade, cognição e afetividade, sendo assim, esse indivíduo está se desenvolvendo através de suas vivências e interagindo com o meio, como pontua o teórico Lev Vigotsky, que em seus estudos, evidencia o aspecto interacionista, ou seja, o indivíduo se desenvolve a partir de trocas com o meio. O mesmo autor ainda destaca a importância das interações sociais e culturais para a formação das funções psicológicas, enquanto Piaget enfatiza a descoberta do mundo pela criança por meio de suas ações. As atividades desenvolvidas no estudo demonstram que o corpo desempenha um papel central no processo de alfabetização, e que o movimento pode ser uma ferramenta essencial para a assimilação e acomodação de novos conhecimentos. Podemos citar por exemplo, quando propomos a uma criança que pegue um objeto, uma bolinha de tênis, ela por sua vez irá olhar, pegar, tocar, sentir e brincar, criando novas experiências, como “formato redondo”, “é um objeto áspero”, “pode jogar no chão”. “é leve”, ter uma noção clara de conceitos que já foram adquiridos.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) ana.sales1@uscsonline.com.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) tamires.lima@uscsonline.com.br

[3] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) Ivo.sa@online.uscs.edu.br

Partindo desta vivência, os autores De Meur e Staes (De Meur e Staes, 1989, p. 5) afirmam que “a partir de uma experiência simples de origem motora a criança vai receber informações que classificará paulatinamente em um conjunto de indicações similares percebidas em outras circunstâncias.” Essa similaridade na percepção da informação e classificação também pode ser percebida no processo de alfabetização.

Entretanto, para que se possa compreender esse processo, se faz necessário entender também as vivências pelas quais a criança passa quando inicia a aquisição da fala, o conhecimento das letras, transcrição da fala e se estende pelo resto da vida. Todas essas vivências sofrem influências do meio no qual a criança habita, principalmente nas áreas urbanas. É possível notar que desde pequenas as crianças estão expostas aos meios de comunicação televisivos, anúncios na rua, no celular, nos jogos, entre outros e estes são os primeiros contatos que a criança tem com o universo do mundo alfabetizado.

Nesse sentido, podemos dizer que a aquisição da leitura e da escrita não depende somente da ação dos adultos na transmissão do conhecimento, pois a criança por si só busca a compreensão do mundo que rodeia tentando resolver questões cotidianas (Ferreiro e Teberosky, 1991; Piaget, 1964) A criança aprende “basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (Piaget, 1964 apud Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, 1991 p. 26) e acrescentam ainda que, a aprendizagem do sujeito não depende de métodos, uma vez que os mesmos podem ajudar ou prejudicar, facilitar ou dificultar. Sendo assim, “a obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (Ferreiro e Teberosky, 1991 p.29).

Partindo dos conceitos citados anteriormente, apresentaremos algumas sugestões que ilustram esse processo em sala de aula, tais como alfabeto exposto, podendo ser com ilustrações e sílabas de cada letra, favorecendo assim a aquisição da escrita e leitura por meio da assimilação e visualização diária. O uso do recurso do alfabeto está presente em todas as etapas do ensino fundamental I, como pode-se notar em grande parte das escolas públicas e privadas. Outros recursos utilizados nesse momento são as apreciações livres de gibis e livros infantis, com ou sem a presença de letras, os jogos pedagógicos, tais como jogo da memória e dominó com palavras e imagens, jogo da forca e amarelinha, em que podemos, no caso da amarelinha, substituir os números por palavras e imagens.

Essas propostas favorecem o campo da leitura e interpretação de mundo, em que a criança, por meio da brincadeira, irá interagir, aprender e associar seu aprendizado, além de desenvolver as habilidades motoras, noção de lateralidade e espacial, coordenação óculo-manual, coordenação motora fina, entre outras, simultaneamente. Portanto, conclui-se que a integração entre movimento corporal e alfabetização não apenas contribui para a aquisição da linguagem escrita, mas também favorece o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças.

Este estudo reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o corpo como um elemento central no processo de ensino e aprendizagem, promovendo um ambiente educacional mais completo e inclusivo. As reflexões apresentadas neste trabalho sugerem que uma educação de qualidade para a próxima década deve contemplar não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento motor e a valorização da diversidade corporal e cognitiva das crianças, contribuindo para uma formação mais holística e equitativa.

Palavras-chave: Alfabetização. Psicomotricidade. Educação Inclusiva .
Desenvolvimento corporal

Referências

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª edição. São Paulo: Artes médicas, 1991.

MEUR, De A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole. 1989.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Suíça: LTC, 1964

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Edusp, 1988



O PAPEL DO GESTOR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Gabriela Bandeira da Silva^[1]
Marco Wandercil^[2]

Este trabalho discute "O Papel do Gestor na Implementação das Políticas Públicas para Educação Especial e Inclusiva". O objetivo desta reflexão é fundamentar uma pesquisa que está sendo desenvolvida em uma rede municipal do ABC paulista. A pesquisa se alinha à necessidade de construir uma sociedade que valorize a diversidade e ofereça oportunidades educacionais equitativas para todos e parte do princípio de que a inclusão das diferenças, em suas diversas formas, é essencial para promover um ambiente escolar que respeite e valorize a diversidade humana (Silva; Pinho, 2024). Ela destaca a importância da Educação Especial Inclusiva, um tema que ganhou relevância ao longo das últimas décadas. Historicamente, alunos com deficiência eram frequentemente excluídos do sistema educacional formal. No entanto, com a promulgação de legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 (Brasil, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). entre outras, o cenário começou a mudar, e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares tornou-se um objetivo primordial das políticas educacionais no Brasil.

No Brasil e em outras partes do mundo, a Educação Especial e Inclusiva tem se tornado uma prioridade nas políticas públicas, para que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham não só a garantia de acesso, mas uma educação de qualidade. As políticas públicas inclusivas buscam integrar alunos com deficiência no ambiente escolar e assegurar que eles recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento.

Embora as políticas públicas ofereçam diretrizes importantes para a inclusão de alunos com deficiência, a eficácia dessas políticas depende em grande parte da atuação dos gestores educacionais e escolares, que precisam garantir que essas diretrizes sejam aplicadas na prática. A pesquisa busca entender como os gestores enfrentam os desafios da inclusão, bem como identificar as práticas mais eficazes para promover uma cultura inclusiva. A revisão teórica do trabalho aborda diversos aspectos das políticas públicas, destacando a importância do ciclo de políticas públicas na formulação, implementação e avaliação dessas diretrizes. A literatura sugere que as políticas públicas inclusivas desempenham um papel fundamental na garantia dos direitos à educação para todos, especialmente para alunos com deficiência.

[1] Universidade São Caetano do Sul - USCS gabriela.silva11@uscsonline.com.br

[2] Universidade São Caetano do Sul - USCS marco.silva1@online.uscs.edu.br

O ciclo de políticas públicas, conforme apresentado por Mainardes (2006), envolve a formulação de políticas a partir da identificação de problemas sociais e a criação de diretrizes específicas para solucioná-los. Posteriormente, a fase de implementação garante que as políticas sejam aplicadas e ajustadas conforme necessário. A fase final do ciclo, a avaliação, é essencial para verificar a eficácia das políticas e garantir sua continuidade ou adaptação, caso seja necessário.

O projeto também discute a importância dos "burocratas de nível de rua", conceito desenvolvido por Lipsky (2019), que se refere aos agentes públicos diretamente envolvidos na prestação de serviços à população. No contexto da educação inclusiva, esses agentes incluem gestores e professores, que são responsáveis por implementar as políticas de inclusão nas escolas. Esses profissionais desempenham um papel crucial ao transformar diretrizes políticas em ações práticas, garantindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas.

O problema de pesquisa busca responder a duas perguntas principais: Quais são os desafios enfrentados pelos gestores na implementação da Política Municipal de Educação Especial e Inclusiva? Como os gestores podem contribuir para a construção de uma cultura inclusiva nas escolas? Para responder a essas questões, a pesquisa propõe descrever e analisar os serviços de Educação Especial na perspectiva inclusiva e avaliar as práticas e os principais desafios dos gestores educacionais.

A pesquisa visa contribuir para a melhoria da inclusão escolar em, oferecendo subsídios práticos para os gestores educacionais e auxiliando na implementação de políticas públicas inclusivas de forma eficaz. Ao analisar os desafios enfrentados pelos gestores e propor soluções baseadas em evidências, o trabalho buscará otimizar a atuação dos gestores, com uma proposta de formação direcionada às práticas inclusivas e a proposta de um calendário focado em ações inclusivas (feiras, seminários, palestras, entre outros) com o intuito de se criar uma cultura inclusiva.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação Especial. Inclusão. Gestão Educacional

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil). **Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos; tradutor, Arthur Eduardo Moura da Cunha -- Brasília: Enap, 2019.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006.

SILVA, J. L. L.; PINHO, S. T. Promoção da inclusão e diversidade na educação: análise das políticas e práticas de gestão pública para atender às necessidades de estudantes com diversidade funcional. **Revista Foco** [S. l.], v. 17, n. 6, p. e5307, 2024.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS

Beatriz Biagioni de Andrade[1]
Marco Wandercil[2]

O presente estudo tem como objetivo analisar as políticas públicas de acesso e permanência de crianças institucionalizadas nas escolas, enfatizando o papel da escola como um espaço de acolhimento, socialização e desenvolvimento integral. A relevância do tema se intensifica no contexto atual de transformação das políticas educacionais, onde a inclusão social e a garantia de direitos fundamentais são prioritárias. Apesar de existir um arcabouço legal, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) e as Orientações Técnicas de 2009, a literatura aponta lacunas significativas na implementação dessas políticas. Crianças em acolhimento institucional enfrentam obstáculos que comprometem tanto o acesso quanto a permanência na escola, em razão de práticas pedagógicas inadequadas e da falta de suporte e acompanhamento. Conforme evidenciado por Correr, Senem e Barros (2017), as práticas pedagógicas, muitas vezes, são limitadas por preconceitos que excluem e estigmatizam, resultando em dificuldades para promover soluções pedagógicas inclusivas e eficazes.

A pesquisa evidencia a importância da escola como espaço de acolhimento e inclusão para crianças institucionalizadas, indo além da mera instrução formal. No entanto, essa centralidade muitas vezes é negligenciada, perpetuando práticas de exclusão. A literatura aponta que essas crianças, marcadas por histórico de abandono e vulnerabilidade, encontram em educadores despreparados um obstáculo à sua integração. A visão reducionista do professor, que culpabiliza a criança por suas dificuldades, dificulta a adoção de práticas pedagógicas eficazes e inclusivas (Correr; Senem; Barros, 2017; Moreno; Sudario, 2022).

Este estudo qualitativo utiliza uma revisão sistemática da literatura. As obras de Costa (2005), Correr, Senem e Barros (2017) e Paiva, Moreira e Lima (2019) fornecem o arcabouço teórico para a análise. A pesquisa também inclui uma análise documental de políticas públicas relacionadas ao acesso e permanência escolar dessas crianças.

A análise dos dados revela que, apesar da legislação vigente, crianças institucionalizadas enfrentam dificuldades significativas no acesso à educação. De acordo com Costa (2005), a ausência de políticas públicas efetivas, a precariedade das instituições de acolhimento e a formação inadequada dos profissionais perpetuam desigualdades e exclusões.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) beatriz.andrade1@uscsonline.com.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) marco.silva1@online.uscs.edu.br

A falta de ênfase no papel social da escola, evidenciada pela superficialidade com que o ECA aborda as necessidades pedagógicas dessas crianças, é preocupante, pois a escola poderia ser um espaço de acolhimento e reconhecimento, em vez de reproduzir a violência e o abandono vivenciados por elas. A literatura destaca a necessidade de uma abordagem integral e individualizada que considere a complexidade das trajetórias de vida dessas crianças. A escuta sensível, o acompanhamento pedagógico individualizado e a valorização dos vínculos familiares são elementos fundamentais para a promoção da inclusão e do desenvolvimento. O trabalho revela que a gestão de políticas públicas para crianças institucionalizadas demanda uma articulação efetiva entre diferentes atores, como instituições de acolhimento, escolas, poder público e comunidade.

A capacitação dos profissionais que atuam nesses contextos é crucial para garantir práticas pedagógicas inclusivas e atender às necessidades específicas dessas crianças, como apontam Sudario e Moreno (2022, p.38) “portanto, é necessário que os profissionais da educação tenham uma formação adequada para a inclusão dessas crianças e adolescentes institucionalizados na escola, de forma que desmistifiquem os mitos e preconceitos sobre essa clientela, os respeitem e os ajudem, percebendo a melhor forma para trabalhar as questões curriculares referentes à hereditariedade e à constituição familiar, assim como as possíveis dificuldades de aprendizagem. Consideramos, ainda, que os professores precisam saber quem é o seu aluno, qual sua história de vida, para poder ajudá-lo da melhor forma possível e de maneira correta, amorosa, inclusiva.”

Além disso, a pesquisa ressalta a importância da perspectiva da criança em situação de acolhimento institucional, frequentemente negligenciada nas discussões sobre políticas públicas. A escuta ativa e o reconhecimento das experiências e trajetórias individuais dessas crianças são fundamentais para a construção de políticas públicas mais efetivas e inclusivas. Trabalhar com a proposta de escutar e respeitar a criança pode proporcionar a ela o direito de participar das decisões relacionadas ao seu processo de crescimento e desenvolvimento, revelando dados importantes para repensar as práticas dos profissionais envolvidos, segundo Lima (2018), crianças, como membros da sociedade, são afetadas por todos os acontecimentos e, portanto, possuem demandas legítimas que devem ser consideradas. No contexto de crianças acolhidas institucionalmente, a escuta de suas vozes é crucial para garantir a efetivação de seus direitos e a tomada de decisões que atendam às suas necessidades.

A urgência de ações intersetoriais e de capacitação profissional é outro ponto central que emerge da análise. O fortalecimento das parcerias entre escolas e instituições de acolhimento é essencial para garantir o pleno exercício do direito à educação dessas crianças. É imperativo que a escola se posicione como um espaço de inclusão e proteção, onde se identifique e previna situações de risco, como abandono e negligência. A falta de comunicação entre a escola e as instituições de acolhimento, especialmente durante o desligamento do abrigo, revela uma face cruel da instituição escolar, que não se compromete adequadamente com seus alunos, como nos demonstra Costa (2005).

Assim, a necessidade de um diálogo contínuo e efetivo entre esses dois ambientes é fundamental para assegurar que as crianças institucionalizadas tenham uma experiência educacional que favoreça seu desenvolvimento emocional e social. O trabalho destaca a urgência de uma reestruturação das políticas públicas e das práticas pedagógicas que visem à inclusão, ao acolhimento e ao desenvolvimento integral das crianças em situação de acolhimento institucional. Somente por meio de ações integradas e do fortalecimento das relações entre os diversos atores sociais será possível enfrentar os desafios e garantir a efetividade das políticas educacionais, promovendo uma educação de qualidade e uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Crianças Institucionalizadas; Função Social da Escola; Políticas Públicas; Acolhimento Institucional.

Referências

CORRER, R.; SENEM, C.J.; BARROS, L.M. “Crianças acolhidas institucionalmente e educação escolar: o que pensam os professores?” **Educação : teoria e prática**, v.27, n.55, p.327–346, 2017.

COSTA, A. **O estudo sobre o impacto das (des)conexões entre o ambiente escolar e o ambiente institucional na vida de crianças e adolescentes abrigados**. 2005. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal de Rio Grande, RS, 2005.

LIMA, M.P. **A criança em Instituições de Acolhimento: O que dizem as pesquisas científicas**. *Estud. psicol.* 2018, vol.23, n.3, pp. 271-281. ISSN 1413-294X.

PAIVA, I.L.; MOREIRA, T.A.S.; LIMA, A.M.. Acolhimento Institucional: famílias de origem e a reinstitucionalização. **Revista Direito e Práxis**, v.10, n.2, p.1405–1429, abr. 2019.

SIQUEIRA, A.C. et al. Percepção das figuras parentais na rede de apoio de crianças e adolescentes institucionalizados. **Arq. bras. psicol**, v.61, n.1, p. 76-190, abr. 2009.



A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DESDE A INFÂNCIA

Eliane Cristina Uzeloto Enumo^[1]
Marta Regina Paulo da Silva^[2]

Este resumo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada “Eu sô peto escuro igual o meu pai”: relações raciais na educação infantil e a leitura de mundo das crianças, realizada em uma pré-escola municipal de Santo André/SP com uma turma composta por 21 crianças na faixa etária dos 4 anos e duas docentes.

A Educação Infantil é um espaço essencial de socialização, onde as crianças desenvolvem habilidades que vão além dos aspectos cognitivos e motores. Nesse ambiente, elas constroem conhecimentos sobre si mesmas, o(a) outro(a) e o mundo, compartilhando ideias e experiências. Embora influenciadas pelo universo adulto, as crianças são ativas e competentes, participando de forma crítica. Em uma sociedade marcada por preconceitos, que visão de si e do(a) outro(a) estão construindo?

Compreender como as relações raciais se manifestam no ambiente escolar é fundamental, pois as crianças, desde cedo, “[...] aprendem os significados de serem meninas ou meninos, negras ou brancas, e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança” (Finco; Oliveira, 2011, p. 62). Assim, elas podem reproduzir ou ressignificar ações do mundo adulto, construindo conhecimentos a partir de suas próprias percepções e vivências.

Diante dessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivo geral compreender a leitura de mundo das crianças em relação às questões raciais na Educação Infantil e identificar como essa leitura pode contribuir para uma educação antirracista. A questão central da pesquisa foi: Como a leitura de mundo das crianças, em relação a questão racial, pode contribuir para a construção de uma educação antirracista?

O estudo considerou que a leitura de mundo das crianças sobre as questões raciais pode servir como um ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Como assevera Silva (2021), as crianças são agentes ativos que leem e comunicam o mundo de um modo muito singular, produzindo cultura.

A pesquisa, de inspiração etnográfica, baseou-se na escuta de meninos e meninas, considerando suas diferentes formas de expressão. Dialogou com os campos da sociologia da infância, pedagogia e relações étnico-raciais. Os procedimentos metodológicos incluíram observação participante, registros em diário de bordo, gravações audiovisuais, fotografias, entrevistas semiestruturadas com docentes e análise documental. A análise dos dados foi realizada por meio do método de análise de conteúdo, utilizando a técnica de Análise Categrial.

[1] USCS- Universidade Municipal de São Caetano do Sul e-mail: eliane.enumo@uscsonline.com.br

[2] USCS- Universidade Municipal de São Caetano do Sul e-mail: marta.silva@online.uscs.edu.br

Os resultados mostram que, embora a prática pedagógica valorize a perspectiva das crianças, as questões raciais não têm recebido a mesma atenção que outros temas. Na Educação Infantil, a curiosidade e as relações sociais das crianças são permeadas por diversos saberes, e a educação para as relações étnico-raciais deve ser reconhecida e integrada como parte essencial do aprendizado.

As professoras também destacam a carência de uma formação específica que aborde efetivamente as questões étnico-raciais, o que perpetua um currículo monocultural e etnocêntrico. Contudo, a escuta atenta das crianças se apresenta como uma oportunidade valiosa para incorporar essas discussões no processo educativo.

Ao escutá-las, observa-se que, em suas interpretações do mundo, as crianças percebem diferenças e semelhanças, ora reproduzindo estereótipos raciais ora afirmando pertencimentos, o que revela a influência da ideologia do branqueamento presente no universo infantil. Santiago (2014) amplia o debate ao tratar o embranquecimento como parte de um sistema ideológico em um país marcado pelo racismo estrutural. Não obstante, ao lerem o mundo, as crianças não apenas seguem as regras existentes, mas também podem transgredir padrões estéticos impostos por uma sociedade racista, demonstrando a capacidade de desafiar e transformar esses padrões. Como aponta Freire (1989), ler o mundo não é apenas absorver passivamente suas informações, mas ressignificá-las.

A criança reflete sua cultura no modo como conversa, alimentando os assuntos com ideias originais e explicações singulares sobre os eventos que presencia ou conhece. A medida que os temas relativos às questões raciais também estiveram presentes e disponíveis para a conversa entre as crianças, elas poderão, com base em seus modos próprios de pensar e ver o mundo, ampliar o que sabem e aprender a lidar com essas questões, de forma que enriqueçam a vida no coletivo (Silva Jr; Bento; Carvalho, 2012, p. 37-38).

As observações no campo revelaram que a escuta das crianças sobre questões raciais estava mais ligada a ações pontuais, sugerindo que essas questões não eram o ponto de partida para as práticas pedagógicas. Embora materiais que promovem a representatividade, como bonecas negras, estivessem presentes, eles, por si só, não asseguram um trabalho efetivo voltado para as relações étnico-raciais.

ADurante as brincadeiras, o olhar e a escuta atenta do(a) professor(a) são fundamentais a fim de identificar situações necessárias de intervenção do ponto de vista das questões raciais; [...].Observando-se esses momentos, é possível verificar pistas para possíveis caminhos de trabalho, à medida que revelam como as crianças constroem sua identidade, como veem o(a) outro(a), como interpretam e/ou subvertem os papéis sociais, como escolhem os brinquedos ou materiais disponíveis e interagem com eles, no que diz respeito ao manuseio e expressões, verbais ou não verbais (Bonfante, 2023, p. 66).

Nesse contexto, a leitura de mundo das crianças é fundamental. Ao reconhecê-las como sujeitos ativos, capazes de interpretar e comunicar o mundo de forma singular, ampliamos a compreensão das complexidades envolvidas na formação da identidade. A criança, ao interagir com diferentes contextos sociais e culturais, internaliza diversas mensagens e representações que moldam sua visão de si e dos(as) outros(as).

Este estudo sustenta que a leitura de mundo das crianças é essencial para a construção de uma educação antirracista. A Educação Infantil, como espaço propício à construção e compartilhamento de saberes, favorece uma relação colaborativa entre educadores(as) e crianças, promovendo uma educação mais inclusiva e antirracista.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escuta. Prática Pedagógica Antirracista. Relações Raciais.

Referências

BONFANTE, Vanessa Figueiredo. **Formação docente: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche.** 2023. 232f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1989.

SANTIAGO, Flávio. **"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado":** hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Paulo Freire e as crianças: um convite à infância **Revista Inter Ação, Goiânia**, v. 46, n. ed. especial, p. 1009–1019, 2021.

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT / Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.



PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE 2019 E 2024 NO BRASIL

Elizabete Cristina Costa-Renders^[1]

Luciana Lessa Pires^[2]

Patricia Bezerra Amaral^[3]

Nos últimos anos, a educação inclusiva tem se tornado tema central nas discussões das políticas educacionais e práticas pedagógicas. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) traz como um dos seus objetivos fundamentais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos. Segundo o artigo 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96:

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. (Brasil, 1996)

Nessa perspectiva, este trabalho destaca as pesquisas realizadas sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no campo da educação inclusiva entre 2019 e 2024. As produções científicas selecionadas incluem teses e dissertações nacionais publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A concepção do Desenho Universal para Aprendizagem teve sua origem a partir do conceito do Desenho Universal criado pelo arquiteto Ronald L. Mace, com a proposta de construções que tornassem o ambiente físico acessível a todos. De forma semelhante, o DUA passou a ser utilizado na educação com o objetivo de remover as barreiras curriculares, propondo uma abordagem de ensino acessível a todos os aprendizes (com e sem deficiência).

Para nortear esta investigação, partimos do seguinte questionamento: de que maneira as pesquisas voltadas para a abordagem do DUA têm sido realizadas no campo da educação inclusiva brasileira entre 2019 e 2024? A partir desta indagação, temos como objetivo mapear as pesquisas realizadas no período de 2019 a 2024 e suas contribuições no campo da educação inclusiva. Buscamos evidenciar novas possibilidades de pesquisas neste campo.

[1] (USCS) Universidade Municipal de São Caetano do Sul email: elizabetecostarenders@gmail.com

[2] (USCS) Universidade Municipal de São Caetano do Sul email: luciana.pires@uscsonline.com.br

[3] (USCS) Universidade Municipal de São Caetano do Sul email: patricia.amaral@uscsonline.com.br

Neste contexto, os princípios DUA surgem como um suporte para se reduzir as barreiras que impedem a aprendizagem. Em contraste ao modelo tradicional, compreende-se que as diretrizes do DUA contribuem com uma série de sugestões que podem ser aplicadas para reduzir barreiras e melhorar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Costa-Renders, Gonçalves e Santos (2021) consideram que a abordagem do DUA pode apoiar os professores desde o desenvolvimento do planejamento de ensino, de modo a considerar as múltiplas formas de aprendizagem, utilizando-se das máximas do "como", "o quê" e "porque" aprendem. A metodologia utilizada foi a revisão sistemática da literatura na educação que tem como finalidade identificar, analisar e sintetizar as produções científicas sobre uma questão específica.

A revisão sistemática, como o próprio termo indica, consiste em revisar, de modo sistemático, a literatura que já foi previamente produzida e divulgada. Pode ser entendida como uma pesquisa que revisa outras pesquisas a partir de um sistema ou protocolo, de modo sistemático e rigoroso. A revisão sistemática apoia-se em estudos primários para responder a seu problema de pesquisa e, para isso, utiliza-se de objetivos, metodologia, resultados e conclusão que lhe são próprios. (Campos, Caetano e Laus-Gomes, 2023, p. 146)

Foi realizada uma busca por pesquisas na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor "Desenho Universal para Aprendizagem". Sem filtrar o período, totalizou 100 pesquisas de 2000 a 2024, após o refinamento de 2019 a 2024, somaram 79 pesquisas. A maior quantidade de pesquisa realizada sobre o descritor escolhido, aconteceu no período de cinco anos.

No período de cinco anos (2019 a 2024), foram encontradas 10 teses e 69 dissertações, sendo 27 de programas de mestrado acadêmico e 42 de programas de mestrado profissional. Houve maior concentração de pesquisas nos anos de 2022, com 25 produções, e no ano de 2023 com 27. Após a obtenção dos dados e descritores, prosseguiu-se a análise da revisão sistemática da literatura, com a leitura e avaliação dos dados selecionados. De posse desse material, realizou-se uma leitura exploratória onde foram identificadas as pesquisas que abordaram a temática em questão. Os critérios de revisão e exclusão foram definidos com base na pergunta que norteia esta pesquisa.

Notou-se que um trabalho se repetiu, outros 5 não abordaram o conceito do Desenho Universal para Aprendizagem e 10 pesquisas não encontramos o resumo em nenhum dos bancos de dados prováveis (CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD e da universidade que a pesquisa foi realizada).

Dentre todas as universidades brasileiras filtradas nestes dois anos (2022 e 2023), a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) foi a que contribuiu com maior quantidade de pesquisas sobre o descritor analisado, sendo 3 produções em 2022 e 6 em 2023.

Nos resultados com a leitura do título e do resumo das 64 pesquisas que abordaram o DUA, 35 são voltadas para a educação inclusiva, 26 voltadas para a educação inclusiva com foco em uma ou mais deficiência e 3 voltadas para facilitar a aprendizagem, sem mencionar a inclusão. A metodologia de 60 pesquisas foi teórica e prática e 4 foram de revisão teórica sobre o DUA.

Quanto ao nível do ensino pesquisado, 3 trabalhos foram na educação infantil, 24 no ensino fundamental e/ou médio, 1 no ensino de jovens e adultos (EJA), 2 no nível técnico, 2 no nível superior, 1 no lato sensu. Mas 31 pesquisas não mencionaram o nível do ensino no resumo. Notamos que 22 pesquisas foram voltadas para a formação docente inicial ou continuada e 16 pesquisas tiveram foco na educação inclusiva a partir de uma disciplina.

Em síntese, esta pesquisa sistemática indicou novas possibilidades de pesquisa sobre a formação continuada de professores nos diferentes níveis de ensino, sendo pautadas na abordagem do DUA para a promoção de uma educação equitativa nas escolas brasileiras.

Referências

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 set. 2024

CAMPOS, A. F. M.; CAETANO, L.M.D.; LAUS-GOMES, V.. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 27, n. 54, 2023. ISSN: 2526-8449. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>. Acesso em: 07 set. 2024.

COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A.; SANTOS, M. H. O Design Universal para Aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 705-728, abr/jun 2021.



BREVE ANÁLISE DA SUB-REPRESENTAÇÃO RACIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Hilario Paes de Almeida[1]

Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz[2]

Maria Helena Bravo[3]

Rodnei Pereira[4]

A diversidade racial no ambiente de trabalho é um tema relevante e deve ser discutido no contexto das instituições públicas brasileiras. No Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a análise do quadro de servidores aponta para um cenário de sub-representação racial, especialmente quanto à presença de pessoas negras nos cargos efetivos, tanto no corpo docente quanto no técnico-administrativo. Dos 4.484 servidores, 74% se autodeclaram brancos, enquanto 15,9% se identificam como pardos e 5,7% como pretos (IFSP, 2024). Esse panorama evidencia um desequilíbrio racial e suscita questionamentos sobre a efetividade das políticas públicas de inclusão e o impacto das desigualdades históricas no acesso a oportunidades profissionais.

Considerado esse contexto, o presente estudo tem como objetivo realizar breve exploração dessas disparidades e refletir sobre a implementação das políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais, na promoção de maior equidade no setor público. Segundo Barbosa et al. (2023), a população negra enfrenta marginalização no sistema educacional brasileiro, o que reflete diretamente nas áreas de renda, emprego, saúde e encarceramento. As desigualdades educacionais, portanto, reforçam as barreiras estruturais que dificultam o pleno acesso de pessoas negras a cargos no serviço público.

Essa análise do IFSP sugere que há um padrão de sub-representação racial, evidenciando a necessidade de uma reflexão sobre as políticas de inclusão e diversidade no Instituto. A baixa diversidade racial no ambiente de trabalho reflete não apenas as desigualdades no acesso à educação, mas também a perpetuação de uma exclusão histórica nas oportunidades de ascensão profissional. Embora as cotas raciais tenham sido implementadas como instrumento de inclusão e representatividade, tanto no ensino superior quanto nos concursos públicos, a Lei no 12.990/2014 ainda não se traduz em resultados significativos na ocupação de cargos por pessoas negras, no IFSP (Brasil, 2014).

Assim, torna-se imperativo que ações contínuas e abrangentes sejam promovidas, assegurando que as políticas de inclusão existam e sejam implementadas de forma justa e representativa. Apesar de as cotas representarem um avanço para a inclusão racial, os desafios relacionados à sua implementação permanecem. Como apontam Barbosa et al. (2023), as diferenças raciais ainda persistem e os jovens negros enfrentam barreiras

[1] Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e-mail: hilario_almeida@yahoo.com.br

[2] Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e-mail: carminhameirelles@gmail.com

[3] Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e-mail: mh.bravo@yahoo.com.br

[4] Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e-mail: rodneiul@gmail.com

mesmo com o aumento de sua participação no ensino superior, o que dificulta seu acesso aos cargos públicos, como apresentado no IFSP.

Os dados revelam a persistência da sub-representação racial, evidenciando a necessidade de ajustes. Embora as cotas tenham sido fundamentais para a redução das desigualdades sociais, isso não se refletiu em um aumento significativo no número de servidores negros efetivos. O Relatório de Gestão – Exercício 2023 (IFSP, 2024) aponta, ainda, para a predominância de pessoas autodeclaradas brancas (734), em especial, homens (452), nos cargos de Função Gerencial, o que reforça a exclusão de negros dos espaços de poder, dentro da instituição. A predominância de um grupo racial nos quadros de liderança sugere que barreiras invisíveis, como microagressões e a falta de reconhecimento de competências, dificultam o desenvolvimento profissional de pessoas negras em instituições públicas.

Nesse contexto, o Decreto no 11.443/2023 surge como uma ação estratégica do governo para fortalecer as políticas de inclusão racial no serviço público (Brasil, 2023). Com esse decreto, visa-se ampliar a diversidade racial nos quadros institucionais, reafirmando o compromisso do governo com a justiça social e a reparação das desigualdades históricas. Entretanto, para que essa medida obtenha resultados, é necessário que sua implementação seja acompanhada de forma sistemática, garantindo que os mecanismos de seleção profissional promovam a inclusão e ascensão das pessoas negras. A presença de um grupo racial predominante pode influenciar as dinâmicas de poder e as interações no ambiente de trabalho, criando barreiras sutis para o reconhecimento das competências das pessoas negras. Portanto, é fundamental que a instituição adote medidas proativas para criar um ambiente de trabalho mais inclusivo, no qual as vozes e experiências das pessoas negras sejam valorizadas e respeitadas. As instituições de ensino, ao desempenharem um papel central na formação de valores sociais, têm a responsabilidade de promover a equidade e justiça social.

A gestão dos Institutos Federais deve ser entendida como parte de um processo educativo contínuo, em que princípios democráticos e inclusivos sejam reforçados. A implementação do Decreto no 11.443/2023 representa passo importante nessa direção, estabelecendo metas para reparar desigualdades históricas e aumentar a representatividade racial nas lideranças educacionais. Ao promover ações afirmativas concretas, o decreto destaca a relevância da diversidade para a construção de ambientes mais justos e inclusivos. Ao ser institucionalizado, busca fortalecer as políticas de inclusão e sinaliza um compromisso com a transformação social nas instituições de ensino.

Em suma, a análise do ambiente de trabalho no IFSP evidencia que, embora as políticas de cotas tenham promovido avanços, ainda existem desafios para alcançar a equidade racial nas instituições públicas. A sub-representação de pessoas negras, tanto nos cargos técnico-administrativos e docentes quanto nos de liderança, expõe as limitações das políticas até então adotadas. O Decreto no 11.443/2023, apresenta-se como uma resposta promissora, mas sua plena implementação dependerá de um compromisso institucional firme em promover a justiça social e a representatividade racial. Somente com ações afirmativas efetivas será possível construir ambientes de trabalho inclusivos que reflitam os princípios de diversidade e igualdade racial.

Palavras-chave: Inclusão Racial; Sub-representação Racial; Políticas de Cotas; Diversidade; Instituto Federal de São Paulo.

Referências

BARBOSA, G.; FERREIRA, D.; NUNES, E.; PORTELLA, A.; FRANÇA, M. Desigualdades raciais no Brasil. In: FRANÇA, Michael; PORTELLA, Alysso (orgs.). **Números da discriminação racial. Desenvolvimento humano, equidade e políticas públicas.** São Paulo: Jandaíra, 2023, p. 253-276.

BRASIL. **Decreto n. 11.443, de 21 de março de 2023.** Brasília, DF: Governo Federal, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11443.htm. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014.** Brasília, DF: Governo Federal, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 2 out. 2024.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Relatório de gestão – exercício 2023.** 2024 Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/noticias/4348-ifsp-disponibiliza-relatorio-de-gestao-2023-para-acessopublico#:~:text=Por%20meio%20do%20Relat%C3%B3rio%20de,atividades%20educacionais%2C%20cient%C3%ADficas%20e%20tecnol%C3%B3gicas>. Acesso em: 2 out. 2024



INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA: CAMINHOS PARA A PRÓXIMA DÉCADA

Hugo Martinez Moraes^[1]
Carlos Alexandre Felício Brito^[2]

O Projeto Integrador (PI) tem se destacado como uma estratégia pedagógica essencial no contexto da educação técnica, especialmente nos cursos de saúde, promovendo a integração curricular e o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas (Feitosa, 2019; Monteiro, 2020). No cenário educacional contemporâneo, marcado por crescentes desigualdades e a necessidade de valorização das diversidades, o PI surge como uma ferramenta potencial para enfrentar esses desafios.

A contextualização da sua aplicação no SENAC São Paulo revela um cenário complexo, onde a interdisciplinaridade e o pensamento crítico são indispensáveis para a formação de profissionais preparados para os desafios do século XXI (Senac, 2015; Senac, 2005). O problema central deste estudo reside na dificuldade de implementar o PI de forma eficaz, particularmente na promoção de uma verdadeira integração entre disciplinas e no desenvolvimento de um pensamento crítico profundo (Valente, Lima e Borges, 2019). O objetivo principal é investigar como o PI contribui para a formação técnica em saúde, destacando os desafios e as oportunidades na promoção da interdisciplinaridade e do pensamento crítico.

O referencial teórico deste estudo é fundamentado no Construtivismo Social (Creswell e Creswell, 2021), que orienta a compreensão de como os professores constroem significados sobre o PI em suas práticas pedagógicas. A interdisciplinaridade, como uma abordagem que promove a integração de diferentes áreas do conhecimento, é central na análise deste trabalho (Wurshig, Nascimento e Ottani, 2020). Ela é considerada fundamental para a formação integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar situações complexas no ambiente de trabalho.

Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com a aplicação de Análise de Conteúdo Automatizada (Brito e Sá, 2022; Camargo e Justo, 2013; Lima, 2008), utilizando o software IRaMuTeQ, para decodificar as percepções de 24 professores do SENAC São Paulo sobre a implementação do PI.

Os resultados indicam que, embora o PI seja amplamente reconhecido como uma ferramenta valiosa existe desafios significativos, tais como a compreensão limitada dos alunos sobre o projeto e as dificuldades enfrentadas pelos docentes na colaboração interdisciplinar. Os professores percebem o PI como uma oportunidade para os alunos assumirem um papel protagonista em sua formação técnica, especialmente na área da saúde.

[1] (USCS) hugo.moraes@online.uscs.edu.br

[2] (USCS) carlos.brito@online.uscs.edu.br

No entanto, a análise revela que a interdisciplinaridade ainda não é plenamente incorporada na prática pedagógica, sendo mencionada com pouca frequência nas narrativas dos professores. Além disso, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, que deveria ser um dos pilares do PI, não está sendo suficientemente explorado. A problematização, componente essencial desse tipo de pensamento, aparece frequentemente, mas a autoavaliação, crucial para a metacognição, é raramente mencionada, sugerindo que ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar os objetivos do PI.

Em síntese, o Projeto Integrador é percebido como uma prática pedagógica promissora, com potencial significativo para transformar a formação técnica e profissional. No entanto, para que seus benefícios sejam plenamente realizados, é necessário um contínuo aperfeiçoamento na formação e prática dos docentes, com foco na interdisciplinaridade e na promoção de um pensamento crítico mais profundo entre os estudantes.

As principais conclusões indicam que, embora o PI contribua para o desenvolvimento de competências técnicas e empreendedoras, ainda há desafios importantes a serem superados, especialmente no que se refere à promoção da interdisciplinaridade e à incorporação do pensamento crítico e reflexivo no processo educacional. Para que o PI atinja seu pleno potencial, é essencial que os educadores e as instituições educacionais dediquem esforços contínuos na formação docente e na revisão das práticas pedagógicas, de modo a garantir que os alunos possam desenvolver plenamente as competências necessárias para enfrentar os desafios do século XXI.

Este estudo, portanto, contribui para as discussões sobre a importância de práticas educacionais que promovam a justiça social e a dignidade humana, alinhando-se com os temas centrais do V Seminário de Política e Gestão Educacional.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Pensamento Crítico. Educação Técnica. Projeto Integrador. Formação Profissional.

Referências

BRITO, C. A. F.; SÁ, I. R. 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.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 17, p. 513-518, 2013.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Penso Editora, 2021.

FEITOSA, R. S. O projeto integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

LIMA, Laura Câmara. Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 83- 97, jan.-abr. 2008.

MONTEIRO, E. A. M. **Projeto integrador: uma proposta de educação para todos?** 2020. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SENAC. DN. **Projeto integrador**. Rio de Janeiro, 2015.

SENAC. SP. **Proposta pedagógica**. São Paulo, 2005.

VALENTE, Luciano; LIMA, Leila Bonfietti; BORGES, Lucas. **Locus ambiente da inovação brasileira**. Ano XXIII, n. 87, dez. 2019. ISSN 1980-3842.

VIEIRA, S. **Introdução à bioestatística**. Elsevier Brasil, 1997.

WURSHIG, K.; NASCIMENTO, K. D.; OTTANI, M. D. C. Projeto integrador: jogar, construir e poetizar. **Revista Acadêmica da Faculdade Wladimir dos Santos**, Sorocaba, 2020.



PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE RACISMO E SUAS REPERCUSSÕES NA ATENÇÃO PEDAGÓGICA DISPENSADA A ESTUDANTES NEGROS

Isa Daniele Mariano de Souza Sá^[1]
Josiane da Silva dos Santos^[2]
Rodnei Pereira^[3]

Este texto tem como objetivo discutir as percepções de docentes a respeito do racismo no ambiente escolar. Tal discussão é relevante para compreendermos analiticamente como a atenção pedagógica que os professores dispensam aos estudantes, pode ser condicionada pelo epistemicídio da razão negra. Esse fenômeno opera a partir do dispositivo de racialidade, que diminui a capacidade cognoscente dos alunos afrodescendentes (Carneiro, 2023). O dispositivo de racialidade, desta forma, condiciona os processos de ensino e aprendizagem, além de repercutir no desempenho e na trajetória escolar dos alunos que pertencem a este grupo étnico-racial.

Para compreender como esse fenômeno se constitui, podemos recorrer a Mills (2023), quando afirma que há um contrato racial vigente na sociedade que divide os seres humanos em pessoas (brancas) e subpessoas (não brancas). Tal divisão influencia diretamente a capacidade do exercício das premissas da modernidade, quais sejam: liberdade, autonomia e igualdade. Uma das manifestações do contrato racial é o epistemicídio da razão negra (Carneiro, 2023) que se desenvolve a partir de discursos, aprendizagens, monumentos e legislações que hierarquizam as pessoas de modo que haja uma subalternização do grupo afrodescendente.

Considerando o objetivo deste trabalho analisamos, especificamente, a percepção docente sobre o uso dos resultados das avaliações externas para o direcionamento da atenção pedagógica aos alunos(as) negros(as). Para isso, foram utilizados os dados oriundos da dissertação “A implementação da lei 10.639/03 no Vale do Paraíba”, defendida por Sá (2024), na Universidade Cidade de São Paulo.

Por meio de uma abordagem mista (quali-quantitativa) a autora utilizou como instrumento de produção de dados, um questionário com escalas Likert. O instrumento foi respondido por 86 professores, de escolas de ensino médio, das cidades de Guaratinguetá-SP e Aparecida-SP. O instrumento foi estruturado em torno de cinco eixos temáticos que abordaram: [1] a percepção dos professores sobre a questão racial na sociedade brasileira; [2] os efeitos do racismo no sistema educacional e como ele se manifesta no cotidiano escolar; [3] suas experiências recentes nas escolas em que atuaram; [4] a autoeficácia e a eficácia coletiva dos docentes na implementação das ações pedagógicas obrigatórias, como o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira; e [5] a liderança das equipes gestoras para conduzir a comunidade escolar na direção preconizada por essa legislação.

[1] (Unicid) Universidade Cidade de São Paulo e-mail: isadanielee@gmail.com

[2] (Unicid) Universidade Cidade de São Paulo e-mail: josisantos.etec@gmail.com

[3] (Unicid/FCC) rpereira@fcc.org.br

Neste trabalho priorizamos o eixo 2 e selecionamos as afirmações que trataram especificamente: 1) da percepção do racismo nas oportunidades educacionais, 2) do uso dos resultados da avaliação externa segregados por raça/cor e 3) da atenção pedagógica dispensada aos estudantes.

Os dados permitem demonstrar que há uma percepção muito limitada da existência e das repercussões do racismo nas instituições educativas, por parte dos respondentes. A responsabilidade da escola em promover a distribuição equitativa do conhecimento não foi considerada prioritária pelos participantes, que tendiam a atribuir exclusivamente aos alunos a responsabilidade por suas trajetórias escolares, o que sugere uma baixa percepção sobre a influência do racismo nas oportunidades educacionais.

Verificou-se que os educadores enfrentavam dificuldades em conduzir um trabalho sistemático pautado pela equidade, o que afetava diretamente a oferta de aprendizado para todos os alunos. As ações pedagógicas emergiram, frequentemente, desconectadas de questões mais amplas, e as categorias raciais não eram incluídas como um critério para refletir sobre as desigualdades educacionais, o que, por sua vez, contribuía para seu agravamento.

O cruzamento dos dados mostrou um pensamento dicotômico entre os profissionais, que embora reconhecessem a importância de acolher alunos não brancos que sofressem racismo, não atribuíam o mesmo valor à garantia da aprendizagem dessa população. Além disso, não foi identificado um esforço sistemático para alcançar a equidade na aprendizagem entre alunos brancos e não brancos. Pelo contrário, evidenciou-se uma significativa dificuldade em desenvolver práticas pedagógicas alinhadas com a educação das relações étnico-raciais.

Em relação à análise da resposta sobre o uso dos resultados das aprendizagens provenientes de avaliações externas considerando a categoria cor/raça, 63,95% dos respondentes afirmaram não fazer uso dos dados produzidos pelo Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb). A falta de atenção a esses dados pode contribuir significativamente para a manutenção do sistema de opressão racista, resultando em várias restrições à efetividade do direito à educação para a população negra, o que pode ser comprovado por meio dos resultados do Saeb, que mostram que apenas 2% dos alunos pretos matriculados no ensino médio do município de Guaratinguetá-SP aprende matemática adequadamente, frente a 5% dos alunos pretos matriculados em Aparecida/SP.

A análise das respostas também explicitou uma contradição importante: 56,96% dos professores afirmam que as escolas se empenham em garantir resultados de aprendizagem semelhantes entre diferentes grupos étnico-raciais. No entanto, se as escolas alegam buscar a equidade nos resultados de aprendizagem, mas não utilizam dados desagregados por raça/cor para orientar suas ações, é possível inferir que os profissionais direcionam sua atenção pedagógica com base em suposições sobre quem "acreditam" precisar mais da atenção pedagógica. Isso evidencia que a população afrodescendente continua sendo marginalizada no processo educacional, com suas oportunidades condicionadas às percepções racistas dos profissionais responsáveis pela distribuição do conhecimento.

Neste trabalho priorizamos o eixo 2 e selecionamos as afirmações que trataram especificamente: 1) da percepção do racismo nas oportunidades educacionais, 2) do uso dos resultados da avaliação externa segregados por raça/cor e 3) da atenção pedagógica dispensada aos estudantes.

Os dados permitem demonstrar que há uma percepção muito limitada da existência e das repercussões do racismo nas instituições educativas, por parte dos respondentes. A responsabilidade da escola em promover a distribuição equitativa do conhecimento não foi considerada prioritária pelos participantes, que tendiam a atribuir exclusivamente aos alunos a responsabilidade por suas trajetórias escolares, o que sugere uma baixa percepção sobre a influência do racismo nas oportunidades educacionais.

Verificou-se que os educadores enfrentavam dificuldades em conduzir um trabalho sistemático pautado pela equidade, o que afetava diretamente a oferta de aprendizado para todos os alunos. As ações pedagógicas emergiram, frequentemente, desconectadas de questões mais amplas, e as categorias raciais não eram incluídas como um critério para refletir sobre as desigualdades educacionais, o que, por sua vez, contribuía para seu agravamento.

O cruzamento dos dados mostrou um pensamento dicotômico entre os profissionais, que embora reconhecessem a importância de acolher alunos não brancos que sofressem racismo, não atribuíam o mesmo valor à garantia da aprendizagem dessa população. Além disso, não foi identificado um esforço sistemático para alcançar a equidade na aprendizagem entre alunos brancos e não brancos. Pelo contrário, evidenciou-se uma significativa dificuldade em desenvolver práticas pedagógicas alinhadas com a educação das relações étnico-raciais.

Em relação à análise da resposta sobre o uso dos resultados das aprendizagens provenientes de avaliações externas considerando a categoria cor/raça, 63,95% dos respondentes afirmaram não fazer uso dos dados produzidos pelo Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb). A falta de atenção a esses dados pode contribuir significativamente para a manutenção do sistema de opressão racista, resultando em várias restrições à efetividade do direito à educação para a população negra, o que pode ser comprovado por meio dos resultados do Saeb, que mostram que apenas 2% dos alunos pretos matriculados no ensino médio do município de Guaratinguetá-SP aprende matemática adequadamente, frente a 5% dos alunos pretos matriculados em Aparecida/SP.

A análise das respostas também explicitou uma contradição importante: 56,96% dos professores afirmam que as escolas se empenham em garantir resultados de aprendizagem semelhantes entre diferentes grupos étnico-raciais. No entanto, se as escolas alegam buscar a equidade nos resultados de aprendizagem, mas não utilizam dados desagregados por raça/cor para orientar suas ações, é possível inferir que os profissionais direcionam sua atenção pedagógica com base em suposições sobre quem "acreditam" precisar mais da atenção pedagógica. Isso evidencia que a população afrodescendente continua sendo marginalizada no processo educacional, com suas oportunidades condicionadas às percepções racistas dos profissionais responsáveis pela distribuição do conhecimento.

Essas constatações nos levaram a concluir que o contrato racial (Mills, 2023), o epistemicídio da razão negra e o dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023) desempenham um papel condicionante na distribuição do conhecimento e na garantia do direito à educação, sobretudo de qualidade. A predominância dessa dominação epistemológica orienta, de modo geral, as crenças e valores dos respondentes, o que pode contribuir para os desafios e para a complexidade na efetivação de políticas de combate ao racismo.

Palavras-chave: Epistemicídio da Razão Negra; Contrato Racial; Percepção docente; Atenção Pedagógica.

Referências

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade:** A construção de outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MILLS, C. W. **O contrato racial.** Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

SÁ, I. D. M. de .S. **A implementação da Lei 10.639/03 no Vale do Paraíba.** 2024, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2024.



CIÊNCIA CIDADÃ COMO ABORDAGEM DIDÁTICA PARA O ENSINO DE BIODIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS

Janaina Dutra Gonzalez^[1]
Natália Pirani Ghilardi-Lopes^[2]

A sociedade contemporânea, descrita por Beck (1986) como uma “sociedade de risco”, muitas vezes resulta em graves impactos ambientais, tornando urgente uma formação escolar alinhada às demandas ambientais (Watanabe-Caramello e Strieder, 2011). Além disso, a disseminação do negacionismo científico e concepções distorcidas de ciência são grandes desafios (Gil-Pérez et al., 2001) da atualidade.

Nesse cenário, a biodiversidade é crucial para o equilíbrio ambiental (Venturini, 2008) e, segundo Wilson (1996), abrange uma variedade genética, de espécies e de ecossistemas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que estudantes compreendam sua importância para o equilíbrio socioambiental (Brasil, 2018). Franzolin, Garcia e Bizzo (2020) ressaltam que o conhecimento sobre as espécies é essencial para o interesse pela biodiversidade e compreensão de problemas ambientais.

Acreditamos que o envolvimento dos estudantes em projetos de ciência cidadã (CC) é eficaz para introduzir o conceito de biodiversidade, bem como contribui com a promoção de um ensino de Ciências dinâmico, facilitando a compreensão sobre ciência e a formação cidadã dos jovens (Silva e Sasseron, 2021). A CC, definida como a participação pública no processo científico em colaboração com cientistas, promove o avanço da ciência e aprendizagens educacionais (Bonney et al., 2009; Ceccaroni et al., 2017). Projetos de CC têm buscado resultados, além de científicos, de aprendizagens e mudanças comportamentais nos participantes e, portanto, avaliar as aprendizagens é essencial e, logo, Phillips et al., 2018 propuseram seis indicadores para medir os resultados de aprendizagem individuais, incluindo interesse, autoeficácia, atitudes, motivação, conhecimento e habilidades investigativas (Figura 1).

Esses indicadores medem aprendizagens e impactos em projetos de ciência cidadã e podem orientar a criação de novas iniciativas. Logo, o presente estudo avaliou dois desses indicadores, conhecimento científico e autoeficácia, em produções de estudantes dos Anos Iniciais ao participarem de uma sequência de ensino com ciência cidadã (SEACC)^[3] sobre o tema biodiversidade.

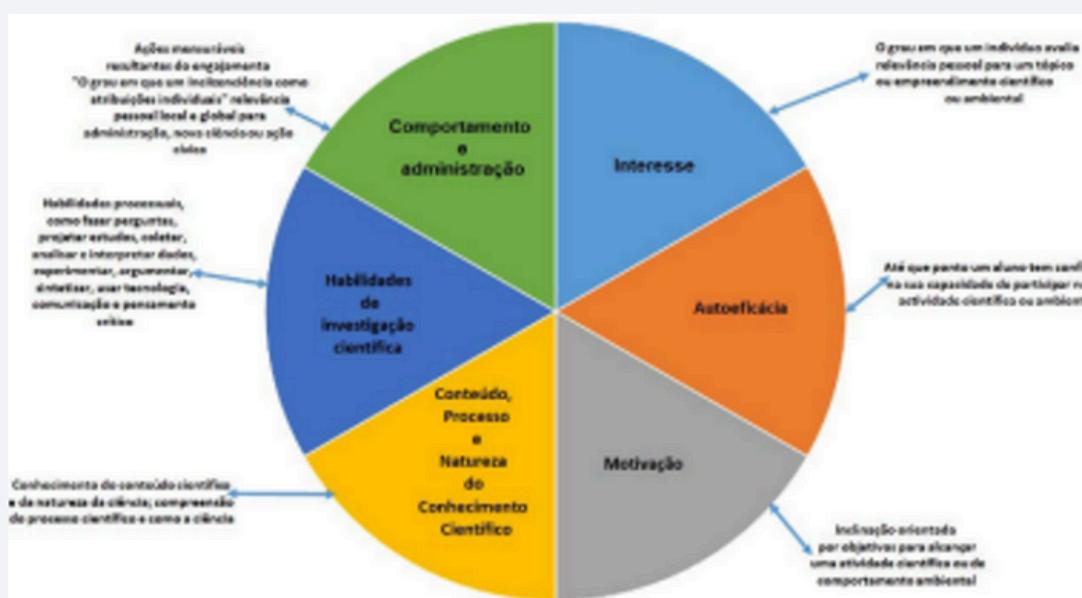
[1] Universidade Federal do ABC (UFABC) e-mail: janaina.gonzalez@ufabc.edu.br

[2] Universidade Federal do ABC (UFABC) e-mail: natalia.lopes@ufabc.edu.br

[3] A SEACC encontra-se disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11077632> (Acesso em 26/09/2024).

A pesquisa de campo foi realizada em 2022, em uma escola municipal de São Caetano do Sul, utilizando observação participante e abordagem quali quantitativa por meio de semi-experimento. Na coleta de dados, aplicou-se questionários antes e após a SEACC, além do uso do Diário de Pesquisa individual de 96 estudantes de 3º ano participantes do estudo. Ressaltamos que houve enfoque em duas questões e, para tanto, realizamos análise de conteúdo (Bardin, 2011) nas respostas escritas encontradas na primeira e contabilizamos a frequência de alternativas na segunda.

Figura 1 - Quadro para articular e medir os resultados individuais de aprendizagem a partir da participação na ciência cidadã.



Fonte: Bezerra e Ghilardi-Lopes (2022).

A análise dos dados referentes à questão 1 “O que é ciência?” permitiu identificar seis categorias: Ciência como processo científico; Ciência como influenciadora da sociedade; Ciência como trabalho; Ciência como componente curricular; Ciência como atividade estereotipada; e Outros.

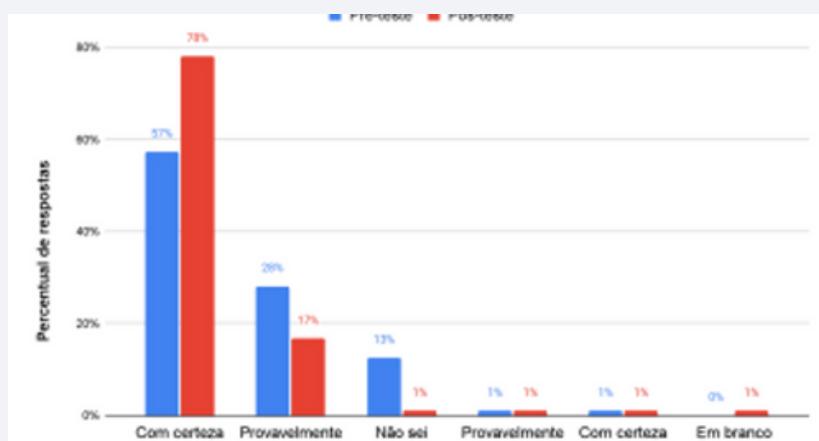
Quadro 1 - Organização das informações referentes à questão 1 “O que é ciência?”.

Categorias	Definições Unidades de registro mais frequentes	Pré teste	D.P. (Etapa 4)	Pós teste
Ciência como processo científico	experimento; pesquisar; Sinônimo de processos e/ou investigar; divulgar; etapas de investigação observar; científica. perguntas/respostas;	50	254	95
Ciência como influenciadora da sociedade	Perspectiva de influência na sociedade, podendo mudar ajudar; vacina; cura; a realidade das pessoas remédio; tecnologia; e/ou do meio ambiente.	32	3	21
Ciência como trabalho	Forma de exercício profissional. trabalhar, cientista.	5	1	9
Ciência como componente curricular	Componente curricular no contexto escolar. aula, matéria.	15	0	0
Ciência como atividade estereotipada	loucura; perigo; poções; Ciência associada a ações laboratório; esperteza; estereotipadas. inteligência.	22	0	5
Categorias	Definições Unidades de registro mais frequentes	Pré teste	D.P. (Etapa 4)	Pós teste
Outros	Respostas que não se enquadram em nenhuma sei; não lembro; muito legal. das categorias acima.	13	2	7

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Na análise da questão "Você se sente seguro para criar seu próprio projeto científico?" (Figura 2), 58% dos estudantes responderam de forma afirmativa, enquanto 12% indicaram respostas negativas e 29% optaram por "não sei". Isso evidencia uma alta percepção de autoeficácia para a criação de um projeto científico no grupo de estudantes analisados, inicialmente e após a intervenção.

Figura 2 - Percentual de respostas dos estudantes (n = 96), em uma escala Likert, à pergunta “Você acha possível fazer ciência na escola?”



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Concluimos que a concepção mais frequente foi a de ciência como um processo científico, além de uma redução na visão estereotipada, indicando que os estudantes desenvolveram concepções mais realistas após participarem de um projeto de CC escolar com o tema biodiversidade. A participação na intervenção didática manteve ou aumentou a confiança dos estudantes em vários aspectos.

A questão sobre a participação em projetos científicos na escola, por exemplo, revelou uma alta percepção inicial de autoeficácia, com um aumento nas respostas “com certeza sim”, de 57% para 78%. Consideramos as aprendizagens encontradas potentes para a consolidação da cultura científica no ambiente escolar, evidenciando que a CC pode contribuir para uma visão mais realista do processo científico e contribuir com o aumento da percepção de autoeficácia para a ciência em estudantes dos Anos Iniciais.

Dessa forma, a CC contribui com a alfabetização científica dos estudantes, o que pode ser significativo na adoção de comportamentos pró-ambientais, essenciais para a conservação e o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea marcada por riscos ambientais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECK, U. World risk society as cosmopolitan society? Ecological questions in a framework of manufactured uncertainties. **Theory, culture & society**, v. 13, n. 4, p. 1-32, 1996.

BEZERRA, J.A.; GHILARDI-LOPES, N.P. Lições aprendidas com a aplicação piloto de um protocolo de ciência cidadã voltado para a redução do desperdício de alimentos no espaço escolar. In: **Anais do II Workshop da Rede Brasileira de Ciência Cidadã**. Anais. São Paulo(SP) online, RBCC, 2022.

BONNEY, R. et al. Citizen Science: A Developing Tool for Expanding Scientific Knowledge and Scientific Literacy. **BioScience**, v. 59, n. 11, p. 977-984, 2009.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica. 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 05/03/2024.

CECCARONI, L.; BOWSER, A.; BRENTON, P. Civic Education and Citizen Science: Definitions, Categories, Knowledge Representation. In: CECCARONI, L.; PIERA, J. (Eds.). **Analyzing the Role of Citizen Science in Modern Research**. Hershey: IGI Global, p. 1-23, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0962-2.ch001>. Acesso em: 31/05/ 2024.

FORTI, L.R. Students as citizen scientists: project-based learning through the iNaturalist platform could provide useful biodiversity data. **Biodiversity**, v. 24, n. 1-2, p. 76-78, 2023.

FRANZOLIN, F; GARCIA, P.S.; BIZZO, N. Amazon conservation and students' interests for biodiversity: The need to boost science education in Brazil. **Science Advances**, v. 6, n. 35, 2020.

GIL - PÉREZ, D.. et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**(Bauru), v. 7, p. 125-153, 2001.

GREVING, H. Attitudes Toward Engagement in Citizen Science Increase Self-Related, Ecology-Related, and Motivation-Related Outcomes in an Urban Wildlife Project. **BioScience**, v. 73, n. 3, p. 206-219, 2023.

PHILLIPS, T. et al. A Framework for Articulating and Measuring Individual Learning Outcomes from Participation in Citizen Science. **Citizen Science: Theory and Practice**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5334/cstp.126>.

SILVA, M.B.; SASSERON, L.H. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 23, p. e34674, 2021.

WATANABE-CARAMELLO, G.; STRIEDER, R. B. Elementos para desenvolver abordagens temáticas na perspectiva socioambiental complexa e reflexiva. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 10, n. 3, 2011.



PRÁTICAS VOLTADAS À DIFUSÃO DA CULTURA SURDA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Luan Vinícius Ramos de Aquino[1]

A visão de educação defendida no Brasil, na contemporaneidade, prega o direito de todos à educação e a valorização das diferentes culturas e comunidades linguísticas dentro sala de aula, sob um olhar calcado na Educação Inclusiva. Mesmo assim, o que se vê, na prática, é o pouco contato com a história, cultura e língua de comunidades minorizadas, face à cultura geral brasileira, durante as ações educacionais na sala de aula regular.

Quando se fala em Cultura e História Surda, esse processo se torna ainda mais evidente, pois, mesmo tendo uma grande importância histórica para a educação nacional, esses temas não recebem a devida atenção nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura na Educação Básica e nos cursos de Licenciatura em Letras, ainda que os documentos orientadores da educação nacional incentivem práticas representativas e inclusivas, bem como a difusão da cultura e da língua dos Surdos. É a partir dessa realidade que surgiu este estudo, cujo problema de pesquisa é: como se dá, nos cursos de Licenciatura em Letras, o contato com práticas voltadas à difusão da Cultura Surda?

O objetivo principal da pesquisa foi caracterizar como se desenvolvem, na formação docente inicial dos cursos de Licenciatura em Letras, práticas voltadas à difusão da Cultura Surda e ao resgate da identidade e da história das pessoas com deficiência. As discussões a respeito da educação inclusiva e representativa têm ganhado força nos últimos anos no Brasil. Com a assinatura, em 2015, da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) - que aborda, em seu capítulo quarto, o direito à educação -, a sociedade brasileira, representada pelas entidades diversas da esfera pública e da sociedade civil organizada, voltou seus olhos à forma como os discentes com algum tipo de atipicidade são acolhidos na escola, sobretudo nas escolas públicas, e passou a repensar a concepção de educação e a maneira com que as escolas têm se articulado pela formação desses sujeitos em âmbito nacional.

Não é nova a preocupação a respeito da universalização da Educação Básica. Porém, é apenas a partir da redemocratização (1985) e da promulgação da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), que o país passou a buscar a garantia ao acesso educacional às diversas comunidades que compreendem o povo brasileiro. Pensar a escola brasileira é pensar em uma instituição que deve ser capaz de atender a todos os indivíduos que aqui residem de forma equitativa, democrática e integral, com ensino de qualidade que não se encerra apenas na escola, mas que continua por toda a vida do educando, percepção que representa um reflexo dos anseios de uma sociedade em que, por muito tempo, a grande maioria da população esteve impedida de ver sanado o desejo de frequentar o espaço escolar e que teve de lutar para conquistar o direito à educação.

[1] Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e-mail: luan.aquino5832@gmail.com

O Brasil é a quinta maior nação do mundo em extensão territorial e apresenta uma variada gama de realidades sociais, culturais e ambientais. Essas realidades plurais interagem com o ambiente escolar e o ocupam, preenchendo a escola com os ares da cultura da comunidade que a circunda e que deve vê-la como um lugar seguro, confiável e participativo, ao mesmo tempo em que causam uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola para o exercício de seu papel, a de atender a todos os indivíduos de realidades tão diversas que compõem o povo brasileiro.

Nesse contexto, o atendimento educacional às comunidades minorizadas e historicamente postas à margem do ideário social também carece de atenção. Durante o processo de universalização da educação, a nação brasileira deixou de considerar uma série de comunidades que, invisibilizadas no processo de formulação dos currículos educacionais, viram-se obrigadas a conviver em um espaço formativo que não as representava e que as avaliava de acordo com uma cultura e uma forma de experienciar o mundo diferente das suas, levando ao fracasso da escola em formar esses cidadãos, uma vez que, nesse processo, a escola pública brasileira herdou grande parte da concepção excludente que até então norteava o fazer escolar. Nesse sentido, é inevitável pensar na constante e necessária desconstrução de preconceitos e de uma cultura excludente que contagia o ideário educacional nacional, desde a formação das primeiras instituições educacionais brasileiras até os dias atuais.

Como microcosmos, a escola é o ambiente em que se refletem os discursos que permeiam a sociedade e, por esse motivo, é nela que as realidades e as culturas sociais se chocam. Nesse conflito, os sujeitos que frequentam a escola têm a capacidade de aprender entre si e de compartilhar vivências, conhecimentos e saberes. Porém, se a instituição de ensino se fecha ao diferente, esses mesmos conflitos podem levar à exclusão, à pouca identificação do discente com o espaço educativo e ao desestímulo do educando que, por fim, tende ao abandono escolar. Por isso é importante que a escola atente-se à inclusão e à representatividade de grupos minorizados.

Os Surdos [2] no Brasil também sofrem historicamente com essa cultura excludente, pois - mesmo tendo sido reconhecida a necessidade de sua escolarização para a garantia da participação na vida social desde o período do Império, contribuindo, dessa forma, para diversos avanços sociais na educação e na concepção de línguas gestuais - tiveram suas culturas, identidades e línguas suprimidas e reprimidas de formas diversas ao longo da história recente.

As Comunidades Surdas são compostas por indivíduos Surdos que interagem entre si, no Brasil, por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), compartilhando conhecimentos e expressando por meio dela seus sentimentos, suas vivências, suas experiências artísticas e suas visões de mundo que, por partirem de uma experiência sensorial divergente da forma de vivenciar o mundo físico e social dos ouvintes, apresentam características e tipicidades que merecem maior atenção e difusão nos diversos espaços de convivência social, sobretudo, na escola, o maior deles.

[2] No decorrer do presente trabalho, optou-se por fazer uso do S (maiúsculo) ao se referir aos Surdos como comunidade política e linguística.

Tendo em vista o crescente número de discentes Surdos em salas de aula regular, efeito das políticas públicas que visam à educação inclusiva, os futuros docentes de Língua Portuguesa devem ter contato com a cultura surda durante a sua formação nos cursos de licenciatura em Letras. A educação no Brasil é, hoje, um direito essencial de todo cidadão. Negá-la é negar os anos de luta e toda a história da educação nacional que precederam e fundamentaram a concepção brasileira contemporânea de educação universal, democrática e inclusiva, que busca a formação integral dos estudantes.

Alunos de diversas realidades materiais, sociais, sensoriais, intelectuais e identitárias passaram a conviver nas Escolas, feito os Surdos, que constituem uma comunidade que abarca e potencializa todas as outras características que poderiam ocasionar em barreiras para a aprendizagem do educando, uma vez que, além de ser a surdez uma deficiência que ignora fatores como poder aquisitivo, etnia e local de nascimento, por exemplo, ela proporciona uma experiência sensorial ao indivíduo Surdo que é diferente daquela vivenciada pelo ouvinte.

Infelizmente, essa riqueza de experiências não recebe a devida atenção no decorrer da formação inicial de parte importante dos docentes de Língua Portuguesa na educação básica, levando ao fracasso da Escola em formar os discentes Surdos pela falha de formação dos professores que a integram. Há caminhos possíveis para a formação de professores de Letras capazes de atuar com o ensino de Português para Surdos na sala de aula regular.

A abordagem dos conteúdos relativos à Libras contextualizada às necessidades dos educandos, impostas pelas características da formação na área de Letras, apresenta-se como um dos caminhos frutíferos para que os professores de Língua Portuguesa sejam capazes de efetivamente propiciar experiências de fato formativas aos alunos Surdos.

Palavras-chave: Formação Docente. Língua Portuguesa. Inclusão. Cultura Surda.

Referências

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

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 02 de 09 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.



O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO LITERÁRIO: ESPERANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA

Marcos José de Andrade^[1]
Maria Fátima de Melo Toledo^[2]
Juliana Marcondes Bussolotti^[3]

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural junto ao Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais e Inclusão, da área de concentração Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, no campo de estudo das práticas de ensino de literatura. Objetiva oferecer revisão de literatura para analisar as tais práticas e propor estratégias para melhorar o desenvolvimento do letramento literário por meio de metodologias ativas.

A problemática motivadora é demonstrar como essas metodologias podem auxiliar os docentes de língua portuguesa em seu planejamento para aulas ou projetos com foco em atividades de literatura, a partir das ideias de Rildo Cosson (2014) sobre círculos de leitura literária e outras atividades propostas pelo autor. Adotou-se pesquisa bibliográfica, primeiramente por Paulino e Cosson com o conceito de letramento literário e finalmente sobre o conceito de metodologias ativas por Moran, Daros e Camargo. A relevância desta reflexão está na possibilidade de contribuir para a formulação do desenvolvimento de planos de aula, projetos pedagógicos, debates, encontros de formação de professores e outras pesquisas neste campo de atuação. Essa pesquisa também procura cooperar com os docentes com ponderações para a implementação de práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino de literatura a partir de metodologias ativas.

Tais métodos valorizam o papel deste tipo de expressão artística na formação integral dos alunos e na proposição de soluções sobre a realidade dos professores envolvidos neste processo e suas práticas, além de promover um espaço de diálogo, troca de experiências e desenvolvimento profissional. Ao utilizar as metodologias ativas, o professor coloca o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, promovendo a autonomia e o protagonismo estudantil.

No contexto educacional contemporâneo, a leitura literária tem sido vista como um processo fundamental para a formação integral dos estudantes. Através do letramento literário, os alunos não apenas adquirem competências de leitura, mas também desenvolvem habilidades críticas e reflexivas que lhes permitem interagir de maneira significativa com o mundo à sua volta.

[1] Universidade de Taubaté (UNITAU) marcosjosededeandrade@gmail.com

[2] Universidade de Taubaté (UNITAU) melotoeldo@gmail.com

[3] Universidade de Taubaté (UNITAU) julianabussolotti@gmail.com

De acordo com Cosson (2014), o letramento literário consiste no "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos", o que implica que o leitor deve ser capaz de interpretar e atribuir significado às obras literárias e superar a simples decodificação do texto, que corrobora a mudança do foco do trabalho em sala de aula dos conteúdos para as habilidades e competências. Desta feita, Cosson (2006) defende que este tipo de letramento tem por finalidade formar leitores críticos, ativos e engajados a partir do desenvolvimento e promoção de atividades em eventos de leitura e/ou letramento, prática essencial para a formação integral dos alunos. No entanto, a realidade de muitas escolas brasileiras indica que os professores enfrentam desafios significativos na implementação de práticas que promovam esse tipo de letramento. As dificuldades vão desde a falta de infraestrutura e materiais didáticos adequados até a ausência de formação continuada que prepare os docentes para o uso de metodologias ativas em sala de aula. Segundo Camargo (2018, p. 15) "As Metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas, com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo". Também reforça que estas metodologias "estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno". Têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade" (Camargo, 2018, p. 16).

Moran (2018) argumenta que a "aprendizagem ativa" é fundamental para que os alunos desenvolvam flexibilidade cognitiva, ou seja, a capacidade de alternar entre diferentes tarefas e resolver problemas de forma autônoma. Essas metodologias ativas, que incluem técnicas como a sala de aula invertida, a leitura compartilhada e os círculos de leitura propostos por Cosson (2014), têm como objetivo criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo. Cosson (2014) sugere ainda que as atividades literárias devem ir além da leitura silenciosa, promovendo momentos de interação social, nos quais os alunos possam discutir suas interpretações e vivências relacionadas às obras literárias lidas. Ele divide essas atividades em quatro grandes grupos: o silêncio, a voz, a memória e a interação.

A leitura em voz alta, por exemplo, além de ser uma forma de sociabilidade, permite que os alunos compartilhem suas experiências literárias com o grupo, promovendo um ambiente de troca de saberes e de construção coletiva de significados. De forma similar, a dramatização e a contação de histórias são estratégias que envolvem os estudantes de maneira mais profunda com os textos, estimulando a criatividade, a expressão artística e o desenvolvimento do senso crítico. A aplicação dessas metodologias, no entanto, exige uma mudança de paradigma no ensino de literatura, necessitando que o professor quebre barreiras e preconceitos dentro de si, prepare a aula com antecedência e não desista na primeira tentativa. Segundo Daros (2018), é necessário que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas inovadoras que conectem a literatura a situações reais e concretas vivenciadas pelos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e engajante.

Nesse sentido, as metodologias ativas funcionam como um caminho para superar o modelo tradicional de ensino, centrado apenas na transmissão de conteúdos e promover uma educação voltada para o desenvolvimento do que se exige para a educação e para a vida no século XXI. Outro aspecto central da pesquisa é a formação continuada dos professores. Para que possam aplicar metodologias ativas em sala de aula, os docentes precisam ter acesso à formação e materiais que os capacitem a planejar suas aulas de maneira que estimule a participação ativa dos alunos. Como aponta Cosson (2014), o papel do professor no processo de letramento literário vai além da simples mediação do texto; ele deve ser capaz de criar um ambiente onde os alunos se sintam confortáveis para expressar suas opiniões e discutir suas interpretações de maneira crítica.

Por fim, a pesquisa destaca a importância de políticas educacionais que incentivem o uso de metodologias ativas e o desenvolvimento do letramento literário nas escolas. A implementação dessas práticas pedagógicas pode contribuir significativamente para a formação de leitores críticos, capazes de interagir com o texto de maneira ativa e reflexiva. Essa abordagem não só melhora a compreensão e apreciação literária dos alunos, mas também os prepara para lidar com os desafios do mundo contemporâneo, promovendo uma educação integral que valoriza tanto o conhecimento técnico quanto o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação Literária. Letramento Literário. Práticas Pedagógicas. Metodologias Ativas. Eventos de leitura;

Referências

CAMARGO, F. Por que usar metodologias ativas de aprendizagem? In CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** [s.l.] Porto Alegre, Rs São Paulo, Sp Penso, 2018.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 2021.

DAROS, T. Metodologias ativas :aspectos históricos e desafios atuais. In CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** [s.l.] Porto Alegre, Rs São Paulo, Sp Penso, 2018.

MORAN, JOSÉ. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In BACICH, L.; MORAN, JOSÉ. **Metodologias ativas para uma educação inovadora** uma abordagem teórico-prática. [s.l.] Porto Alegre - Rs Penso, 2018.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.



ANÁLISE COMPARATIVA DAS CAMPANHAS DE COLETA NO RIBEIRÃO ALZIRA FRANCO, SANTO ANDRÉ, SÃO PAULO

Marta Angela Marcondes[1]
Camila Menezes de Souza[2]
Gabriela Aranda Costa[3]
Renata Borges Franchi[4]

A qualidade das águas de rios e ribeirões urbanos está ameaçada por ocupações e gestões que priorizam a canalização desses corpos d'água. Projetos de agroflorestas urbanas em Áreas de Proteção Permanente (APPs) podem ajudar a revitalizar essas áreas, desde que estejam destampadas e sem canalização. Para garantir a eficácia das intervenções, é fundamental realizar comparativos da qualidade da água antes, durante e depois das ações do projeto. Por isso, o Projeto IPH – Índice de Poluentes Hídricos, em parceria com o Projeto Agrofloresta Comunitária, iniciou em 2022 a Rede de Monitoramento do Ribeirão Alzira Franco, em Santo André/SP. O objetivo é implementar o Sistema Agroflorestal (SAF) nas APPs do ribeirão, com a participação de agricultores urbanos e outros interessados da comunidade.

A área estudada abrange o “Conjunto Habitacional Alzira Franco II” e 10.000 m² de Áreas de Proteção Permanente (APP), onde existem hortas e áreas sem vegetação. Segundo a Agência Nacional de Água e Saneamento (2019), as redes de monitoramento devem se basear em quatro pilares, resultando em três pontos de coleta: Ponto 1, Ponto 2 e Ponto 3. Este relatório técnico apresenta os resultados das campanhas realizadas em novembro de 2022, março de 2023, julho de 2023 e junho de 2024.

As análises seguiram os parâmetros microbiológicos e físico-químicos do STANDARD METHODS FOR THE EXAMINATION OF WATER AND WASTEWATER, 23^a EDIÇÃO. Os dados foram organizados em planilhas, gerando um laudo técnico. A coleta, realizada em tubos Falcon esterilizados de 50 ml (cinco por ponto), seguiu o Guia Nacional de Coleta e ocorreu na superfície do córrego e a até 50 cm de profundidade, nos pontos P1 (início), P2 (meio) e P3 (próximo à foz).

No campo, um medidor multiparâmetro foi utilizado para analisar oxigênio dissolvido, pH, TDS, turbidez, condutividade e temperatura. As amostras foram enviadas ao Laboratório de Análise Ambiental do Projeto IPH/USCS. O Espectrofotômetro Pastel Uvline foi empregado para análises físico-químicas, enquanto os meios de cultura para as análises microbiológicas estavam prontos no laboratório.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul marta.marcondes@online.uscs.edu.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul camila.souza@uscsonline.com.br

[3] Universidade Municipal de São Caetano do Sul gabriela.costa@uscsonline.com.br

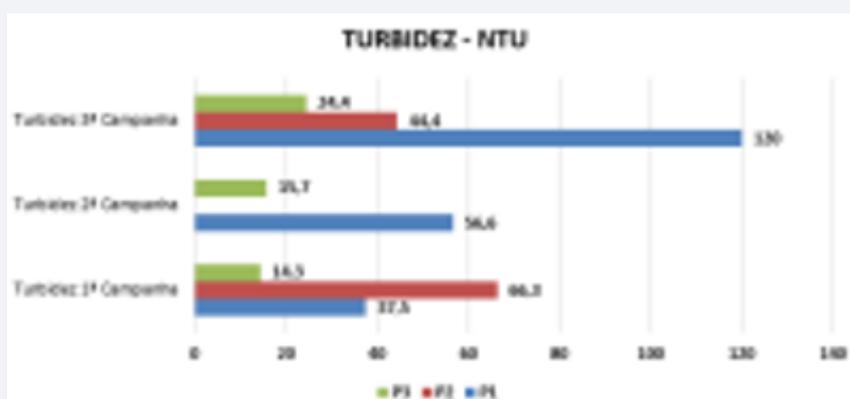
[4] Universidade Municipal de São Caetano do Sul renata.franchi@uscsonline.com.br

As amostras foram diluídas e inoculadas dentro de 24 horas após a coleta. Os meios PCA e LST foram realizados em triplicata, com diluições de 10^{-1} , 10^{-2} e 10^{-3} . Após inoculação, os meios foram incubados a 37°C por 48 horas. A contagem de UFC foi feita nas placas de PCA que mostraram crescimento bacteriano. Para os tubos de LST com turbidez, 50 microlitros do caldo foram pipetados para caldo VBB, também incubado a 37°C por 48 horas.

Nos tubos de VBB, verificou-se o crescimento bacteriano por turbidez e mudanças de cor. As alças calibradas foram utilizadas para inoculação em placas de petri com meios EMB e VBB, incubadas a 37°C por 48 horas. As colônias foram cultivadas em TSB e, posteriormente, inoculadas em TSI e SS ágar. A verificação de Gram foi realizada para identificar cocos e bacilos utilizando um microscópio.

Os parâmetros analisados compõem o IQA- Índice de Qualidade de Água. Em uma visão geral os 3 pontos sofrem interferências para que a qualidade seja diminuída, entre elas: descarte de resíduos de forma inadequada e chegada de esgoto doméstico sem tratamento. No Ponto 2 observamos que há uma quantidade maior de vegetação e uma pequena queda, que oxigena a água. Foram visualizados, no Ponto 3, grande presença de girinos, trazendo uma situação positiva.

Gráfico 1: Resultados obtidos da análise da turbidez dos pontos estudados

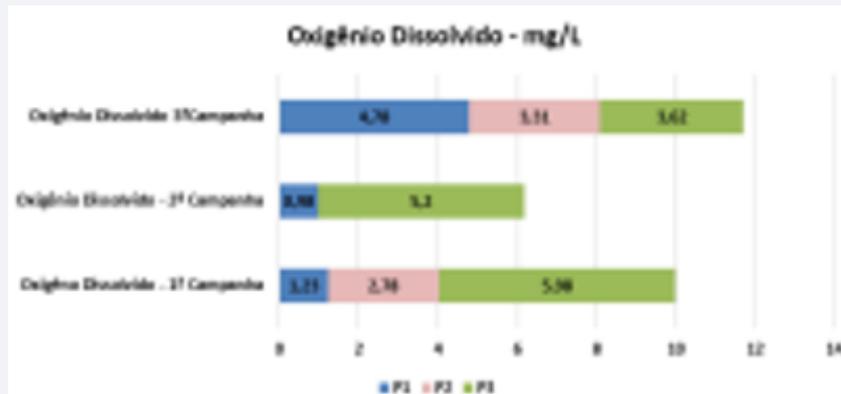


Fonte: elaborado pelas autoras, 2024

De acordo com a Resolução CONAMA 357/2005, a turbidez para corpos de água de classe 2, como o Ribeirão Alzira Franco, não deve ultrapassar 100 NTU. Todos os pontos estavam dentro dos limites, exceto o P1 na terceira coleta. O pH deve estar entre 6 e 8; embora a maioria respeitasse, o P1 teve leve alcalinização. O Oxigênio Dissolvido (OD) é crucial para a vida aquática, com níveis acima de 5 mg/L sendo ideais. Apenas o P3 estava dentro dos padrões legais, enquanto P1 e P2 apresentaram níveis muito baixos, indicando um Índice de Qualidade de Água (IQA) Ruim ou Péssimo

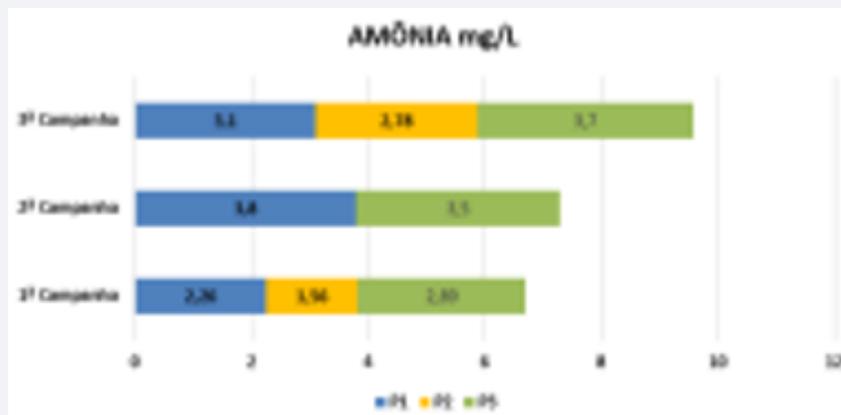
A amônia é um indicador de contaminação por esgoto doméstico. Para $\text{pH} \leq 7,5$, o limite máximo permitido é 3,5 mg/L. O ponto 1 ficou dentro do limite na primeira coleta, mas ultrapassou nas duas seguintes, enquanto P3 excedeu os padrões em todas as campanhas. Em relação ao nitrito e nitrato, os limites são 1,0 mg/L e 10,0 mg/L, respectivamente. Os resultados indicam contaminação por esgoto doméstico, com nitrito próximo do máximo permitido e nitrato em desconformidade, sugerindo presença de esgoto não tratado.

Gráfico 2: Resultados de Oxigênio Dissolvido dos pontos estudados

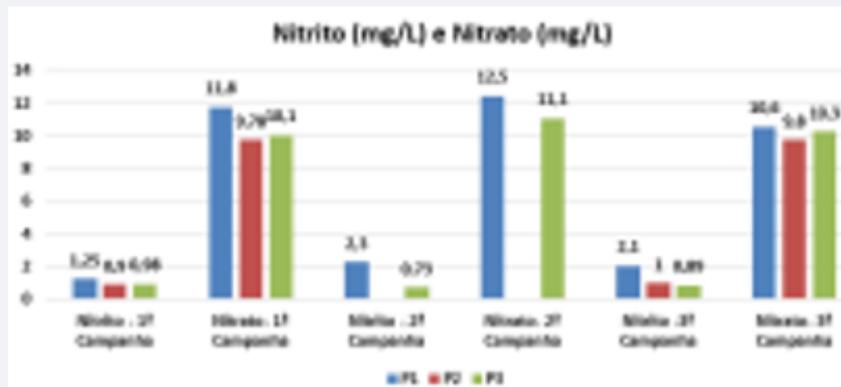


Fonte: elaborado pelas autoras, 2024

Gráficos 3 e 4: Resultados de Amônia, Nitrato e Nitrito dos pontos estudados



Fonte: elaborado pelas autoras, 2024



Fonte: elaborado pelas autoras, 2024

Os estudos em três pontos de coleta revelam contaminação significativa por esgoto doméstico sem tratamento, tanto em parâmetros físico-químicos quanto microbiológicos. A presença de microrganismos patogênicos é alarmante, indicando a necessidade de cuidados para pessoas contaminadas. O esgoto é um importante indicador da saúde da população, e os resultados obtidos podem auxiliar na prevenção de doenças.

Iniciativas como a “Agrofloresta Comunitária” são cruciais para debater a relação entre meio ambiente e saúde. O estudo das nascentes e do ribeirão ajuda a identificar doenças que podem afetar a comunidade, protegendo tanto a natureza quanto a saúde local. Para melhorar a qualidade da água do Ribeirão Alzira Franco, são necessárias intervenções permanentes. A sociedade deve adotar uma nova perspectiva sobre esse corpo hídrico, integrando-o ao território. A rede de monitoramento seguirá ativa após as três campanhas de coleta, conscientizando moradores sobre a importância de um rio limpo.

A contínua contaminação do Ribeirão Alzira Franco representa uma séria ameaça à saúde pública, com níveis alarmantes de patógenos que exigem ações urgentes do poder público e da sociedade civil. Essa degradação não só compromete o meio ambiente, mas também contribui para o aumento de doenças infecciosas. A participação ativa da população e um sistema de monitoramento eficaz, apoiados por políticas de saneamento, são essenciais para revitalizar o ribeirão. Essas ações buscam não apenas informar, mas também engajar a comunidade em um cuidado sustentável com o meio ambiente e a saúde coletiva.

Palavras-chave: Água. Análise. Qualidade. Alzira Franco. Contaminação.

Referências

BRANDÃO, Carlos Jesus; BOTELHO, Marcia Janete Coelho; SATO, Maria Inês Zanoli.

Guia Nacional De Coleta e Preservação de Amostras: Água, Sedimento, Comunidades Aquáticas E Efluentes Líquidos. CETESB- 2011. Disponível em <https://cetesb.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Guia-nacional-de-coleta-epreservacao-de-amostras-2012.pdf>

NÚCLEO DE AÇÕES SOCIOCULTURAIS ATIVISTA – COLETIVO NASA. “**Agrofloresta Comunitária nos arredores do córrego Alzira Franco:** Plantas Água, Cultivar a Comunidade e Colher os Frutos” Financiado pelo FUNGESAN – Edital nº 01/2021, PA nº273/2021.

Silva, J. C. F.; Santos, C. C. Problemática Ambiental dos Rios Urbanos: Vulnerabilidades e Riscos nas Margens do Riacho da Prata na Cidade de Lajedo-PE. Revista Brasileira de Geografia Física 03 (2012) 488-508. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/rbgfe/article/view/232840/26835>.

BRASIL. **Resolução Conama nº 303, de 20 de março de 2002.** DOU no 90, de 13 de maio de 2002, Seção 1, página 68 https://conama.mma.gov.br/index.php?option=com_sisconama&task=documento.download&id=18409



INCLUSÃO DE ALUNOS CIGANOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Miriam do Prado Teles Silva^[1]
Patrícia Albieri de Almeida^[2]

A escolarização de estudantes ciganos é um tema crucial para a construção de uma sociedade inclusiva e igualitária. Eles possuem formas próprias de organização social e utilizam territórios e recursos naturais para preservar sua cultura, religião e práticas tradicionais. A migração dos ciganos para a Europa começou por volta do século XIV, e sua presença no Brasil data do período colonial. Na opinião de Silva Filho (2022), o maior obstáculo para a efetivação dos direitos sociais dos ciganos persiste no preconceito e na discriminação, uma situação histórica. No ambiente escolar, essa discriminação pode se manifestar por meio de atitudes preconceituosas, falta de compreensão das suas particularidades culturais e barreiras institucionais que dificultam sua integração e aprendizado. Segundo Casa-Nova (2006, p. 177), “a exclusão escolar dos ciganos não decorre apenas de fatores sociais, mas também de uma ausência de políticas educativas adaptadas às suas especificidades culturais”.

No Brasil, diversas leis e políticas públicas foram implementadas para garantir os direitos dos ciganos e promover sua inclusão. No contexto educacional, a inclusão de crianças ciganas demanda práticas que considerem suas especificidades culturais. É essencial que a escola adote estratégias que integrem a cultura cigana no currículo e promova um ambiente respeitoso e acolhedor. A pesquisa de Cardoso e Bonono (2019, p. 79) destaca que “a prática pedagógica deve ser flexível e adaptável, permitindo que as diferenças culturais sejam valorizadas e incorporadas ao processo de ensino aprendizagem.” Isso inclui a formação continuada de professores para que possam lidar com a diversidade cultural de maneira eficaz e sensível.

Para uma inclusão efetiva, a escola deve promover um diálogo contínuo com as famílias ciganas, respeitando suas tradições e necessidades específicas. Segundo Casa Nova (2006, p. 174), “a participação ativa dos pais e da comunidade cigana é para o sucesso da inclusão escolar, pois permite que a escola compreenda melhor as dinâmicas familiares e culturais dos alunos.”

Pensando na inclusão da criança cigana na escola, pergunta-se: Que práticas uma escola pública pode promover tendo em vista a inclusão de crianças ciganas nos anos iniciais do ensino fundamental? O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, investigar práticas que podem ser mobilizadas por uma escola pública com o intuito de promover a inclusão efetiva de crianças ciganas nos anos iniciais do ensino fundamental.

[1] Instituição (UNASP) miriampradoteles@gmail.com

[2] Instituição (UNASP) patricia.aa@uol.com.br

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida com seis professores dos anos iniciais do ensino fundamental, três pais ou responsáveis por alunos ciganos e dois coordenadores pedagógicos de uma escola pública. Como instrumento de pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada. A análise das entrevistas transcritas foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, que permitiu a identificação de temas e categorias relevantes para apreender a compreensão dos participantes da pesquisa em relação à inclusão do aluno cigano.

Os dados foram organizados em três eixos principais: a cultura cigana, o aluno cigano na escola e as críticas à educação oferecida pela escola. Para fins deste trabalho, serão apresentados os dois primeiros eixos. No eixo a cultura cigana foi verificado que os docentes reconhecem que não possuem conhecimento acerca dessa cultura, reconhecendo que se sentem perdidos quando se veem diante de estudantes ciganos. Os docentes relatam que tinham uma imagem distorcida do cigano, até terem contato com esta etnia. A gestão da unidade escolar representada pela coordenação pedagógica também destaca que nunca havia tido contato com estudantes ciganos antes, e se porventura tiveram, passou despercebido.

Outro tópico averiguado foi o estranhamento dos professores e equipe gestora quanto à cultura cigana. Eles relatam algumas particularidades da cultura desta etnia que para eles não faz sentido algum, como, por exemplo, o casamento precoce, a dificuldade de interação com os não ciganos e a forma como estes veem a educação formal, haja vista que são de cultura agrafe.

Em relação à cultura, pode-se perceber que os docentes e equipe gestora reconhecem que para o bom andamento do processo de aprendizagem dos estudantes dessa etnia é necessário conhecer a cultura desses povos, para abordar práticas que irão ao encontro de suas necessidades. Os professores ainda abordam a necessidade de estudos e formação docente apropriada para o trabalho com esta etnia, reconhecendo que quando isso ocorrer estes meninos e meninas serão mais bem atendidos em sala de aula.

No segundo eixo de análise foram exploradas as questões relacionadas entre a criança cigana e a escola: Relação entre infrequência e baixo desempenho escolar, estendendo-se para as dificuldades de leitura e escrita desses estudantes e às justificativas dos pais para esta infrequência. Em contrapartida, os pais relatam os motivos que os levam a não levar seus filhos à escola e criticam a educação oferecida aos pequenos. Ademais, enfatizam que as crianças não gostam de ir à escola e que prefere tê-los por perto pois, segundo a família, eles são alvo de discriminações e racismo no ambiente escolar, fato confirmado pelos docentes e equipe gestora durante as entrevistas.

Também foram elencadas nas entrevistas outros aspectos como a relação entre itinerância e desempenho escolar, os docentes elencaram observações acerca das dificuldades relacionadas à busca ativa desses estudantes, e sobre a disciplina e dificuldades encontradas por eles no ambiente escolar.

Elencou-se também às dificuldades dos estudantes ciganos em socializar-se, alegando que se sentem deslocados na escola, reconhecem que este fenômeno está relacionado ao fato de não estarem incluídos no ambiente escolar, citam que há necessidades de políticas públicas que garantam a inclusão do estudante cigano discorrendo sobre formas que o estado poderia estar intervindo nesse processo. Outro tópico curioso, observado durante a pesquisa, é o fato de que há uma busca pelo aprendizado autônomo do estudante cigano ao final do fundamental 1, algo observado por todos os professores e atribuído a diversos fatores que são elencados por eles.

A análise realizada evidencia uma significativa dificuldade de compreensão mútua entre as escolas e as famílias ciganas. Este estudo ressalta a importância do diálogo efetivo entre esses dois grupos para facilitar a inclusão e a permanência dos alunos ciganos no ambiente escolar. Cardoso e Bonono (2019) destacam que o entendimento das especificidades culturais e sociais dos alunos é crucial para promover um ambiente educacional inclusivo e equitativo. Silva Júnior (2022) também enfatiza que o diálogo e a conscientização são fundamentais para superar as barreiras que dificultam a inclusão escolar. Este estudo visa conscientizar sobre as complexidades enfrentadas pelos estudantes ciganos, sem a intenção de criticar os envolvidos, mas de esclarecer e sensibilizar acerca das barreiras que prejudicam a experiência educacional desses alunos.

Palavras-chave: Inclusão. Alunos Ciganos. Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Referências

CARDOSO, Greycy Kelle Andrade; BONONO, Mariana. Infância Calin: Socialização Étnica e Identidade Social entre crianças Ciganas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, p. 67-84, 2019.

CASA-NOVA, Maria José. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *INTERAÇÕES*, n. 2, p. 155-182, 2006.

SILVA FILHO, Lenilton Barbosa. Ambiguidades e conflitos na implementação do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID/UFBA) entre 2009/2015. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2022. Orientador: Prof. Dr. Paulo Fabio Dantas Neto.



EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO: O MUSEU COMUNITÁRIO CIRCOLO TRENTINO

Natalia Puke^[1]
Maria do Rosário Pinheiro^[2]

Nas últimas décadas, debates no campo do patrimônio e da museologia têm provocado mudanças nas formas de se pensar e fazer museus e, o Brasil, tem se tornado um terreno fértil na criação dos denominados Museus Comunitários que, a partir da perspectiva da museologia social, confia à população local a gestão do seu patrimônio cultural, numa lógica de ação educativa para o Desenvolvimento Comunitário. Nesse sentido, os Museus são dimensionados como espaços educativos e agentes de transformação social que demonstram o potencial organizativo das comunidades para a melhoria das formas de vida do território (Reis & Pinheiro, 2009; Almeida, 2020; Da Silva, 2022).

Definidos pelos pilares - Território, Patrimônio e Comunidade -, os Museus Comunitários foram motivados pela criação de linhas teóricas e metodológicas que colocaram em questão as narrativas dominantes de todo um regime de valores que produziram as práticas curatoriais e a própria estrutura institucional dos museus e patrimônios (Brulon, 2020; Souza, 2023). Diferente da concepção museológica tradicional, essas iniciativas buscam atender as demandas de contextos e grupos sociais específicos (Scheiner, 2020; Da Silva, 2022; Valença & Scheiner, 2023), restabelecendo novos espaços de representatividade dos sujeitos socialmente invisibilizados.

Sob a ótica duma museológica socialmente engajada e libertadora (Reis & Pinheiro, 2009; Porto, 2016), o conceito de Patrimônio Cultural, a partir dos anos 80, passa a ser atrelado à noção de direito, tornando um conceito chave para a implementação de políticas públicas (Chagas & Gouveia, 2014; Chuva, 2020). Assim, a reivindicação de olhares críticos acerca das áreas museal e patrimonial põem em questão o conhecimento que se produziu e, em resposta, faz expandir e requalificar as participações nas concepções e práticas relacionadas ao campo (Almeida, 2020; Silva, 2022; Souza, 2023).

Os modelos teóricos e metodológicos aplicados no desenvolvimento dos Museus Comunitários orientam-se à luz das concepções e ferramentas da Educação Comunitária e, objetiva, em última instância, o protagonismo comunitário, de modo a fomentar o desenvolvimento local, a inclusão social, bem como o fortalecimento da identidade e diversidade cultural (Valença & Scheiner, 2023; Silva 2022).

[1] Universidade de Coimbra (UC) napuke@gmail.com

[2] Universidade de Coimbra (UC) mrpinheiro@fpce.uc.pt

Nesse tópico, as práticas educativas e de intervenção comunitária fundam-se numa metodologia dialógica (Freire, 2016; Freire, 2018) e territorializada, uma vez que a singularidade do território é a base para o programa de formação, o que significa, que as ações pedagógicas se destinam a responder aos problemas locais, contribuindo para que a comunidade alcance seus anseios (Osório, 2003). Para tanto, a perspectiva da comunidade é considerada em todo o processo que se dá numa relação horizontalizada e colaborativa entre os especialistas e as pessoas do local. Assim, através do diálogo e da escuta, abrem-se outras vozes no horizonte, que são capazes de encenar outras paisagens e contar novas histórias que possibilitam a reafirmação das identidades do território, a valorização dos diferentes modos de existência e a autorrepresentação do patrimônio cultural (Chagas & Gouveia, 2014).

Os Museus Comunitários apresentam “(...) diferentes fluxos, dinâmicas e processos que são construídos em coletividade e em integralidade numa “ecologia de saberes e fazeres” (...)” (Valença & Scheiner, 2023, p. 316), considerando a complementaridade dos saberes locais e dos conhecimentos científicos (Reis & Pinheiro, 2008). Nesse sentido, compreendemos que tais iniciativas promovem uma educação intercultural e pluralista, pois busca-se um diálogo comum entre os conhecimentos eruditos e populares, que nesta leitura, são tidos como complementares e não como polos situados numa lógica de oposição, o que vem a alterar “o padrão básico da ordem social contemporânea, legitimadora das disputas situadas entre as dimensões dos saberes/poderes que produzem desigualdades e exclusões” (Reis & Pinheiro, 2009, p. 36).

A comunidade rural trentino tirolesa de Santana, situada em Piracicaba/SP, tem expressado o desejo de criar um Museu Comunitário na Associação Circolo Trentino para preservar e socializar o seu Patrimônio Cultural – “A Coleção Arqueológica Jair Vitti”, porém, encontra desafios para alcançar esses objetivos. A coleção, coletada por um morador local ao longo de 80 anos, nas áreas da comunidade, reúne cerca de 4 mil artefatos pré-históricos em pedra lascada e polida que possuem grande potencial de estudo para entender a ocupação humana da região, algo ainda não estudado na literatura acadêmica. Acerca dessas questões, essa pesquisa, que é norteada pela questão chave: “Como os Museus Comunitários, em particular o Museu Comunitário Circolo Trentino, podem atuar como agentes educativos de transformação social e cultural em vista do protagonismo e desenvolvimento comunitário?” tem o objetivo de contribuir para a concepção e implementação do Museu Comunitário Circolo Trentino di Piracicaba/SP.

A abordagem metodológica é de natureza qualitativa e empírica (Bogdan & Biklen, 1994), integrando dois tipos de designer: o estudo de caso com investigação-ação (Esteves, 1986; Sthenhouse, 1994), portanto, define-se como um estudo de campo pragmático de caráter investigativo, pedagógico e operativo, que visa construir conhecimento acerca do problema, mas também propor soluções práticas e aplicáveis. Para tanto, as técnicas de recolha e análise de dados adotadas são: a Observação participante, Notas de Campo, Entrevistas abertas e semiestruturadas, Grupos de Discussão e Análise de Conteúdo sob as perspectivas descritiva e interpretativa (Bardin, 1979).

Os procedimentos de investigação têm uma abordagem participativa e colaborativa, portanto, desenvolvem-se de modo dialógico com os participantes - membros da comunidade de Santana -, que são compreendidos como sujeitos e atores sociais e não como amostra.

O referencial teórico é o paradigma sócio crítico, na perspectiva de um pensamento decolonial e tem no horizonte analítico uma reflexão acerca das lógicas do poder, bem como do papel da educação e da produção de conhecimento na vida das sociedades. À rigor, considera-se a educação indissociável da ação social, o que significa conceber, do ponto de vista epistemológico, que o conhecimento humano produz mudanças na realidade, logo, não há dualidade entre teoria e prática, investigação e ação, saber e fazer.

Defendemos que as oportunidades educacionais estão presentes em todas as esferas da vida, logo, não se limitam às instituições formais. É preciso mobilizar o potencial educativo presente em diferentes espaços culturais e sociais, incluindo os Museus. Para tanto, a proposta de intersecção entre os estudos das áreas da Educação, Museologia e Patrimônio abrange caminhos interdisciplinares significativos que ampliam as práticas educativas e políticas públicas que abarcam as agências e iniciativas voltadas ao desenvolvimento comunitário e à formação de adultos.

Sob esse prisma, compreendemos o Museu como um terreno educativo capaz de mobilizar ferramentas pedagógicas, dinâmicas locais e a aprendizagem de competências com o potencial de contribuir para a emancipação de grupos sociais diversos. Com efeito, em linhas gerais, propomos uma práxis da Pedagogia do Museu alinhada às lutas democráticas, nas quais os “dominados” fazem valer seus interesses e visões de mundo (Reis & Pinheiro, 2009) em benefício do fortalecimento da organização popular. Para tanto, colocamos em pauta, o papel social dos patrimônios musealizados, considerando o museu como é um dispositivo de resistência que pode contribuir para a diversidade cultural e “construção de uma sociedade cidadã/inclusiva e pluralista, que entende todos os seus espaços, acervos e práticas como educativos” (Reis e Pinheiro, 2009, p. 37).

Palavras-chave: Educação. Comunidade. Patrimônio Cultural. Museu Comunitário.

Referências

ALMEIDA, G. R. Ecomuseu Ilha Grande: entre ações, desafios e conflitos. In: Scheiner, T. C. & Granato, Marcus (org.). **Museus e Museologia na América Latina: compartilhando ações para a pesquisa, a qualificação profissional e a valorização de estratégias inclusivas**. Rio de Janeiro: Unirio/PPG-PMUS/MAST EBOOK, 2020, pp. 129 - 150.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

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

BRULON, B. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re pensar os museus. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 28, 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-02672020v28e1>.

CHAGAS, M.; GOUVEIA, I. Museologia social: reflexões e práticas. **Cadernos do CEOM**, Dossiê Museologia Social, São Catarina, v. 27, n. 41, 2014, pp. 9 - 22.

CHUVA, M. Patrimônio Cultural em perspectiva decolonial: historiando concepções e práticas. In: Alice Duarte (ed.), **Seminários DEP/FLUP** - Universidade do Porto, Faculdade de Letras/DCTP, Porto, v.1. U, 2020, pp. 16-35. <https://doi.org/10.21747/9789898969682/seminariosv1a1>

DA SILVA, M. A. **Abordagens educacionais para uma arqueologia em comunidades tradicionais da RDS Amanã e da FLONA Tefé, Amazonas**. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP]. Universidade de São Paulo, 2022.

DIAS, A. S. **Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas “outras” em Educação**. In: Revista Interritórios, Caruaru, v. 9, n. 18, 2023. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259119>

ESTEVES, A. J. A investigação-ação. In: A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), **Metodologia das ciências sociais**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1986, pp. 251-278.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2018.

OSÓRIO, A. R. Educação permanente e educação de adultos. Lisboa: Instituto Piaget, 2023.

PINHEIRO, M. R. Introdução. In: Scheiner, T. C. M.; Uzeda, H. C. de (Orgs). **Museologia e Patrimônio no Brasil: Pesquisa e Análise Crítica**. Rio de Janeiro: Fino Traço, 2023, pp. 7 – 14).

PORTO, N. Para uma museologia do Sul Global: Multiversidade, descolonização e indigenização dos museus. **Revista Mudaú**, Maceió, v. 1, n. 1, 2016, pp. 59 – 72. <https://doi.org/10.28998/rm.2016.n.1.2367>. Acesso 01 jun. 2024

REIS, M. A. S.; PINHEIRO, M. R. **Por uma Pedagogia do Museu: Algumas Reflexões**. Revista Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2009, pp. 36 – 46.

SCHEINER, T. C. Qualificação profissional para museus: trajetórias, conquistas e Provocações. In: Scheiner, T. C. & Granato, Marcus (orgs.) **Museus e Museologia na América Latina: compartilhando ações para a pesquisa, a qualificação profissional e a valorização de estratégias inclusivas**. Unirio/PPG-PMUS/MAST EBOOK, Rio de Janeiro, 2020, pp. 72 – 101.

SOUZA, J. C. Uma práxis decolonial: considerações sobre a constituição do Museu do Boi de Seu Teodoro. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, 2023, v. 57, n. 1, pp. 1 – 22. Disponível em:
<https://anaismhn.museus.gov.br/index.php/amhn/article/view/282>

STHENHOUSE, L. Case study methods. In: J. P. Keeves (Ed.), **Educational research, methodology, and measurement: an international handbook**. Oxford: Pergamon Press, 1994, pp. 49-53.

VALENÇA, V. R.; SCHEINER, T. Ecomuseus no Brasil. In: Scheiner, T. C. M.; Uzeda, H. C. de (Orgs). **Museologia e Patrimônio no Brasil: Pesquisa e Análise Crítica**. Rio de Janeiro: Fino Traço, 2023, pp. 315 – 36.



A INSERÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE AEE A PARTIR DE SUAS NARRATIVAS

Carla Patrícia Ferreira da Conceição^[1]
Bárbara Andréa Pereira Cuzziol^[2]
Laurizete Ferragut Passos^[3]
Elizabete Cristina Costa Renders^[4]

O presente trabalho teve como objetivo geral investigar o processo de inserção profissional dos Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em uma rede de ensino do ABC paulista. O objeto de estudo se constituiu das narrativas orais e escritas acerca da trajetória acadêmica e profissional destes sujeitos. Buscou-se verificar quais os elementos considerados pelos professores como facilitadores ou dificultadores da inserção profissional, bem como conhecer as estratégias utilizadas para superar os desafios encontrados.

No Brasil, a legislação assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino e estabelece a adoção de um projeto político pedagógico que institucionalize o AEE, realizado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), este serviço não substitui o ensino regular, devendo ser realizado no turno inverso ao da classe comum com a função de complementar ou suplementar a formação do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio de estratégias e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela

O professor do AEE para atuar na educação especial deve ter “como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008). São suas atribuições de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009): identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos e estratégias para os alunos da educação especial, elaborar e executar plano de AEE, organizar tipo e número de alunos nos atendimentos na SRM, acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos nos diversos ambientes da escola, estabelecer parcerias com áreas intersetoriais, orientar professores e famílias, ensinar a usar a tecnologia assistiva e estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum.

Os saberes e práticas do professor do AEE contribuem para a implantação do processo inclusivo. Deste modo, investigar sua inserção profissional demonstra ser relevante para o campo de pesquisa que visa qualificar os processos de iniciação à docência e dar suporte à constituição de políticas públicas relativas ao processo de iniciação à docência no atendimento educacional especializado (AEE).

[1] Prefeitura Municipal de Santo André (PMSA) e-mail: carlapatriciafc@gmail.com

[2] Prefeitura Municipal de Santo André (PMSA) e-mail: barbaracuzziol@uol.com.br

[3] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e-mail: laurizetefer@gmail.com

[4] Universidade Municipal de São Caetano do Sul e-mail: elizabete.renders@online.uscs.edu.br

A revisão de literatura incluiu teóricos como Tardif (2014) e Garcia (1999), que discutem o início da carreira docente e a formação do professor especialista. O conceito de professor iniciante utilizado nesta investigação refere-se aos estudos de Burke; Christensen; Fessler (1984).

A pesquisa se insere no campo das abordagens qualitativas, tipo pesquisa formação, ancorada nos estudos de Bragança e Oliveira (2011) e Longarezi e Silva (2013). Participaram da pesquisa 36 professoras que atuam na SRM organizadas em cinco grupos. Utilizou-se como procedimento de produção de pesquisa, um questionário para caracterização dos participantes, cinco encontros a fim de promover a escuta das narrativas das experiências de vida e formação dos professores. A cada encontro foi utilizado um instrumento heurístico e uma pergunta condutora para mobilizar a reflexão e as narrativas orais dos participantes. A análise dos dados foi realizada com base no método de Análise de Prosa indicado por André (1983).

Os resultados revelam que os desafios vivenciados pelas participantes envolvem a apropriação dos novos fazeres e práticas que são diferentes das práticas realizadas na sala regular. O curso de especialização realizado no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva não revela a complexidade do fazer docente neste serviço, o que causou sentimento de medo e angústias em conseguir apropriar-se de todas as tarefas em um curto espaço de tempo. Outro desafio vivenciado era a barreira atitudinal de professores das salas regulares de ensino que desconheciam o serviço.

Quanto aos novos fazeres, os dados revelam desafios de como gerenciar os planos do AEE de estudantes com necessidades e características diversas. Isto envolvia códigos de comunicação de comunicação aumentativa e alternativa e uso de tecnologias assistiva, o que exigia o domínio de conhecimentos específicos em cada área de deficiência. Diante deste contexto, inicialmente os professores utilizavam-se de práticas pedagógicas semelhantes ao reforço escolar, não identificando as necessidades específicas de cada estudante. Entre as estratégias utilizadas para superar esses desafios destacaram-se a leitura dos registros dos anos anteriores, a pesquisa em mídias eletrônicas e a parceria com as famílias.

Como facilitadores para o trabalho no AEE, destacaram-se as formações proporcionadas nas reuniões pedagógicas semanais, o dia de observação da prática docente de uma professora experiente na primeira semana de trabalho e a parceria com os profissionais da educação inclusiva da rede municipal de ensino pesquisada.

Concluimos que as professoras vivenciaram o processo de inserção profissional no AEE em SRM com diversos desafios e que as ações de formação continuada e a parceria colaborativa entre os professores mostraram ser um diferencial para a inserção profissional. Assim, os resultados obtidos com os professores de SRM estão alinhados com o que a literatura destaca sobre a importância do acolhimento e do suporte ao professor iniciante nesse período de inserção profissional.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Professor Iniciante. AEE.

Referências

ANDRÉ, M. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

BRAGANÇA, I.F.S.; OLIVEIRA, M. S. Pesquisa-Formação: Abordagem (auto)biográfica e acompanhamento: (re)construindo pontes entre a universidade e escola. **Anais...X**. Congresso Nacional de Educação –EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE, 2011, Curitiba. Anais... Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009.

BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R. **Teacher Career Stages: implications for Staff Development**. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984.

GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. **Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política**. Revista Contrapontos, Piauí, v. 13, nº 3, p. 214-225, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



VIAJANTE CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CRECHE

Renata Maria da Silva[1]
Vera de Souza Vidal[2]
Kelly Silva dos Santos Michelini[3]

Em uma creche pública da cidade de Santo André, implementamos o projeto "Viajante Cultural: por uma educação antirracista" com crianças de 1 ano e 8 meses a 2 anos e 8 meses. Esta iniciativa nasceu da necessidade de atender às diretrizes da Lei 10.639/03 e promover uma educação inclusiva e antirracista desde a creche. O contexto de uma creche pública apresentou desafios únicos, mas também oportunidades significativas para introduzir conceitos de diversidade e respeito em uma fase crucial do desenvolvimento infantil. Estudos mostram que crianças começam a notar diferenças raciais já aos 6 meses de idade e podem internalizar preconceitos raciais a partir dos 2 ou 3 anos (DIAS, 2007). Os objetivos principais do projeto foram: promover a representatividade e valorização da diversidade étnico-racial desde a creche; estimular o diálogo sobre a cultura afro-brasileira de forma adequada à faixa etária; incentivar a empatia e o respeito às diferenças; e envolver as famílias ativamente no processo educativo antirracista.

O desenvolvimento do projeto centrou-se no uso de bonecas pretas como "Viajantes Culturais" da turma. Cada boneca, cuidadosamente selecionada para representar diferentes tons de pele e características físicas da população afro-brasileira, era acompanhada de um livro sobre cultura afro-brasileira adaptado para a primeira infância. As bonecas visitavam as casas das crianças por alguns dias, criando uma ponte entre a creche e o ambiente familiar. As famílias eram convidadas a interagir com o Viajante Cultural, ler o livro e registrar suas experiências através de fotos, colagens ou textos simples. Fornecemos um "diário de bordo" para cada família, onde podiam documentar as reações das crianças, as conversas que surgiram e as atividades realizadas com o Viajante Cultural. Para criar uma conexão emocional e cultural, desenvolvemos uma narrativa fictícia sobre Tiye, uma boneca africana que viaja pelo Brasil, adaptada para ser compreensível e cativante para crianças muito pequenas.

Na creche, realizamos uma série de atividades complementares cuidadosamente adaptadas à faixa etária das crianças. Isso incluiu rodas de conversa simples, leitura de livros ilustrados, exploração musical com ritmos africanos e afro-brasileiros, experiências artísticas e brincadeiras adaptadas para incluir elementos culturais diversos.

[1] Prefeitura Municipal de Santo André (PMSA) e-mail: renattamsilva@gmail.com

[2] Prefeitura Municipal de Santo (PMSA) e-mail: vera.vidal67@yahoo.com

[3] Prefeitura Municipal de Santo André (PMSA) e-mail: kellyssmichelini@gmail.com

Todas essas atividades foram projetadas para serem lúdicas, interativas e apropriadas ao desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, focando em experiências sensoriais e concretas (Kishimoto e al., 2011; Rosemberg, 2012; Abramovicz; Oliveira; Faria et al., 2015).

A metodologia do projeto baseou-se na abordagem socioconstrutivista de Vygotsky, que enfatiza a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 2010). Também nos apoiamos nos estudos de Cavalleiro sobre a socialização e o desenvolvimento da identidade racial na infância (CAVALLEIRO, 2000). A escolha de usar bonecas como mediadoras culturais foi inspirada no trabalho de Oliveira sobre educação antirracista na primeira infância (OLIVEIRA, 2004).

Ao longo do projeto, observamos um impacto positivo significativo em nossa comunidade escolar. Mesmo em idade tão precoce, as crianças demonstraram maior interesse e aceitação da diversidade, manifestando curiosidade sobre diferentes aparências e culturas. Notamos mudanças sutis, mas importantes, como aumento na interação positiva entre crianças de diferentes grupos étnicos, maior interesse em brinquedos e livros que representavam diversidade racial, e uso espontâneo de vocabulário relacionado a diferenças físicas de forma positiva e respeitosa.

Enfrentamos desafios ao longo do projeto, principalmente a resistência inicial da comunidade escolar que questionavam a relevância de abordar temas raciais com crianças tão pequenas. Superamos isso através do diálogo permanente.

Em conclusão, o projeto "Viajante Cultural" demonstrou ser uma ferramenta eficaz na promoção da educação antirracista e na valorização da diversidade étnico-racial, mesmo com crianças muito pequenas. Ao envolver ativamente as famílias e utilizar abordagens lúdicas e sensoriais, conseguimos criar um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso desde os primeiros anos de vida. Esta experiência ressalta a importância de implementar estratégias criativas e envolventes para introduzir conceitos de diversidade e respeito desde a mais tenra idade.

Os resultados obtidos sugerem que é possível e benéfico iniciar a educação antirracista desde a creche. As crianças demonstraram uma capacidade notável de absorver e expressar conceitos de igualdade e respeito, reforçando a ideia de que os primeiros anos de vida são cruciais para a formação de atitudes positivas em relação à diversidade.

O "Viajante Cultural" representa um passo importante na construção de uma sociedade mais equitativa e consciente da sua diversidade racial e cultural. Ao plantar as sementes do respeito e da valorização da diversidade desde a creche, estamos contribuindo para a formação de cidadãos mais empáticos, inclusivos e preparados para viver em um mundo multicultural.

Palavras-chave: Educação antirracista; Creche; Diversidade cultural; Inclusão; Práticas pedagógicas.

Referências:

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 47-64.
- BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FARIA, A. L. G. et al. (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2015.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, 2011.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 11-46.
- SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.
- SILVA, P. V. B.; BRANCO, A. U. **Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada**. Psico, v. 42, n. 2, p. 197-205, 2011.
- SOUZA, Y. C. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2016.



CONTEXTOS INVESTIGATIVOS SOBRE ARTE INDÍGENA NA CRECHE

Roberta Aline Costa Oliveira^[1]
Marta Regina Paulo da Silva^[2]

A proposta de pesquisa aqui apresentada tem suas origens nos estudos realizados no mestrado, no Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação, provocando a reflexão, a partir de experiências vivenciadas na prática pedagógica de uma das autoras, sobre como as questões étnico-raciais e culturais são dialogadas com as crianças no contexto da Educação Infantil e como esses diálogos impactam a prática pedagógica.

Desde cedo, as crianças vivenciam experiências e, a partir delas, criam e recriam seus saberes sobre o mundo. Elas interpretam e reconfiguram suas percepções, tornando-se protagonistas na construção do conhecimento sobre si mesmas, os(as) outros(as) e o mundo ao seu redor. Nesse sentido, como professoras, ao observar as relações pessoais e práticas pedagógicas à luz da lei 11.645 (Brasil, 2008) – que estabelece a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino - verificamos a necessidade e urgência de construirmos uma educação antirracista.

Muitos(as) profissionais da educação afirmam não se sentir preparados(as) para abordar essa temática com as crianças. No que se refere à questão indígena, frequentemente não conseguem desconstruir o estereótipo do “índio” e acabam promovendo propostas pedagógicas que reforçam a desvalorização da cultura indígena, sem explorar seu verdadeiro significado e valor. Observa-se uma falta de preocupação em pesquisar e aprofundar o conhecimento sobre a história e cultura dos povos indígenas, bem como sobre interculturalidade e decolonidade. Como resultado, continuam a repetir as mesmas atividades estereotipadas, por vezes sem perceber que estão estigmatizando um povo rico em conhecimentos.

Não podemos nos manter presos(as) a essas práticas ou esperar que a mudança ocorra sozinha, uma vez que nós, educadores(as), somos agentes transformadores(as). As crianças, desde bebês, estão em contato com o mundo e com as pessoas, construindo seus saberes e relações. Por isso, é fundamental promover a conscientização desde cedo sobre a diversidade racial, apresentando os povos indígenas e suas culturas, e fomentando o respeito e a valorização de suas contribuições. Neste contexto, surge a pergunta orientadora desta pesquisa: Como construir com as crianças contextos investigativos sobre a Arte Indígena no ambiente creche na perspectiva do respeito e da valorização dos saberes indígenas?

A pesquisa, em andamento, tem como objetivo geral construir com as crianças contextos investigativos sobre a arte indígena na perspectiva da valorização e do respeito aos saberes indígenas. E como objetivos específicos: I) identificar quais saberes

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: roberta397@hotmail.com

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail: marta.silva@online.uscs.edu.br

as crianças têm sobre acultura indígena; II) compreender quais as orientações o município de Santo André oferece em relação ao trabalho com a cultura indígena; III) criar contextos investigativos sobre o trabalho com arte indígena; IV) avaliar o processo vivenciado.

Diante desses objetivos, a opção metodológica é por uma abordagem qualitativa, uma pesquisa de intervenção na prática pedagógica. As técnicas para a produção e coleta de dados serão desenvolvidas por meio da participação das crianças nos contextos investigativos elaborados sobre a Arte Indígena, tendo como procedimentos a observação, o registro em diário de bordo, fotografias, filmagens, relatos e produções das crianças. O campo de investigação será uma creche da rede municipal de Santo André e a intervenção com uma turma de 3 anos. A partir dos resultados pretende-se elaborar um produto educacional que auxilie os(as) professores(as) de creche a trabalhar a temática com as crianças pequenas por meio da arte, da estética e da sensibilidade.

O referencial teórico contará com os estudos e pesquisas de Manuel Sarmiento Geraldo Peçanha, Elisa Vanti, Helenara Plaszewski, Paulo Freire, Marta Regina Paulo da Silva, Manuela Ferreira, Carla Rinaldi, Vera Maria Candau, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Alberto Martins, Glória Kok, Mara Lúcia Finocchiaro, Magda Floriania Damiani, Kenneth Zeichner e Julio Diniz-Pereira.

A partir da intencionalidade da pesquisa, foi realizado um primeiro levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, considerando os últimos 15 anos (2009-2024), com as seguintes palavras-chave: arte, infância e cultura indígena. Nele 15 trabalhos foram localizadas, mas lendo seus títulos e resumos apenas 2 correspondem ao propósito de nossa pesquisa. Em um segundo momento, com as palavras-chave: vivências, prática pedagógica e creche foram encontradas 71 entre teses e dissertações, dessas apenas 1 se aproximava do objeto de estudo desta pesquisa. Outras buscas foram realizadas com as palavras combinadas: contextos investigativos, educação infantil e relações étnico-raciais, obtendo-se 63 resultados, desses apenas 1 trabalho contemplava a investigação. Por último foi pesquisado: interculturalidade e crianças, onde foram encontrados 34 trabalhos, mas apenas 1 tratava da arte indígena com crianças em creches.

A partir da leitura desses trabalhos verifica-se a necessidade de continuar evidenciando a história indígena, incluindo toda a trajetória, lutas, resistência, costumes, tradições e conquistas. Também foi possível conhecer pesquisas educacionais realizadas com crianças pequenas que frequentam creches e refletir sobre a questão cultural e racial, com destaque para a importância de investir em ações que ampliem e contemplem as diversas vivências dessas crianças. Novos levantamentos serão realizados para aprofundar a pesquisa e o aprendizado sobre a arte indígena, além de ampliar a reflexão sobre conceitos e concepção de criança, Educação Infantil, intervenção na prática pedagógica e contextos investigativos. Esperamos que a presente pesquisa possa auxiliar as educadoras e educadores que desejam conhecer e trabalhar com a arte indígena na creche.

Palavras-chave: Arte Indígena. Educação Infantil. Contextos Investigativos Prática Pedagógica.

Referências

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm acesso em: 12 de maio de 2024.



REFLEXÕES, DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO ESCOLAR DE MULHERES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA

Shyrley de Almeida Alves^[1]
Janelene Freire Diniz^[2]

Essa narrativa é um recorte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) vinculado à Linha de Pesquisa Psicologia, Educação e Sociedade, objetivou realizar uma análise dos aspectos da trajetória de escolarização das mulheres indígenas estudantes do Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, campus Ji-Paraná-RO.

Cabe explicitar que o referido curso teve seu início no ano de 2009, conta com vestibular específico até os dias atuais, possui um papel de grande relevância para os diversos povos indígenas da região, visto que proporciona a formação de professores indígenas para atuarem em suas comunidades. Buscou-se direcionar nossos olhares para as experiências que marcam as trajetórias dessas mulheres originárias, de modo a impulsionar o combate aos processos de invisibilização, silenciamento e apagamento historicamente produzidos por um modelo de sociedade colonialista e alicerçado no patriarcado. Conforme Eleotério, Sousa e Cunha (2021) pesquisas na área de ciências sociais revelam que as mulheres indígenas de forma geral enfrentam diferentes situações sociais discriminatórias em função principalmente da forte influência cultural machista de sua comunidade de origem e da sociedade externa quando o assunto é educação formal.

Assim, nesta investigação de cunho qualitativo, buscou-se por meio da realização de entrevistas narrativas, ouvir às vozes de mulheres indígenas, conhecer suas trajetórias e vivências para refletir estratégias de enfrentamento e superação as problemáticas experienciadas. Devido à pandemia da Covid-19 esses encontros junto às estudantes indígenas ocorreram de forma remota por meio do Google Meet e do WhatsApp. Neste manuscrito, ecoa-se a voz de uma mulher indígena estudante pertencente ao povo Suruí, que nos revela uma trajetória escolar de superação, permeada por desafios dentro e fora da escola e da sua comunidade, como é possível observar a seguir:

(...) Aí principalmente para as mulheres era mais difícil né! O homem até que conseguia estudar fora da Aldeia, mas mulher até hoje é mais difícil né! Só que sempre quis estudar, queria ser diferente, que a vida fosse diferente pra mim. Aí eu conversava com meu pai, só que aí meu pai também era muito criticado pelos parentes porque ele deixava a filha estudar fora da Aldeia e era mulher né! Então é... o parente não concordava com isso né! Agora se fosse homem podia estudar normalmente que ninguém falava nada né! (...) é porque eu era mulher, porque tipo assim é só o homem que pode, tem direito a tudo, mulher não!

[1] Universidade Estadual Paulista (UNESP) Shyrley.alves@unesp.br
[2] Universidade Estadual Paulista (UNESP) janelene.diniz@unesp.br

Mulher era vista só pra ficar dentro de casa, cuidar de casa, de filho. Então eles não tinham aquela visão de – ah, a mulher pode estudar, mulher pode ser alguém na vida. Pra eles mulher não poderia chegar a esse topo vamos dizer né! Então eu acho que a mulher era vista como: não tinha capacidade de chegar né! Aonde o homem podia chegar, ou talvez ela tinha capacidade, quer é isso, mas não tinha apoio familiares. Tipo o exemplo que eu tenho né! A minha mãe e o meu pai sempre me deram apoio, mas tinha umas outras índias que queria estudar, mas não tinha apoio de familiares. Então ela queria, mas não tinha chance né! De estudar! Tanto que o meu pai ouvia muitas coisas, teve vezes que ele chegava, porque ele ficava triste e falava: é melhor você parar de estudar porque o pessoal tá falando muito de você, fala que você não está estudando, que está só namorando. Aí eu falava pra ele: não pai, estou estudando eu quero estudar, eu quero ser diferente, não quero essa vida que eu vejo das indígenas aqui na aldeia, só tem filho, cuida de casa. Tudo depende de homem e sofre né! Que eu via, eu não quero isso pra mim! E eu falava: confia em mim, você vai ver que eu vou estudar, não vai acontecer nada disso! Aí ele falava: tá bom, filha! Eu vou te dar apoio. Aí foi assim que eu terminei o ensino fundamental. Aí na mesma escola comecei a estudar o ensino médio, e cada vez mais ficava mais difícil pra mim. Aí no ensino médio que era aula do campo não tinha merenda também, então eu tinha que passar o dia todo lá na escola, saía de casa umas 6 horas da manhã e chegava 6 horas da tarde em casa, mas na escola não tinha merenda. Então no caso, antes de eu ir para a escola eu tinha que fazer meu almoço em casa, acordava era umas 4 horas e fazia a minha marmita e levava pra escola e lá mesmo eu almoçava e voltava aula e depois eu chegava só 6 horas da tarde. Então, durante esse tempo todo eu terminei meu ensino médio assim. Porque eu não sei porque que não tinha merenda, tem época que chegava, mas ficava só umas duas semanas e depois acabava. (Suruí, 2021).

As mulheres indígenas vivenciam de forma intensa problemáticas originadas pelo patriarcado, pelo machismo tão presentes no modelo de organização social ocidental, bem como em algumas tradições. Apesar de todos os avanços na sociedade contemporânea a luta pelo acesso aos diversos espaços sociais seja nos processos de escolarização nos espaços educacionais, bem como nos demais espaços, na política, no mercado de trabalho, ainda, configura inúmeros desafios para as mulheres. Nessa esteira, Pinto observa que:

A visão geral dos diferentes tipos de opressões que sofrem as mulheres indígenas se deve em parte a sua condição social de serem mulheres, de etnias minoritárias e estarem numa condição pelo geral de pobreza, mas esta situação se deveu, sobretudo no encontro que tiveram com a sociedade ocidental, isto faz refletir sobre a sua situação na história universal pois como já foi em parte indicado as sociedades indígenas já constituem sistemas com suas tradições, costumes e cosmovisões, mas que foram impactadas pelos colonialismo e racismo que modificou radicalmente aquelas valores que poderiam ter valorizado à estas mulheres, impondo novas pautas ou cânones de organização (2010, p.3),

Mesmo com tamanhos desafios a presença dessas guerreiras já é uma realidade nos diversos segmentos da sociedade. No que se refere aos processos de formação escolar dessas mulheres, cabe ressaltar que suas trajetórias são atravessadas, também, pela ausência de políticas públicas efetivas que oportunizem e impulsionem o acesso, a permanência e o êxito dessas estudantes nos diversos níveis da educação formal. Para Eleotério, Sousa e Cunha (2021, p. 2): “Por meio do ingresso na educação básica, no ensino técnico profissionalizante e/ou ensino superior elas vão buscando formação nas mais diferentes áreas do conhecimento visando fomentar sua criatividade, autonomia e protagonismo no mercado de trabalho”.

Reconhecer os diversos desafios enfrentados nos processos de formação escolar de mulheres indígenas pode auxiliar no necessário movimento de compor resistências e contribuir na construção de uma educação escolar mais justa, igualitária e inclusiva.

Palavras-chave: Escolarização. Mulheres Indígenas. Amazônia.

Referências

ELEOTERIO, Valdenia Rodrigues Fernandes; SOUSA, Aparecida dos Santos de; CUNHA, Fátima Cristina Duarte Ferreira da. Os desafios de uma mulher indígena Terena no ensino superior. In: 2º Congresso Online Internacional de Educação da UFMS/GPED/CPAQ: “Encontro de saberes e decolonização: Para uma refundação dos olhares sobre a infância, o currículo e a formação docente”. **Anais...** Aquidauana (MS) UFMS, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/2ciedped2021/448657-OS-DESAFIOS-DE-UMA-MULHER-INDIGENA-TERENA-NO-ENSINO-SUPERIOR>. Acesso em: 19 set. 2024.

PINTO, Alejandra Aguilar. **Reinventando o feminismo:** as mulheres indígenas e suas demandas de gênero. *Fazendo Gênero*. N.9, p. 1-10, 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1276200140_A_RQUIVO_ApresentFazendoGeneroAleword.pdf. Acesso em: 18 set. 2024



O OUTRO PEDAGÓGICO: ESCOLA E A POPULAÇÃO LGBTQIA+

Tainã Briganti Luiz^[1]
Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz^[2]

Este artigo está inserido em uma pesquisa inicial do Mestrado Acadêmico de Educação da Universidade Cidade de São Paulo. O estudo parte de um levantamento bibliográfico sobre a temática apontando para uma lacuna nas pesquisas sobre o tema (Junqueira, 2009) e é complementado pelas primeiras reflexões sobre a situação. O objetivo é discutir sobre o papel de “neutralidade” exigido da escola, a partir da visão de Miskolci (2014) e Miskolci e Leite Junior. (2014), e os principais desafios enfrentados por pessoas LGBTQIA+ (designação para lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queers, intersexuais, assexuais e outras possíveis e futuras designações) no contexto escolar.

Debater sobre o papel da escola no trato com as diversidades, especialmente com alunos(as) LGBTQIA+, levanta questões que, muitas vezes, eram “despercebidas”, negligenciadas, ou, ainda, perseguidas e claramente discriminadas nos espaços de educação. Já que a temática ligada à sexualidade e diversidade sempre enfrentou resistências no contexto escolar, seja por parte das famílias e/ou da comunidade escolar. Nesse cenário, os professores são desafiados a repensar suas posturas e metodologias, para que compreendam e saibam lidar com as diferentes minorias sociais (LGBTQIA+, pessoas pretas e pardas, indígenas e de gênero etc) e necessitam ter assegurado o seu pleno direito ao respeito, à dignidade e à educação.

Não é um desafio pequeno, principalmente considerando-se que as escolas ainda possuem boa parte de educadores formada em outros tempos, quando não havia a possibilidade legal de ter nome social, nem demandas envolvendo gênero neutro, nem pessoas queer, transgêneras, e uma realidade em que até os homens mais delicados eram repreendidos e forçados ao ostracismo.

Esta temática, conforme vista em levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientif Electronic Library Online (SciELO Brasil) e Portal de Periódicos da Capes, demonstrou que as produções acadêmicas apontam para a presença da homofobia nos contextos escolares o que torna importante esta discussão e novos estudos acerca do tema, principalmente no tocante à neutralidade da escola e à participação de professores(as), coordenadores(as) e diretores(as) e as suas influências positivas e/ou negativas sobre a vivência e o desempenho escolar das pessoas LGBTQIA+.

A questão sobre a neutralidade da escola, que se observa no entendimento de que o espaço escolar é um lugar neutro, que deve se resumir ao conteudismo não levando em consideração a complexidade humana, é debatido à luz de bibliografias:

[1] Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e-mail: tainan.briganti@gmail.com

[2] Universidade Cidade de São Paulo (UNICID); Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) e-mail: carminhameirelles@gmail.com

“ A sexualidade está no espaço escolar porque faz parte dos sujeitos o tempo todo. Ninguém despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar”. (Milskolci, 2014. p. 79). Ou seja, a escola, quando se coloca em uma posição de neutralidade, pode estar exercendo, na verdade, um poder normatizador, que nada mais faz do que reafirmar a imposição dos padrões normativos de sexualidade, gerando, com isso, segregação e sofrimento aos que não se encaixam nos padrões. Com esse poder normatizador (que se entende por um viés heteronormativo), o ambiente escolar se vê impregnado de falsa aceitação, ignorância, preconceitos, configurando um ambiente tóxico para alunos e também profissionais educacionais LGBTQIA+ .

Em muitos casos, a homofobia, em vez de ser combatida e desestabilizada, é reforçada nos atos explícitos e implícitos, por meio de piadinhas, insultos, deslegitimação de orientações sexuais, invisibilização dos discursos e debates, e, principalmente, a sustentação de uma falsa ideia de que a escola se configura como um ambiente sexualmente neutro, e que não deve evidenciar tais assuntos. Como é apresentado:

As várias faces da homofobia se traduzem em agressões veladas ou explícitas, físicas ou psicológicas advindas da incompreensão e/ou da não aceitação das identidades de gênero e das sexualidades não correspondentes ao padrão cisheteronormativo (Silva; Rocha, 2023, p. 336).

Ao ser negado e silenciado o espectro sexual, está condenando ao ostracionismo social, político e educacional jovens e profissionais que devem ter suas orientações sexuais respeitadas e protegidas de quaisquer atos discriminatórios. Para combater o bullying homofóbico é necessário reconhecer seus malefícios para a educação, já que afasta e condena a diversidade que caracteriza nossa sociedade.

Constata-se, assim, que lutar por uma educação inclusiva e que abrace e defenda a sexualidade humana é também uma forma de defesa e valorização da própria diversidade social que nos rodeia e que, felizmente, hoje, se expressa mais e busca aquilo que lhe é de direito: existir com dignidade e garantir a todos o acesso, a permanência e um aprendizado adequado. Entende-se, portanto, que a escola e os educadores devem ser convidados a questionar possíveis posturas e ideias preconceituosas que são transmitidas para a sua práxis educacional e no trato com seus alunos.

Essa possibilidade reside no desafio de entender o outro em sua complexidade, além das imposições moralistas e limitadas. No outro complexo é que está a resposta para a compreensão do ser humano e entendê-lo é também um ato educativo. O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, tem muito a nos ensinar, nesse sentido. Para ele, o outro é uma entidade pedagógica, ou seja, na diversidade humana é possível aprender a grandeza da vida. E isso não exige concordância, porque pode haver aprendizado (e tolerância) na adversidade (Freire, 2014). Ele explica sua visão a partir do entendimento do conceito de tolerância genuína (ou autêntica).

Acreditando que compreender a diversidade humana, ou seja, entender o outro é um ato educativo, é necessário investigar como a presença, ou a ausência de políticas educacionais voltadas para a valorização da diversidade, impacta, positiva e/ou negativamente, a comunidade escolar.

O desafio é compreender a relação entre educadores, equipes escolares e discentes, na busca pela constituição e/ou manutenção de espaços acolhedores para a diversidade. Entender essas relações entre os agentes educacionais possibilita uma educação mais humanizadora, livre de preconceitos, e que seja o alicerce de uma sociedade diversa e plural, na qual todos possam encontrar espaço para sua voz e participar de forma efetiva.

Palavras-chave: Educação. Diversidade. LGBTQIA+.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Unesco, 2009.

MISKOLCI, Richard; LEITE JUNIOR, Jorge (orgs.). **Diferenças na educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SILVA, Jardinelio Reis da; ROCHA, José Damião Trindade. **“Isso é uma bichona”**: a violência homofóbica experienciada por professores gays que trabalham em escolas rurais da Amazônia paraense. Goiânia: Polyphonia, 2023.



MULHERES ESTUDANTES EM ESPAÇOS DE PREDOMÍNIO MASCULINO: UMA INVESTIGAÇÃO NO IFPR

Vanessa dos Santos Tavares^[1]
Eric Ferdinando Passone^[2]

No Brasil, na maior parte do século XX, as mulheres detinham menor nível de escolaridade quando comparadas aos homens. Os estudos de gênero sinalizavam que esse dado era decorrente de aspectos históricos e culturais que preparavam meninas para trabalhos considerados menos relevantes, como os de cuidados com o lar. Ao longo do século XX, as desigualdades no acesso à escola foram superadas (Beltrão e Alves, 2009).

Atualmente, as mulheres são maioria entre as matrículas nas Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo Brasil. A Plataforma Nilo Peçanha mostra que as pessoas do sexo feminino representam 55,34% (880.479) das matrículas, pessoas do sexo masculino são 44,66% (710.527) e pessoas sem identificação de sexo constituem 120 matrículas (2023).

O presente estudo é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento e visa discutir sobre os estereótipos de gênero em cursos de predominância masculina, como é o caso dos cursos de graduação em Tecnologia, ofertados pelo Instituto Federal do Paraná. O lócus da pesquisa constitui um espaço privilegiado para tal investigação, considerando que os Institutos Federais apresentam, em sua concepção filosófica, a promoção de educação com o enfoque para a formação humana integral, isto é, formação para relações humanas, articulada ao conhecimento científico, técnico e tecnológico (Pacheco, 2010).

A falta de reconhecimento feminino em áreas de predominância masculina sinaliza que há um longo caminho para que as mulheres sejam devidamente respeitadas enquanto produtoras de conhecimento e desenvolvedoras de tecnologias. Os espaços laborais e formais de ensino ainda apresentam vestígios culturais de preconceitos e discriminações contra a mulher. “As mulheres conquistaram mais direitos em relação a salários e cargos como resultado de protestos feministas, mas isso não eliminou completamente a discriminação por gênero” (hooks, 2023, p. 82).

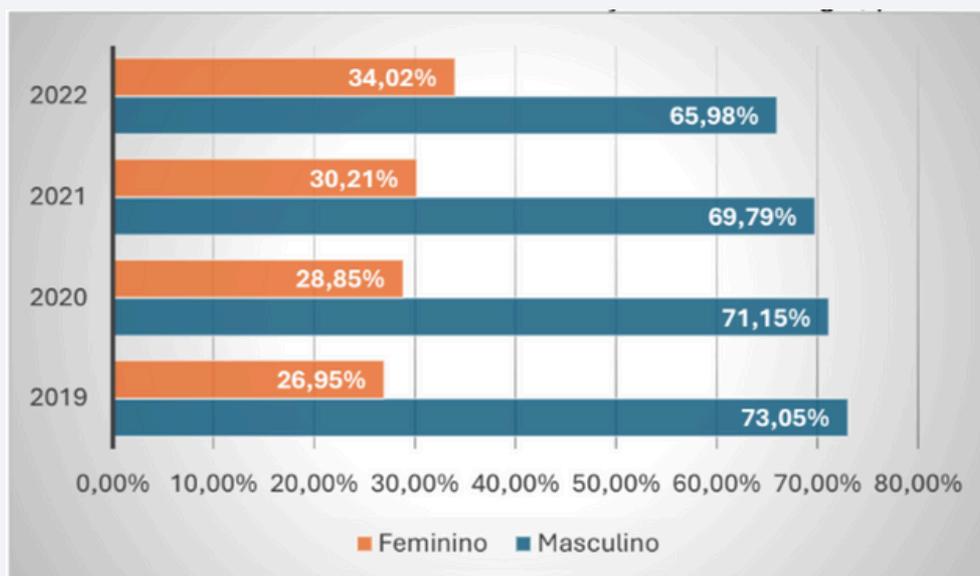
Além disso, há barreiras como a divisão sexual do trabalho, que podem dificultar a ascensão de mulheres nas áreas tecnológicas (Gianvecchio, 2022). Entre os desafios enfrentados pelas mulheres em espaços de domínio masculino, foram observados: violência simbólica e percepções sobre discriminações e preconceitos que aparecem naturalizados em ambiente acadêmico/escolar (Incerti, 2017; Nunes, 2019; Gomes, 2020). Tais fatos justificam a relevância da presente pesquisa.

[1] Instituto Federal do Paraná, IFPR vanessatavares2006@gmail.com

[2] Universidade Cidade de São Paulo, Unid ericpassone@gmail.com

Entre os cursos de graduação ofertados no IFPR, observa-se maior quantidade de oferta e matrícula nos cursos de graduação em Tecnologia, correspondendo à porcentagem de 38,21% das matrículas, os cursos de bacharelado 31,63% e; os cursos de licenciatura 30,16%. Embora tenha crescido a quantidade de matrículas do público feminino, nota-se a predominância masculina no total da Instituição.

Gráfico 1 – Matrículas em cursos de Graduação em Tecnologia, por sexo.



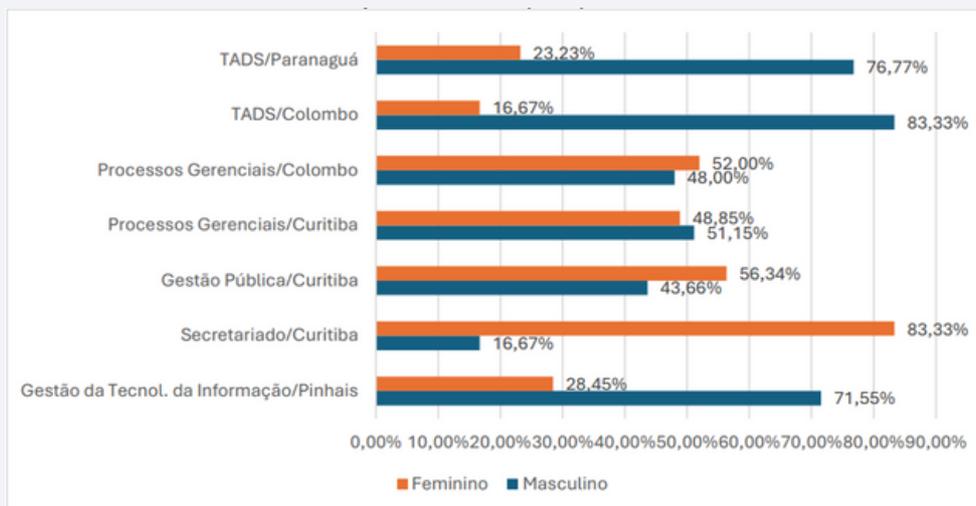
Fonte: Elaboração nossa com dados da PNP (2022).

Diante disso, o recorte da pesquisa elegeu, no âmbito do IFPR, cursos de graduação em Tecnologia, considerando os Eixos Gestão e Negócios e Tecnologia da Informação e Comunicação dos campi Curitiba, Colombo, Paranaguá e Pinhais. A escolha teve sua intencionalidade por haver o predomínio de matrículas de pessoas do sexo masculino, com exceção do curso de Secretariado, que apresenta predomínio feminino. Assim, foram selecionados o seguinte escopo para a pesquisa: a) Eixo Gestão e Negócios: Processos Gerenciais (Curitiba e Colombo); Gestão Pública (Curitiba) e Secretariado (Curitiba); b) Eixo Informação e Comunicação: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - TADS (Colombo e Paranaguá) e Gestão da Tecnologia da Informação (Pinhais).

Com esses dados, pode-se perceber a predominância feminina nos cursos de Secretariado e Gestão Pública, ambos do Eixo Tecnológico Gestão e Negócios. Por outro lado, a presença masculina se destaca nas matrículas dos cursos de Gestão da Tecnologia da Informação (Pinhais) e Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Colombo e Paranaguá). Os cursos de Gestão Pública (Curitiba) e Processos Gerenciais (Curitiba e Colombo) tendem ao equilíbrio. Pode-se inferir que o Eixo Informação e Comunicação se mantém com destaque para a formação do público masculino.

Tal informação que vai ao encontro de estudos que discutem sobre o desestímulo de alunas por pouca representatividade em áreas como da Computação e dificuldades de atuação profissional por discriminação de gênero (Paula et al., 2021). Diante dos dados apresentados, tem-se como objetivo geral compreender como os estereótipos de gênero influenciam na permanência e evasão de mulheres nos cursos superiores de Tecnologia no IFPR, considerando o contexto do ensino presencial.

Gráfico 2 – Quantidade de matrículas por curso e sexo (2022).



Fonte: Elaboração nossa com dados da PNP (2022).

Para os objetivos específicos, espera-se: 1) Realizar um levantamento bibliográfico sobre mulheres inseridas em contextos tecnológicos no âmbito dos Institutos Federais (2013-2022); 2) Esquematizar o perfil socioeducativo das participantes em duas categorias: a) matriculadas e b) evadidas; 3) Identificar e descrever os desafios na permanência em cursos de Tecnologia, segundo a percepção das mulheres estudantes; e 4) Analisar, em documentos institucionais, o lugar da temática gênero na instituição e a possível promoção ou ausência de diálogo sobre desigualdades de gênero, considerando o recorte 2013-2022.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos instrumentos utilizados serão: aplicação de questionário online e realização de entrevista com estudantes (pessoas do sexo feminino, maiores de 18 anos, matriculadas ou evadidas de um dos cursos selecionados para a pesquisa). O questionário online, composto por 30 questões busca informações sobre o perfil da estudante, identificação social, percurso acadêmico, desigualdade de gênero no ambiente acadêmico.

A entrevista semiestruturada é composta por 07 questões abertas sobre desigualdades de gênero, machismo, preconceitos, desafios e políticas institucionais de combate aos preconceitos e misoginia. Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Cidade de São Paulo, por meio da Plataforma Brasil e possui Termo de Anuência do IFPR (2023).

de subsídios para a criação e/ou consolidação de políticas institucionais de enfrentamento às diversas formas de discriminação que ocorrem dentro das instituições de ensino.

Palavras-chave: Mulheres. Tecnologia, IFPR.

Referências

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125–156, 2009.

GOMES, Livia Daiane. **O lugar das mulheres na educação profissional e tecnológica:** um estudo sobre relações patriarcais de gênero no IFPR Campus Natal Central. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2020.

GIANVECCHIO, Larissa Angelini de Andrade. **A verticalização das mulheres em profissões vistas socialmente como masculinas no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Corumbá.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2022.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Tradução Bhuvi Libanio. – 20ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

INCERTI, Tânia Gracieli Vega. **Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes:** Relações de gênero na Educação Profissional, uma análise a partir da percepção de estudantes do IFPR - Campus Curitiba. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

NUNES, Denise Valéria Oliveira. **Narrativas de mulheres-engenheiras sobre formação profissional e mundo do trabalho:** reflexões e contribuições para o curso de Engenharia Civil de um Instituto Federal. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Olinda, PE, 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** – Natal: IFRN, 2010.

PAULA, Tainá Maria Dias de; CARDOSO, Yasmin Caroline Miani; COSTA, Talita Gomes da; RESENDE, Eliane Cristina de. Análise sobre a presença das mulheres como docentes EBTT em cursos da área de tecnologia e computação em Instituições Federais do estado de Minas Gerais. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 14, n. 44, p. 337- 354, jul./dez. 2021.



ENSINO E APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO ALGÉBRICO: REDUZINDO DESIGUALDADES, VALORIZANDO DIVERSIDADES E COMBATENDO A EMERGÊNCIA AMBIENTAL

Victor Ferauche^[1]
Carlos Alexandre Felício Brito^[2]

A educação, especialmente no contexto das próximas décadas, enfrenta uma série de desafios que precisam ser abordados de forma urgente e inovadora. Temas como a redução das desigualdades, a valorização das diversidades e o combate à emergência ambiental são centrais para promover a justiça social e a dignidade humana no ambiente escolar. O presente trabalho explora esses desafios a partir da ótica do ensino da álgebra no ensino médio, utilizando concepção de aprendizagem ausubeliana para enfrentar as disparidades no aprendizado e proporcionar uma educação mais inclusiva e significativa.

A álgebra, derivada do termo árabe “aj-jab”, que significa “reunião de partes quebradas”, tem uma longa história de contribuições para o desenvolvimento do pensamento lógico e matemático. Sua introdução no ensino médio, entretanto, tem sido associada a dificuldades significativas por parte dos estudantes, em especial no que diz respeito à transição da aritmética para o pensamento algébrico. Roque (2012) define a álgebra como uma subdisciplina da matemática que lida com equações e símbolos, sendo fundamental para o desenvolvimento da capacidade de abstração, generalização e resolução de problemas complexos.

O ensino e aprendizagem do pensamento algébrico no ensino médio brasileiro possui resultados com grandes desafios, especialmente no que diz respeito à variação do desempenho de participantes por faixa de proficiência matemática. Os resultados de proficiência de matemática disponibilizados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2023; INEP, 2024) apontam desigualdades, que são não apenas de desempenho, mas também de acesso a metodologias e práticas pedagógicas inovadoras, que possam engajar os estudantes e torná-los protagonistas do próprio aprendizado.

Uma revisão de escopo foi realizada utilizando documentos e artigos indexados na base do Google Acadêmico, Scopus e Periódicos CAPES, por meio do software Publish or Perish, a fim de identificar as publicações sobre os desafios e dificuldades do ensino e aprendizagem do pensamento algébrico, sobretudo com relação às diferenças de proficiência de Matemática e suas Tecnologias. Esta pesquisa bibliográfica seguiu a metodologia da revisão de escopo com protocolo do PRISMA (2020).

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail:victor.ferauche@online.uscs.edu.br
[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e-mail:carlos.brito@online.uscs.edu.br

Os estudos indicam que as melhores práticas de ensino frequentemente contextualizam a álgebra considerando o conhecimento prévio dos estudantes, seu contexto socioeconômico de maneira que seja relevante e significativa para os alunos. Isso reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o discurso à prática (Freire, 1996).

A partir da análise dos trabalhos científicos, foi proposta uma oficina para estudantes com o objetivo de identificar o pensamento algébrico e organização hierárquica do pensamento dos estudantes no ensino médio, sob a visão da teoria da aprendizagem significativa ausubeliana (Moreira, 2011) e construir uma sequência didática com atividades lúdicas que explorem os conhecimentos algébricos para os estudantes do ensino médio.

O foco na redução das desigualdades educacionais exige um compromisso com metodologias que considerem as diferentes formas de aprender. No ensino da álgebra, por exemplo, o uso de jogos educativos, como o Escape Room, tem se mostrado promissor para o desenvolvimento do pensamento algébrico. Da Silva, J. J. et al (2024) propõe um estudo de modelagem matemática da taxa de variação de preços e a generalização por meio de expressões de primeiro grau.

A utilização de ferramentas tecnológicas, como softwares de álgebra, também tem se mostrado eficaz na facilitação do ensino desses conceitos abstratos, permitindo que os estudantes visualizem e interajam com os problemas de maneira dinâmica (Sobrinho e Soares, 2019). Além disso, o combate à emergência ambiental surge como um dos principais desafios para a educação contemporânea. A matemática, e em especial a álgebra, oferece ferramentas essenciais para a modelagem de fenômenos ambientais complexos, como as mudanças climáticas. Dessa maneira, a educação matemática não apenas prepara os estudantes para enfrentarem questões acadêmicas, mas também para se tornarem cidadãos conscientes e engajados na construção de um futuro mais sustentável.

A pesquisa apresentada aqui busca enfrentar esses desafios através do desenvolvimento de uma sequência didática inovadora, que inclui metodologias como o Escape Room e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Ao integrar práticas pedagógicas lúdicas com o conteúdo formal da álgebra, pretende-se não só facilitar o aprendizado, mas também tornar o processo mais significativo para os estudantes. O uso de jogos educativos e atividades colaborativas permite que os estudantes vejam a álgebra como uma ferramenta prática e útil, ao invés de um conjunto abstrato de regras e símbolos desconexos.

Nesse sentido, a sequência didática proposta neste trabalho, aplicada em oficinas de matemática, almeja não só melhorar o desempenho dos alunos em avaliações de larga escala, mas também proporcionar uma aprendizagem significativa que os prepare para os desafios da vida real. Concluímos, portanto, que a educação matemática, e particularmente o ensino da álgebra, desempenha um papel central na promoção da justiça social e na preparação das futuras gerações para os desafios da próxima década.

Ao utilizar metodologias ativas e inclusivas, e ao integrar o ensino de álgebra a questões ambientais e sociais, é possível reduzir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade presente nas salas de aula brasileiras. A educação, quando bem aplicada, pode ser uma ferramenta poderosa de transformação, capaz de promover não só o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

Palavras-chave: Pensamento Algébrico. Enem. Aprendizagem Significativa. Ensino

Referências

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A Educação é a Base**. Ensino Médio, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 25 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – Matriz de Referência ENEM**, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Serviço de dados – INEP, 2024**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exameseducacionais/enem/servico-de-dados>>. Acesso em: 30 ago. 2024.

DA SILVA, J. J.; DA SILVA, J. R.; SILVA, L. B. de L. O ensino de álgebra a partir da modelagem matemática: discussões entre a generalização e o pensamento algébrico. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 1, p. 1004–1021, 2024. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n1-052>

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

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: LF, 2011.

PAGE, M. J. et al. A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, e2022107, 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742022000200033>.

SOBRINHO, A.T.; SOARES, M.A.D.S. Ensino e aprendizagem de conceitos algébricos com softwares: um panorama a partir de produções acadêmicas. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 1–21, 2019. <https://doi.org/10.5965/2357724X07132019001>.



ARTICULAÇÃO ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA COMUM NAS SÉRIES INICIAIS

Michelle Matos de Melo[1]

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu 2º artigo, considera-se pessoa com deficiência: “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (2015 p.19)

O objeto deste estudo em andamento, consiste na análise das articulações estabelecidas entre os professores que estão diante do processo inclusivo de estudantes elegíveis para o serviço da educação especial. Visa investigar como são desenvolvidas ações que envolvam o atendimento educacional especializado e a sala de aula comum. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI,2008), o Atendimento Educacional Especializado é o serviço disponível a viabilizar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação, diante disso, é imprescindível que as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos neste processo, sendo, professor de sala comum e professor do AEE sejam objeto de estudo e aprofundamento de conhecimento a fim de proporcionar reflexão acerca da prática pedagógica.

Considerando que a articulação entre serviço da educação especial e sala comum está prevista nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), artigo 13, inciso VIII, algumas indagações são pontuadas neste trabalho: Existe articulação entre o trabalho que é desenvolvido pelo professor de AEE e o professor de sala comum? Há momentos que permitam o diálogo entre estes profissionais? Essa articulação culmina em práticas pedagógicas que favorecem o processo inclusivo dos estudantes? É possível identificar que nessa articulação, a colaboração acontece por meio do coensino? Como é realizado o planejamento para minimização das barreiras de aprendizagens aos estudantes?

Com vistas a elucidar tais questionamentos, a pesquisa se balizará no seguinte objetivo geral: compreender as reverberações que o serviço educacional especializado proporciona às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala comum, a partir da articulação estabelecida entre os profissionais que atuam no processo inclusivo de estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação e como objetivos específicos: 1) Compreender a estrutura organizacional do atendimento educacional especializado; 2) Identificar a formação inicial e continuada dos professores do atendimento educacional especializado e dos professores de sala comum; 3) Identificar a existência de articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e professores de sala comum, 4) Consultar registros de planejamentos e outros instrumentos utilizados pelos professores como documentação pedagógica. 5) Realizar análise reflexiva, por meio da revisão de literatura, acerca da produção de conhecimento referente ao atendimento educacional especializado e sua relação com o processo de inclusão escolar.

[1] Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e-mail:mimatosmelo@gmail.com

A investigação adotada para realização deste trabalho será pautada na abordagem qualitativa, uma vez que, a partir desta abordagem, é possível considerar aspectos relacionados à subjetividade dos participantes, tendo como enfoque a revisão de literatura, análise de documentação pedagógica utilizada pelos professores e a coleta de dados empíricos. A pesquisa de campo irá compor o trabalho, a partir de entrevistas elaboradas com questões semiestruturadas. As entrevistas serão desenvolvidas com cinco professores de sala comum e cinco professores do atendimento educacional especializado, que atuam com estudantes das séries iniciais, em escolas públicas localizadas na região metropolitana de São Paulo.

O embasamento teórico contará com as contribuições do educador Paulo Freire (2004) que, por meio da concepção de educação emancipatória e autônoma colabora trazendo os saberes necessários à prática pedagógica, enfatizando uma prática libertadora. Também contará com as reflexões de Morin (2003) que, por meio da teoria da complexidade, denota fundamentos sobre a forma como os fenômenos podem ser conhecidos, sentidos e estudados. O autor também destaca a reforma do pensamento, como uma das maneiras em que a reflexão sobre o contexto e o complexo vão se constituindo por meio de diálogos que podem ao mesmo tempo apresentar visões complementares e antagônicas.

Com relação aos conceitos de educação inclusiva, serviço educacional especializado, práticas inclusivas relacionadas à articulação e colaboração entre os professores, serão considerados estudos de diferentes autores que contribuem trazendo reflexões e evidências a partir de suas pesquisas são Enicéia Mendes, Marcia Denise Pletsch, Carla Ariela Rios Vilaronga, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Ana Paula Zerbato. Este trabalho buscará encontrar conceitos convergentes e divergentes que possam ser complementares ou não, porém visando ampliar o conhecimento sobre o tema.

A pesquisa encontra-se na etapa de revisão de literatura, as teses e dissertações consultadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2018 a 2023, demonstraram o seguinte resultado, usando os descritores: atendimento educacional especializado, inclusão escolar e articulação: foram encontrados 14 trabalhos, porém durante a leitura dos resumos alguns não obtinham o mesmo enfoque de pesquisa. Ao utilizar os seguintes descritores: atendimento educacional especializado, inclusão, colaboração; foram encontrados 7 trabalhos, o que evidenciou uma baixa produção bibliográfica na área.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, articulação, educação inclusiva, colaboração.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª Reimp. São Paulo. SP: Editora 70 Grupo Almedina. 2016

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** LBI Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 19 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

CAPELLINI, V. L. M. F., ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo. Edicon, 2019.

FREIE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 30ª ed., São Paulo. Editora Paz e Terra, 2004.

MENDES, E.G., **A radicalização no debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Rev. Bras. Ed., v11.n.33. p.387-405.set/dez 2006

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Rev. Bras. Estd. Pedagog** (online). Brasília. v.95.n.239.p 139-155. jan/abr, 2014.

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R., ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar.** Unindo esforços entre educação comum e especial. EdUFSCar. 2014

MORIN, E. **A cabeça bem-feita.** 8ª Edição. Rio de Janeiro. RJ. Editora Bertrand, 2003.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de pesquisa.**v.47. n.165, p.964-981.2017

PLETSCH, M.D.; SOUZA, F.F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Rev. Ibero-americana de Est. Ed.** Araraquara.v.16, n. espe.2, p.1286-1306. maio de 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed., São Paulo. Cortez, 2017.

VILARONGA, C.A.R. **Colaboração da Educação especial em sala de aula:** formação nas práticas pedagógicas do coensino. São Carlos. UFSCar. 2014.



DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTO CORPORAL COMO PILAR PARA REDUZIR DESIGUALDADES NAS CRECHES PÚBLICAS

Aline de Cássia Fonseca de Marchi[1]
Ivo Ribeiro de Sá[2]

O movimento corporal na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais, conforme enfatiza Fonseca (2008). A importância dessa abordagem é corroborada pela autora norte-americana Frostig (1970), que defende que a educação pelo movimento é essencial para o desenvolvimento completo das crianças, especialmente considerando o contexto da vida urbana e social moderna.

Este texto é parte de um estudo mais amplo, realizado no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, que investiga a implementação do campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimentos" nas creches públicas. A pesquisa utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um referencial estruturante para orientar as práticas pedagógicas, buscando compreender como essa diretriz pode ser aplicada de forma eficaz para promover o desenvolvimento integral das crianças no contexto da educação infantil. A BNCC oferece diretrizes para a elaboração e aplicação dos currículos, assegurando que todas as dimensões do desenvolvimento infantil sejam contempladas.

A pesquisa se baseia nas teorias de Piaget (1947,1956,1964,1965,1970,1976), Wallon (1937,1950,1963,1969,1970) e outros autores para explorar como a estimulação do movimento pode promover um desenvolvimento global positivo das crianças. Além disso, a importância de uma formação continuada para os professores é destacada, com o objetivo de garantir a conformidade aplicação dos princípios da BNCC e assegurar que as práticas pedagógicas reconheçam e integrem o movimento como uma parte vital do processo educativo. A pesquisa visa contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas nas creches, promovendo uma abordagem mais eficaz e abrangente do desenvolvimento infantil, explora a histórica marginalização do movimento corporal nas práticas pedagógicas dentro da educação infantil e investiga como as recentes normativas legais, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, têm impactado a formação de educadores e a organização curricular nas creches públicas.

A LDB estabelece que o desenvolvimento infantil deve ser abordado de maneira integral, considerando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais como partes interdependentes e fundamentais do processo educativo. Esta abordagem integral é refletida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em dezembro de 2017.

[1] Universidade de São Caetano do Sul (USCS) e-mail:aline.marchi@uscsonline.com.br

[2] Universidade de São Caetano do Sul (USCS) e-mail:ivo.sa@online.uscs.edu.br

A BNCC, ao reconhecer e valorizar o crescimento e desenvolvimento integral das crianças, inclui os Campos de Experiência, que abordam diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. A introdução do campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimentos" nas creches representa um avanço significativo. Esta pesquisa enfatiza a compreensão dos professores e a incorporação deste campo de experiência como elemento importante no processo do desenvolvimento infantil. É fundamental que os profissionais estejam bem preparados e informados sobre o desenvolvimento infantil relacionado a este campo, para criar um ambiente de aprendizagem que valorize e integre as diversas dimensões do desenvolvimento das crianças. Negrine (2003) ressalta que para atuar efetivamente na Educação Infantil, o profissional ao ter um conhecimento profundo sobre as teorias tem a possibilidade de realizar uma ação pedagógica mais adequada às necessidades da criança, estimulando assim, sua criatividade e potencial.

Os resultados preliminares deste estudo indicam que, nas creches públicas, a prática do movimento corporal é frequentemente negligenciada ou, o que se deve em grande parte à falta de infraestrutura apropriada e à formação insuficiente dos educadores em relação ao desenvolvimento motor das crianças. Essa deficiência na abordagem do movimento corporal limita significativamente o potencial de desenvolvimento integral das crianças. Em resposta a essas limitações identificadas, o estudo propõe a implementação de um programa de formação contínua que amplie e aprofunde o conhecimento dos professores sobre o desenvolvimento infantil e a importância do movimento. Os resultados preliminares do estudo ressaltam que, para garantir o desenvolvimento integral das crianças, é essencial que as práticas pedagógicas nas creches sejam fundamentadas em uma concepção de educação que valorize o movimento como uma linguagem essencial e um meio vital de expressão para as crianças, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que a visão da criança como um ser ativo na construção do conhecimento — que observa, questiona, levanta hipóteses e interage com o mundo físico e social — não deve ser entendida como um processo meramente natural ou espontâneo. Em vez disso, a BNCC reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica intencional e planejada na Educação Infantil, tanto em creches quanto em pré-escolas, para garantir um desenvolvimento educacional eficaz e direcionado. Portanto, o estudo indica que uma prática pedagógica consciente e bem estruturada, que reconheça e integre o movimento corporal como um componente vital do processo educativo, é fundamental para promover um desenvolvimento infantil abrangente e bem sucedido.

Palavras chaves: Movimento Corporal; Educação Infantil; Desigualdades; Creches Públicas; Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Portanto, o estudo indica que uma prática pedagógica consciente e bem estruturada, que reconheça e integre o movimento corporal como um componente vital do processo educativo, é fundamental para promover um desenvolvimento infantil abrangente e bem sucedido.

Palavras-chave: Movimento Corporal. Educação Infantil. Desigualdades. Creches Públicas. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.//#/site/inicio>. Acesso em: 09 abr. 2024.

CAMARGO, Daiana. **Um olhar sobre o educador na infância:** o espaço do brincar corporal na prática pedagógica, Dissertação de Mestrado, 2011, Disponível em: http://www.bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?cod Arquivo= 653. Acesso em: 9. Jul.2024.

DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 113-129, 2016. 113-129, 2016.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NEGRINI, A. **Educação Psicomotora**. São Paulo: Ebrasa, 2003.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 79-93, 2005.



CULTURA E EDUCAÇÃO: ARTE CONTEMPORÂNEA NO JARDIM DA LUZ E OS ELEMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nichelly Campos de Araújo [1]
Sueli Soares dos Santos Batista [2]

O Parque Jardim da Luz criado originalmente como Horto Botânico, em 1825 foi aberto ao público como Jardim Público da Luz. É o mais antigo parque público do município e foi tombado pelo CONDEPHAAT em 1981 (Prefeitura de São Paulo – 2014). Apesar da importância cultural e papel na valorização do parque em questão de sua história, muitas dessas obras permanecem desconhecidas pela maioria dos visitantes. Em face a este cenário propõe-se o desenvolvimento de um roteiro de memória focado nas obras de arte modernas e contemporâneas que pertencem ao acervo da Pinacoteca da cidade de São Paulo. O objetivo do roteiro, buscando contribuir para uma melhor articulação entre política articulação e cultura é estabelecer um diálogo entre cultura, educação e a cidade destacando a importância histórica e cultural do Parque Jardim da Luz visando promover visitas guiadas e ações educativas para aumentar a conscientização pública sobre esse patrimônio.

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica e documental, focando na evolução histórica do Parque Jardim da Luz no contexto histórico do desenvolvimento social do Parque Jardim da Luz. A metodologia incluiu análise de plantas antigas, registros de intervenções paisagísticas e levantamento de campo das obras de arte presentes no parque, que fazem parte do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

No parque Jardim da Luz há cerca de 30 esculturas que integram o acervo da Pinacoteca do Estado. Foi feito um levantamento documental e coletas imagens que revelam a amplitude desse acervo, ainda pouco conhecido. Os elementos que compõem as obras são majoritariamente ferro, madeira, aço, bronze e alumínio que representam a nova fase a qual o Parque Jardim da Luz se encontra. As primeiras grades de ferro foram introduzidas na reforma de João Theodoro Xavier, os ornamentos em ferro e concreto, assim como bancos com pés em ferro e o coreto foram acrescentados na gestão de Antônio Prado, no início do século XX. O ferro é indicativo também de um processo de modernização construtiva na cidade, como mencionado acima a partir do desenvolvimento de novas tecnologias, principalmente do manejo do ferro forjado (Minoda 2018). Segundo Minoda 2018, nos primeiros anos de funcionamento do Jardim, que era então conhecido como Horto Botânico, a responsabilidade pelas obras de manutenção cabia à câmara. Igualmente, a câmara respondia às solicitações da população pelas melhorias no logradouro.

[1]Faculdade de Tecnologia de São Paulo- nichelly.araujo@fatec.sp.gov.br

[2]Faculdade de Tecnologia de São Paulo - sueli.batista@fatec.sp.gov.br

A princípio na década de 1800 quando Melo Castro, capitão general de São Paulo decreta a construção de um Horto na cidade de São Paulo, levaram-se 25 anos para a construção deste primeiro espaço com cobertura vegetal em meio ao espaço urbano, os traços europeus tanto em sua arquitetura quanto nos jardins já estabelecidos dois séculos atrás, se mantém até os dias de hoje. De acordo com Terra (Minoda apud Terra 2013, p.51), os jardins paisagísticos estariam ligados à existência de sistemas de eixos geométricos e à diversidade de espaços. Geralmente compostos por longos eixos longitudinais para criar no espectador a sensação de infinito. A presença de fontes, espelhos d'água e canais também fazem parte dessa imagem paisagística, que tinha como objetivo à contemplação.

Os jardins ornamentais complementam a proposta dos jardins paisagísticos, pois se caracterizam pela presença de estátuas, grutas com quedas d'água, e possuem vegetação extremamente variada (Minoda apud TERRA, 2013, p.87). A beleza do parque e seu valor patrimonial era referido como uma joia da cidade pelos moradores e viajantes da região, tanto que há registros dos cartões postais de antigamente, com as imagens do Jardim da Luz.

No parque Jardim da Luz há cerca de 30 esculturas que integram o acervo da Pinacoteca do Estado. Entre os artistas apresentados estão Victor Brecheret, Leon Ferrari, Amílcar de Castro, José Resende, Marcelo Nietsche e muitos outros. Fizemos um levantamento documental e coletamos imagens que revelam a amplitude desse acervo, ainda pouco conhecido. Em 2020 foram iniciados serviços de restauro das esculturas do Lago Cruz de Malta, no Jardim da Luz, região central de São Paulo. Naquele momento foram prometidas visitas guiadas para destacar a importância desse acervo e do próprio espaço do Parque.

As visitas educativas seriam realizadas sempre no último sábado do mês pelos educadores do Museu da Cidade de São Paulo. As obras foram em grande parte restauradas, mas continuam sem um olhar atento dos transeuntes e mesmo dos possíveis roteiros prometidos em 2020. Mesmo diante da inauguração da Pinacoteca Contemporânea, as obras de arte espalhadas pelo Parque Jardim da Luz não se encontram contempladas como patrimônio histórico que são. Muito valorizado por se encontrar em duas galerias de arte, o Parque Jardim da Luz tem sua história e características próprias que precisam ser enfatizadas.

A partir dos estudos conduzidos até o momento é possível analisar que o Parque Jardim da Luz possui um grande acervo artístico a céu aberto, o qual contribui para a valorização da história e cultura do parque. Cada elemento deste coletivo situado no complexo Júlio Prestes, guarda uma memória histórica do percurso em que São Paulo passou durante 200 anos. Dentre tantos coletivos que podem ser estudados no Bairro do Bom Retiro, a proposta de intervenção apresentada pelo projeto é um Roteiro de Memória que é realizado pelas obras de arte modernas e contemporâneas expostas no Parque Jardim das Luz. Cada obra possui uma identidade e um legado deixado pelos autores que as idealizaram e as criaram.

Palavras-chave: Cultura e Educação, Turismo Urbano e Parque Jardim da Luz.

Referências

Prefeitura de São Paulo. **"Parques - Região Centro-Oeste"**. Prefeitura de São Paulo. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/parques/regiao_centrooeste/index.php?p=5757. Acesso em: jun. 2023.

MINODA, Thais Klarge. **Artefatos no Jardim da Luz: usos e funções sociais (1870-1930)**. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062018-113630/en.php>.

Acesso em: 29 abr. 2024.



SUPERANDO DESIGUALDADES NO ENSINO DE INGLÊS: O IMPACTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

Jefferson Sobral Mota [1]
Carlos Alexandre Felício Brito [2]

A educação para a próxima década enfrenta múltiplos desafios que demandam reflexões aprofundadas e a implementação de estratégias inovadoras. Este estudo aborda a aplicação de metodologias ativas no ensino de Inglês em escolas técnicas da região do ABC, com o intuito de enfrentar a baixa eficiência na aprendizagem de idiomas observada tanto entre docentes quanto discentes. A globalização e a necessidade de dominar o Inglês como língua franca tornam-se imperativos nas matrizes curriculares, contudo, as práticas pedagógicas tradicionais frequentemente resultam na desmotivação dos estudantes e na descontextualização do ensino gramatical. Além disso, barreiras linguísticas persistentes impactam negativamente a comunicação entre professores e alunos, dificultando a interação e a compreensão eficazes.

As barreiras linguísticas impactam significativamente a comunicação professor-aluno, dificultando a interação e compreensão eficazes (Amalia, Bey e Napitupulu, 2021). Essas barreiras se manifestam de diversas formas, incluindo dificuldades na expressão e estrutura da frase, especialmente quando os alunos não são proficientes no idioma utilizado para o ensino. Segundo Silva (2019), no que tange ao ensino de língua inglesa, o que de fato precisa prevalecer no contexto escolar brasileiro é a busca pela maior viabilização de práticas pedagógicas que também promovam o caráter heterogêneo da língua, visto que um efeito importante da padronização para o senso comum é o desenvolvimento da crença em uma única forma de língua correta. Tal ideologia gera juízos carregados de preconceitos e de discriminação em termos de raça e classe social.

O problema central deste estudo reside na identificação das representações sociais dos professores de Inglês e como essas percepções influenciam suas práticas pedagógicas. Baseando-se na Teoria do Núcleo Central de Sá (1996) e na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015) e Brito (2023), a pesquisa busca compreender como os professores organizam suas concepções sobre o ensino do Inglês e de que forma essas representações moldam suas estratégias educacionais. Os objetivos principais incluem identificar os elementos centrais dessas representações, examinar as práticas pedagógicas à luz dessas percepções, investigar as dificuldades enfrentadas no ensino do idioma e propor estratégias pedagógicas que alinhem as práticas dos docentes com os elementos centrais identificados.

A metodologia adotada é qualitativa, envolvendo a coleta de dados por meio de associações livres de palavras e evocação livre de palavras, focadas nas experiências profissionais dos professores com metodologias ativas, pois com elas não adianta só saber, tem que saber fazer e saber ser. A análise dos dados é realizada por meio de análise de conteúdo automatizada, permitindo uma compreensão aprofundada das comunicações dos participantes. Como resultado preliminar, observa-se que os professores empregam diversas estratégias para superar as barreiras linguísticas, tais como jogos educacionais, discussões em grupo, atividades práticas e o uso da língua materna no processo de ensino. Estas práticas refletem uma tentativa de tornar o aprendizado mais dinâmico e contextualizado, alinhando-se com as representações sociais que valorizam a interatividade e a relevância cultural no ensino de idiomas, ampliando, segundo Zabala (1998), essa ideia de conteúdo, indo além do factual (fato da língua inglesa hoje ser um acontecimento que todo mundo precisa, por exemplo) e conceitual (os princípios – como esse idioma pode entrar na mente dos aprendizes; saberes) para outras tipologias, como as procedimentais (estratégias de como aplicar esses conceitos) e atitudinais (compartilhar esses valores aprendidos entre eles, o professor e a sociedade).

As conclusões iniciais indicam que a adoção de metodologias ativas contribui significativamente para a melhoria da eficácia no ensino de Inglês, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador, pois se queremos um sujeito para uma sociedade, chegaremos numa tipologia chamada metacognição – eles serem capazes de criar suas próprias maneiras de estudar. A integração de projetos interdisciplinares, como música e cinema, e a implementação de componentes curriculares que incentivam a protagonização dos estudantes e a mediação por parte dos professores, emergem como práticas promissoras. Este estudo ressalta a importância de alinhar as práticas pedagógicas com as representações sociais dos docentes, promovendo uma formação profissional que responda às demandas contemporâneas da educação. As considerações finais apontam para a necessidade de contínua capacitação dos professores e de políticas educacionais que incentivem a inovação metodológica, visando a redução das desigualdades, a valorização das diversidades e o enfrentamento dos desafios ambientais no contexto educacional.

Palavras-chave: Representações Sociais. Metodologias Ativas. Educação Inclusiva. Desigualdades Educacionais. Ensino de Inglês

Referências

BALLA, E. Uma visão geral da importância da língua inglesa no mundo de hoje.

Revista Acadêmica de Estudos Interdisciplinares, 2016.

EIDELWEIN, L.; PRETTO, M. A língua inglesa na escola sob o ponto de vista de alunos e professores. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2005.

LOMBA, M. L. D. R.; SCHUCHTER, L. H. **Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos.** Educação em Revista, 39, 2023.

NEVES, J.G. Da Espanha para o Brasil – 25 anos de “A prática educativa - como ensinar” de Antoni Zabala. Educa – **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, 2023. v.10,1-18 p.



EIXO 5

EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS



USO DE PLANILHAS ELETRÔNICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA FINANCEIRA NO ENSINO MÉDIO

Cristiane Dias Poças[1]

O perfil do aluno atual, os chamados nativos digitais, desafia o professor em sala de aula a procurar metodologias capazes de despertar seu interesse e desenvolver habilidades necessárias para viver em um mundo interconectado globalmente, formando cidadãos preparados não só para usar mas também para desenvolver tecnologias de modo reflexivo, ético e crítico (Martins, 2023). A legislação brasileira define diretrizes de como incorporar o pensamento computacional através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dividindo o conteúdo em três eixos: “o pensamento computacional” que envolve o raciocínio lógico e desenvolvimento de soluções para diferentes problemas, incluindo construção do processo, sistematização e organizar informações; “o mundo digital” que aborda o entendimento relativo ao mecanismo operacional da internet, computação em nuvem, entre outros componentes do ambiente virtual; e por último “a cultura digital”, que refere-se à reflexão sobre as questões políticas, sociais e éticas que abarca a utilização de tecnologias (Brasil, 2018).

Dentre as diversas ferramentas que podemos aplicar, pode-se destacar as planilhas eletrônicas que permitem auxiliar na construção do conhecimento em várias áreas da matemática, motivando a curiosidade e proporcionando prática para o aluno, por saber que estes conhecimentos são requisitos para diversas áreas profissionais. O “Google Planilhas” e o “Microsoft Excel” são dois dos programas mais conhecidos para controles financeiros, sendo o primeiro gratuito e acessado a partir de um cadastro na conta Google; permite o trabalho online e colaborativo, já o excel faz parte do Pacote Office e disponibilidade diversas funcionalidade apenas para assinantes e também possui versão online e colaborativa (Frota, 2023, p.40). Nesse contexto, este trabalho descreve e discute uma atividade pautada no uso de planilhas eletrônicas para calcular juros simples e compostos nas aulas de matemática do primeiro ano do ensino médio, cujos objetivos visam mostrar para o estudante quais são as ferramentas disponíveis no mundo laboral e como podem auxiliar a resolver problemas, organizar dados, gerar gráficos e analisar criticamente essas informações, em diferentes cenários.

Como metodologia, elaborou-se um roteiro, onde através de um exemplo prático, os alunos pudessem aprender como inserir as fórmulas de juros simples e composto, criar tabelas e gerar um gráfico a partir destes dados, o procedimento foi disponibilizado para a sala através de uma atividade criada no Google Sala de Aula. Este conteúdo estava sendo trabalhado em sala de aula, portanto, já conheciam o conceito e já haviam feito exercícios sobre o tema. A tarefa foi realizada em dupla, durante duas aulas de 45 minutos, na sala de informática do Colégio Universitário da Universidade Municipal de

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul, USCS e-mail: cristiane.pocas@online.uscs.edu.br

São Caetano do Sul, com treze turmas aproximadamente 30 estudantes cada, com o Google Planilhas. Inicialmente, os discentes foram incentivados a seguir o roteiro, começando pelo acesso ao Google Planilhas; identificação do arquivo; organização das colunas da planilha em mês, capital, montante a juro simples e montante a juro composto; dando prosseguimento inseriram fórmulas; geraram e formataram o gráfico. Na sequência, foram convidados a reproduzir o passo a passo considerando outros valores, para que pudessem observar a planilha e o gráfico obtidos e responder, a partir de sua análise, qual o investimento foi mais vantajoso e qual a diferença entre os dois cenários. Para finalizar, as duplas precisam anexar o arquivo na atividade aberta no Google Sala de Aula e encaminhar para que a professora corrigisse.

Durante as aulas percebeu-se que foi o primeiro contato com uma planilha eletrônica pela maior parte da turma, não demonstraram nenhum conhecimento prévio sobre as funcionalidades do aplicativo. A maior dificuldade foi inserir as fórmulas já que não estavam familiarizadas com os símbolos e a lógica implícita nelas, mas com a execução do exercício começaram a se familiarizar com as funções básicas, o que trouxe estímulo para continuarem aprendendo.

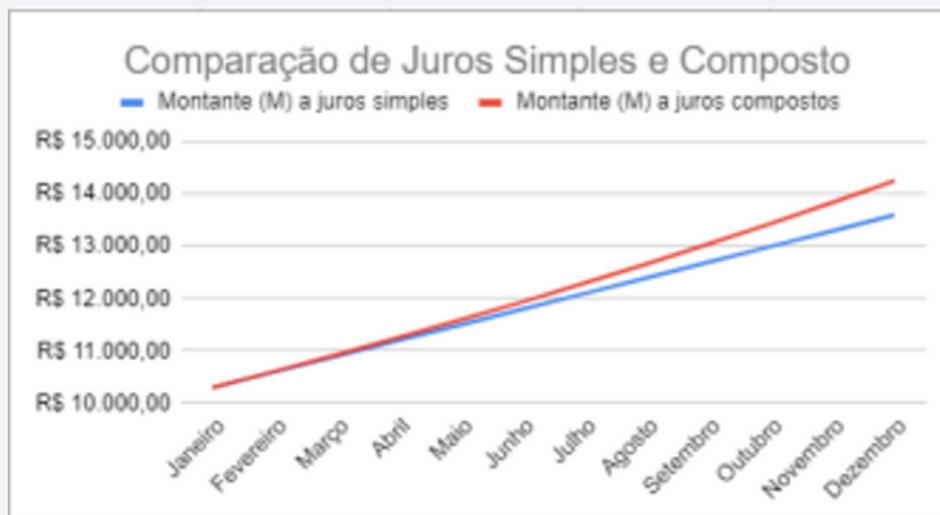
Figura 1 - Tabela construída pelos estudantes

Mês	Montante (M) a juros simples	Montante (M) a juros compostos
Janeiro	R\$ 10.300,00	R\$ 10.300,00
Fevereiro	R\$ 10.600,00	R\$ 10.609,00
Março	R\$ 10.900,00	R\$ 10.927,27
Abril	R\$ 11.200,00	R\$ 11.255,09
Maio	R\$ 11.500,00	R\$ 11.592,74
Junho	R\$ 11.800,00	R\$ 11.940,52
Julho	R\$ 12.100,00	R\$ 12.298,74
Agosto	R\$ 12.400,00	R\$ 12.667,70
Setembro	R\$ 12.700,00	R\$ 13.047,73
Outubro	R\$ 13.000,00	R\$ 13.439,16
Novembro	R\$ 13.300,00	R\$ 13.842,34
Dezembro	R\$ 13.600,00	R\$ 14.257,61

Fonte: O autor, 2024

Em geral os discentes conseguiram concluir a tarefa e observou-se que o exercício foi inclusivo com boa parte dos alunos com transtorno de déficit de atenção, discalculia, transtorno do espectro autista nível 1, entre outros estudantes elegíveis à educação especial. As Figuras 1 e 2 apresentam o resultado do trabalho feito pelos estudantes.

Figura 2 - Gráfico de Juros Simples e Composto



Fonte: O autor, 2024

A experiência de usar planilhas eletrônicas no ensino de matemática revelou-se importante para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, preparando-os para um mundo digital e interconectado. Apesar das dificuldades iniciais com fórmulas e símbolos, a prática e a familiarização com o Google Planilhas estimularam a curiosidade e o aprendizado. O conhecimento prévio sobre juros simples e compostos serviu como base para a atividade, facilitando a compreensão e a aplicação dos conceitos. Assim, o uso de ferramentas tecnológicas não apenas enriqueceu o conteúdo abordado, mas também promoveu um aprendizado ativo e colaborativo. Paralelamente, considerando a variedade de ferramentas oferecidas no mundo digital, ainda há diversos recursos que podem ser aproveitados em sala de aula. Essa abordagem evidencia a necessidade de introduzir o pensamento computacional no ensino, formando cidadãos críticos e preparados para o uso de diversas ferramentas.

Palavras-chave: Pensamento Computacional. Planilhas eletrônicas. Matemática Financeira

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

MARTINS, Reginaldo Neves. O novo ensino médio nos moldes da Educação 4.0. **Revista Ilustração**. v. 4, n.3, set/dez 2023. p 3-9. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/172/117> Acesso em: 17/09/24.

FROTA, Maria Elza Soares. **Aprendizagem de matemática financeira no ensino médio: uso planilha eletrônica em uma abordagem construcionista**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, 2023. p 40 - 41. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/75168/4/2023_dis_mesfrota.pdf Acessado em 20/09/24.



CONTRIBUIÇÃO DO TORNEIO FLL: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES TÉCNICOS EM SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Filipe de Oliveira Nascimento[1]

Ana Silvia Moço Aparício[2]

Na última década o Ministério da educação (MEC) em conjunto com o Conselho Nacional de educação (CNE) publicaram duas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) uma em 2015 e a última em 2019 que ainda está em vigor. Essas diretrizes basicamente definem alguns aspectos e competências desejáveis que os docentes em sua formação inicial e continuada desenvolvam com o intuito de ter um profissional mais preparado e capacitado para realizar as suas atribuições como docente do ensino básico e consiga atender a toda a diversificação do ambiente escolar.

Em 2019 tivemos a publicação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que de acordo com este documento o currículo de formação para docentes possuirá “como referência a implantação da BNCC” (Brasil, 2019, p.2). Sendo assim as 10 competências gerais da BNCC são trabalhadas no processo de desenvolvimento do docente e, além disso, são fixadas 3 dimensões fundamentais que apontam competências específicas e habilidades que se espera que o docente acabe evoluindo em seu âmbito profissional.

Com o intuito de apontar o desenvolvimento profissional de professores que atuam como técnicos de equipe em um torneio de robótica educacional desenvolvida pela For Inspiration and Recognition of Science and Technology (FIRST), a FIRST LEGO League (FLL) na modalidade Challenge, que podem participar estudantes de 9 a 15 anos idade, realizamos uma pesquisa exploratória para uma dissertação de mestrado que tem como título “A atuação de professores como técnicos de equipes em competições de robótica educacional: contribuições para o desenvolvimento profissional docente” e como parte deste estudo foi realizado um questionário online, Google Forms, com objetivo de caracterizar os professores que atuam como técnico de equipe e se dispuseram a responder a pesquisa e também de buscar obter a visão pessoal dos mesmos quanto ao seu entendimento no que concerne o seu desenvolvimento profissional devido a sua participação na FLL como técnico, onde os questionamentos tiveram como base as dez competências gerais da BNCC.

Nós professores estamos sempre evoluindo, seja através de novas experiências vivenciadas em nossa rotina de trabalho, na troca de conhecimentos com nossos pares ou por meio de formações continuadas de cursos voltados ao aprimoramento profissional. Em um estudo foram definidos “as características do desenvolvimento do

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) filipe.nascimento@uscsonline.com.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) ana.aparicio@online.uscs.edu.br

professor competente, e, portanto, da aprendizagem docente, são: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade.” (Shulman, 2016, p.5). E nesse sentido nossa pesquisa tinha como um dos seus objetivos identificar aspectos do torneio FLL que contribuísse de alguma forma para o desenvolvimento dessas ou outras características apontadas pelos professores que trouxessem o desenvolver profissional docente. Assim como Shulman, também é apontado “cinco facetas que definem o “bom professor”: o conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social” (Nóvoa, 2011, p.60). O que podemos observar quanto a estes itens apresentados por esses dois autores é que é possível traçar uma relação destes itens com algumas das competências gerais da BNCC.

Dessa forma encaminhamos um link para um grupo de técnicos, das 5 regiões do país, e aplicamos o questionário para 133 participantes mesclando com questionamentos objetivos, que serviram para traçar o perfil dos professores, e mais algumas questões numa escala de concordância no qual eram atribuídos valores de 1 a 5, onde 1 era que na opinião do entrevistado ele discordava completamente da afirmação e 5 que concordava completamente com a afirmação sobre o desenvolvimento das competências gerais da BNCC através da participação como técnico de equipe da FLL, assim foi feito 10 questionamentos dessa maneira, um para cada competência geral.

Com os resultados constatamos que praticamente metade dos entrevistados eram professores de matemática ou ciências, com uma boa representação em outras áreas do conhecimento, mais da metade dos técnicos tiveram suas equipes formadas em escolas do serviço social da indústria (SESI) e os demais eram oriundos de escolas particulares ou públicas, destes respondentes um pouco mais da metade já havia participado de ao menos 4 eventos da FLL, que são anuais. Assim pudemos notar que os respondentes trariam nas suas próximas respostas, quanto ao desenvolvimento das 10 competências gerais da BNCC a partir da participação do torneio de robótica educacional, a sua opinião baseada em suas experiências e vivência nos torneio em questão.

Obtivemos de forma expressiva como resultado uma média maior que 85% das respostas quanto a concordar completamente que a participação no torneio da FLL com técnico auxiliou a desenvolver cada uma das 10 competências gerais da BNCC, desse modo auxiliando na evolução da formação profissional docente.

A partir desse estudo realizado conseguimos perceber que na opinião dos professores a participação com técnico de equipe da FLL os auxiliou a desenvolver as competências gerais da BNCC e conseqüentemente os ajudando a se tornar um professor bom e competente. E assim podendo então entender o torneio de robótica FLL como um meio para almejar o desenvolvimento de competências e habilidades que estão fundamentadas nas diretrizes da BNC-Formação.

É possível pontuar que tais competências e habilidades desenvolvidas ajudam o professor a tornar o aprendizado de seus alunos mais plural e que consiga atender as necessidades de seus estudantes, de certa forma trazendo um aprendizado mais inclusivo, diversificado e significativo. Isso permite que o professor aborde diferentes estilos de aprendizagem, respeite as singularidades dos alunos e promova uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, favorecendo o desenvolvimento integral do estudante.

Palavras-chave: Formação docente; FIRST LEGO League; Torneio de Robótica; Desenvolvimento Profissional Docente; Robótica Educacional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2019.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2.ed. São Paulo: Editora São Paulo, 2011.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H.. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 6, n. 1, dec. 2016.



GESTÃO EDUCACIONAL EM FOCO: EXPLORANDO AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Jaqueline Souza Santos de Oliveira[1]

Carlos Alexandre Felício Britto[2]

Este trabalho explora a aplicação de metodologias ativas na educação profissional, com foco na experiência de docentes em uma instituição de ensino técnico em São Paulo. A crescente demanda por práticas pedagógicas inovadoras e participativas revela a necessidade de entender como os professores interpretam e utilizam essas metodologias no contexto da educação profissionalizante, que se torna cada vez mais central na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

A adoção de metodologias ativas na educação profissional mostra-se promissora na construção do conhecimento tanto para professores quanto para alunos. No entanto, para implementar essas estratégias inovadoras no processo de ensino e aprendizagem, é crucial promover a formação continuada dos educadores (Ricci et al., 2021).

A problemática investigada refere-se a como os docentes compreendem, expressam e vivenciam as metodologias ativas em sua prática profissional. O objetivo geral é identificar as percepções e vivências dos professores em relação a essas abordagens pedagógicas, buscando compreender seus desafios, limitações e potencialidades no desenvolvimento de suas competências e na facilitação da aprendizagem dos estudantes.

O desenvolvimento deste trabalho baseia-se no referencial teórico acerca de Metodologias Ativas, que enfatiza a importância da participação do estudante no processo de aprendizagem, tornando-o agente ativo na construção do conhecimento. As metodologias ativas incluem práticas como a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, a gamificação e a aprendizagem cooperativa, entre outras. O estudo utiliza uma abordagem metodológica qualitativa pautada nos princípios do Design Science Research (DSR), que visa criar e avaliar artefatos educacionais inovadores para resolver problemas específicos ou melhorar práticas pedagógicas. (Lobo da Costa e Brito, 2022).

Partindo da hipótese de que a percepção dos professores desempenha um papel crucial na adoção de metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional, é importante entender como esses educadores veem e avaliam essas práticas. Segundo Silva e Pires (2021), embora as metodologias ativas sejam amplamente reconhecidas por promoverem um aprendizado mais significativo e engajado, sua adoção limitada pode estar associada à preferência dos docentes por métodos tradicionais, que oferecem uma sensação maior de segurança e controle no processo de ensino.

[1] (USCS) e-mail: jaqueline.oliveira1@uscsonline.com.br

[2] (USCS) e-mail: carlos.brito@online.uscs.edu.br

Portanto, investigar essas percepções é essencial para compreender os desafios enfrentados na implementação dessas abordagens inovadoras. Entre as principais hipóteses identificadas no referencial bibliográfico, estão a falta de formação específica, a resistência cultural às novas práticas e a escassez de recursos materiais e tecnológicos adequados. No entanto, certamente também emergirão experiências positivas, como o fortalecimento da autonomia dos alunos, o desenvolvimento de competências críticas e a maior interação entre professores e estudantes.

O produto final da pesquisa consiste na criação de um jogo educacional de tabuleiro destinado à formação de docentes, com o objetivo de sensibilizá-los e capacitá-los para o uso eficaz das metodologias ativas em suas práticas pedagógicas. O jogo visa simular situações reais enfrentadas pelos professores, proporcionando um ambiente lúdico de aprendizagem e reflexão sobre as diferentes abordagens educacionais.

Alves e Coutinho (orgs., 2016) destacam em seus estudos três evidências principais que ilustram os benefícios da aprendizagem mediada por jogos. A primeira evidência refere-se ao potencial dos jogos como ferramentas que não apenas introduzem recursos tecnológicos, mas também criam um ambiente estimulante e criativo, capaz de despertar a curiosidade dos estudantes e promover seu engajamento ativo, facilitando mudanças de comportamento e aprendizagens significativas em contextos. A segunda evidência sublinha a importância do autogerenciamento do aluno em seu processo de ensino e aprendizagem, estimulando uma busca autônoma pelo conhecimento, em consonância com o conceito de metodologias ativas de aprendizagem. Por fim, a terceira evidência focaliza o papel essencial do professor na mediação desses jogos educativos, destacando a sua capacidade de articular diferentes saberes e promovendo uma aprendizagem mais profunda e contextualizada.

Nesta perspectiva, a pesquisa será conduzida em três etapas iterativas, visando o contínuo aprimoramento do artefato educacional. A primeira iteração envolverá a validação do protótipo do jogo educacional por especialistas em jogos e gamificação, garantindo a adequação dos elementos lúdicos e pedagógicos propostos. A segunda etapa iterativa, contemplará a testagem do jogo em grupos de docentes atuantes na educação profissional; essa testagem ocorrerá em dois grupos distintos, visando o aprimoramento do artefato e alinhando-se aos princípios da pesquisa em design. Por fim, a última etapa iterativa será a aplicação de um questionário para avaliar as percepções dos participantes sobre a experiência, bem como identificar os principais desafios enfrentados durante o uso do jogo educacional.

Em conclusão, este trabalho destaca a importância de promover uma formação docente contínua e contextualizada que capacite os educadores a implementarem metodologias ativas de forma eficaz, superando os obstáculos encontrados na prática. Além disso, sugere que a adoção de metodologias ativas, aliada a políticas de apoio e recursos adequados, pode contribuir significativamente para a qualidade da educação profissional, preparando melhor os alunos para os desafios do mercado de trabalho e para o exercício da cidadania.

A pesquisa, ainda em andamento, pretende avaliar o impacto do jogo educacional no desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para o debate sobre inovação pedagógica e práticas educacionais inclusivas e transformadoras.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Educação Profissional; Formação Docente; Jogo Educacional; Gestão Educacional.

Referências

ALVES, L.; COUTINHO, I.J (ORGS.). **Jogos Digitais e Aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papyrus Editora, 2016.

BRITO, C. A. F. ; COSTA, N. M. L. **Metodologias de Design para a Pesquisa Qualitativa em Educação**. II Congresso Internacional sobre Metodologia. (Qualis 2022). 2022.

RICCI, M. F. C. M.; MEDEIROS, M. L. D.; CRAHIM, S. C. S. F.; AMORIM, S. M. B.; SOUZA, T. C. de. Metodologias ativas: construção de vivências educacionais através de capacitação continuada de docentes. In: SOUTHERN BRAZILIAN JOURNAL OF CHEMISTRY VIRTUAL CONFERENCE, 2021. **Anais** [...]. Vassouras: Universidade de Vassouras, 2021. p. 1-10. Disponível em: <https://www.southernbrazilianjournalofchemistry.com/2021-conference>. Acesso em: 29 maio 2024.

SILVA, R. B.; PIRES, L. L. A. **Metodologias Ativas de Aprendizagem: Construção do Conhecimento**. VII Congresso Nacional de Educação CONEDU. Maceió: 2020



MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO UN DETONANTE METACOGNITIVO PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Leidy Parra Restrepo[1]
Albeiro de Jesús Muñoz[2]

La comunicación es una herramienta clave en el desarrollo individual y social del ser humano, ya que facilita la adquisición y construcción de experiencias cognitivas, sensoriales y emocionales que contribuyen al conocimiento. Según Piaget, el ser humano atraviesa varias etapas de desarrollo cognitivo, desde la etapa sensoriomotora, pasando por la preoperacional y las operaciones concretas, hasta llegar a las operaciones formales, donde la lógica y el pensamiento abstracto juegan un papel fundamental (Mounoud y Sastre, 2001).

En este sentido, la comunicación permite el reconocimiento e identificación del ser y facilita el aprendizaje a través de la interacción con los demás. Freire (1970) sostiene que el diálogo y la crítica constructiva dentro de un círculo cultural promueven el aprendizaje significativo, donde los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento colectivo. Finalmente, la investigación formativa se convierte en una herramienta fundamental en el proceso educativo, ya que permite a los estudiantes apropiarse de su aprendizaje, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico. Ruiz (2014) resalta que este tipo de investigación permite a los estudiantes cuestionar y abordar problemáticas sociales y culturales, contribuyendo a la transformación social. Como parte de este enfoque, la presente investigación busca analizar el impacto de la radio educativa como detonante metacognitivo para fomentar la investigación formativa en estudiantes de educación básica, destacando su potencial para impulsar el aprendizaje basado en el pensamiento.

El problema radica en que los modelos educativos actuales siguen enfocándose en una enseñanza tradicional que trata al estudiante como receptor pasivo, limitando su participación en la construcción del conocimiento y su desarrollo cognitivo. Aunque el aprendizaje significativo debería permitir a los estudiantes aplicar sus conocimientos a problemas reales, la falta de integración de enfoques como la metacognición y las TIC en las aulas impide que desarrollen habilidades críticas y autónomas.

Freire (1970) reconoce el potencial de los medios de comunicación como una herramienta para el diálogo, comunicación y participación en el proceso educativo. Además, establece esta herramienta como un medio para la criticidad y generación de conciencia entre la sociedad, compartiendo experiencias y reflexionando sobre su propia realidad.

[1] Tecnológico de Antioquia Leidy.parra@correo.tdea.edu.co

[2] Tecnológico de Antioquia almunozg@tdea.edu.co

Dentro de esta línea, los medios de comunicación han desarrollado en la enseñanza y aprendizaje una elevada efectividad a través de la lúdica y la didáctica específica, convirtiéndose en una herramienta formativa. La presentación de imágenes mediante la fotografía estimula la imaginación humana y puede alterar comportamientos, considerando que cada persona se encuentra diariamente expuesta a una gran cantidad de imágenes que anuncian, informan y, en ocasiones, manipulan mensajes (Guillén, 2020).

Además, se refieren perspectivas para potenciar esta herramienta, como la exploración de las últimas tecnologías emergentes para revitalizar la radio como plataforma de comunicación y buscar nuevas formas de comunicación y formatos innovadores, colaborando con diversos sectores de la sociedad y abordando las diferencias culturales, religiosas o políticas (Carias et al., 2021). Dentro de este marco, Piaget (1981), resalta la importancia del juego y la exploración del aprendizaje desde la infancia, argumentando que el sujeto se desarrolla en etapas: sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales.

Bajo esta línea, Vygotsky, citado por Baquero (1992), introdujo el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que es la brecha entre lo que un estudiante puede hacer independientemente y lo que puede hacer con la ayuda de un tutor más competente. Destacó la importancia de la interacción social y la enseñanza guiada para avanzar en el desarrollo cognitivo. Asimismo, Ausubel (1983) argumentó que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva y no arbitraria con la estructura cognitiva existente del individuo. En el marco del pensamiento crítico, Swartz et al. (2017) mencionan que el aprendizaje basado en el pensamiento se sustenta en el análisis, evaluación y síntesis de información de manera efectiva, enseñando a los estudiantes a pensar de manera razonable y reflexiva.

Por otro lado, la comunicación intercultural implica la construcción de significado, con lecturas que solo aquellos familiarizados con una cultura específica pueden entender plenamente. Alcina (1999) menciona que la comunicación no es solo un intercambio de palabras, sino un diálogo que trasciende las situaciones. Desde esta perspectiva, Vygotsky, citado por Baquero (1996), sostiene que la comunicación juega un papel crucial en la adquisición de habilidades cognitivas superiores, al mediar el pensamiento y facilitar el desarrollo a través de la interacción en la ZDP. Los procesos metacognitivos, definidos por Flavell (1979), involucran la regulación y monitoreo de los propios procesos cognitivos, lo que implica reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje.

Este marco establece la base para la investigación científica, cuyo objetivo es obtener resultados claros mediante observación y experimentación, este enfoque es sistemático, planificado y dirigido al razonamiento y predicción para resultados experimentales y teóricos. Dewey (1928) también propuso una investigación formativa centrada en las necesidades e intereses del estudiante, basada en la experiencia educativa, el método científico y el aprendizaje reflexivo.

La ludificación comunicativa, estimula significativamente el desarrollo de procesos cognitivos, ya que fomenta la interacción activa y el relacionamiento entre los participantes. Al incorporar aspectos lúdicos como desafíos, recompensas y dinámicas de juego, se crea un ambiente más participativo y motivador, lo que lleva a los oyentes y participantes a implicarse de manera más profunda en los contenidos presentados.

En conclusión, la ludificación comunicativa se presenta como una poderosa herramienta educativa que no solo transforma la forma en que los oyentes interactúan con los contenidos, sino que también estimula activamente el desarrollo de habilidades cognitivas clave como la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión. Al integrar elementos lúdicos en los medios de comunicación, se favorece un entorno dinámico y participativo que facilita la toma de decisiones y la generación de soluciones innovadoras, contribuyendo a una mayor autonomía y transformación en el contexto educativo y social. De esta manera, la radio ludificada no solo entretiene, sino que también empodera a sus participantes, promoviendo un aprendizaje más significativo y transformador.

Palavras-chave: Comunicación. Metacognición. Cognición. Pensamiento.

Referências

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. **American psychologist**, 34(10), 906. (1979).
<https://psycnet.apa.org/record/1980-09388-001>

James, W., BURKHARDT, F., BOWERS, F., & SKRUPSKELIS, I. K. **The principles of psychology** (Vol. 1, No. 2). London: Macmillan, 1980.

MOUNOUD, P., & SASTRE, S. El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. Contextos Educativos. **Revista de Educación**, v.4, p. 53-77, 2001.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/486>

Freire. P. **Pedagogía del oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.



O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM INSTITUTOS FEDERAIS

Milene da Silva Motta^[1]
Siderly do Carmo Dahle de Almeida^[2]

No contexto atual estão presentes e em evidência as tecnologias digitais, especialmente aquelas que utilizam a inteligência artificial generativa para a execução das tarefas que lhes são solicitadas (Boden, 2020). Após a popularização do ChatGPT da Empresa OpenAI, surgiram discussões, no âmbito educacional, a respeito de questões referentes às produções de estudantes que poderiam haver sido criadas pelos chamados Chatbots. Em decorrência desses debates, iniciou-se então um movimento de busca por ferramentas que possam identificar produtos oriundos da IA, ocorreu também, um movimento de distanciamento dessas novas ferramentas pelos docentes.

Diante do exposto e com o intuito de promover a aproximação entre professores e as ferramentas de IA generativa, busca-se, a partir da pesquisa de mestrado em andamento, junto à Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, criar um toolkit de inovações que possa auxiliar a práxis docente, do seu planejamento até a avaliação, auxiliando a atribuição dos critérios de desempenho aos estudantes. Entendendo-se, nesse estudo, essas ferramentas como auxiliares úteis aos educadores e dessa forma, buscando muni-los de instrumentos que possam facilitar o seu trabalho. Para este estudo considera-se o conceito de práxis a partir das concepções de Vázquez (1977), que a entende como inerente aos seres humanos, originando-se de uma teoria inicial, que se materializa posteriormente de forma prática, conforme idealizado ou não, havendo a possibilidade, ao longo do processo, da realização de adequações, de acordo com novas necessidades que venham a surgir.

A partir do contexto contemporâneo, imerso em intensa presença da inteligência artificial, surge a necessidade de verificar quais ferramentas de IA generativa melhor se adequam ao Ensino Médio e como integrá-las em um toolkit de inovações que se constitua como ferramenta auxiliar à práxis docente? Para a execução dessa proposição, é necessário a princípio aclarar o conceito e a importância dos prompts, pois, apesar de a inteligência artificial ter, nos últimos anos, se aproximado um pouco mais à inteligência humana, sua capacidade de compreensão ainda é limitada e se faz necessária a inserção de termos e orações claras e específicas aos objetivos buscados.

[1] Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) milenemotta27@gmail.com

[2] Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) siderly.almeida@uenp.edu.br

Ao analisarmos os rumos atuais definidos para a educação, é notável a inserção do uso de tecnologias nos sistemas educacionais dos estados do Paraná e de São Paulo. Entretanto, essa atividade está ocorrendo de forma impositiva, sem diálogo com as comunidades escolares, sem fundamentação legal, limitando e dificultando a participação dos educadores em formulações de tarefas, atividades e conteúdos a serem desenvolvidos, reduzindo a função do educador a mero tutor. Busca-se, entretanto, distanciar o uso de tecnologia dessa prática vigente, realizando o processo oposto, no qual os professores, munidos do conhecimento necessário à utilização de ferramentas de IA generativa, possam executar e verificar atividades corriqueiras do cotidiano que demandam tempo de trabalho repetitivo e mecânico, sem, no entanto, deixar de analisar e corrigir aquilo que foi produzido pela ferramenta utilizada.

É necessário ressaltar ainda, a significativa importância dos saberes docente durante esse processo, pois as ferramentas de IA requerem supervisão e acompanhamento. Suas produções podem apresentar vieses tendenciosos, acríticos ou mesmo preconceituosos e excludentes, elementos que facilmente são apontados e corrigidos por educadores. Portanto se faz indispensável a promoção da apropriação sobre o funcionamento dos mecanismos e ferramentas disponíveis. A escolha da rede federal, para o estudo proposto, por meio dos Institutos Federais dos estados do Paraná e de São Paulo, se deve ao fato de que são unidades escolares em que os educadores dispõem de liberdade de cátedra, de acordo com o artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e, por ora, não estão sujeitos às imposições dos usos de tecnologias, ou à aulas pré elaboradas, em contraste com as redes estaduais dos referidos estados.

O público atendido pelos Institutos Federais também tem relevância para a presente proposição, por serem estudantes de Ensino Médio e de Educação Superior, da geração Z, ou seja, que nasceram, em sua grande maioria, após o êxito das tecnologias à nível global, apresentando significativa familiaridade com elementos digitais, fato que requer maior qualificação e aproximação às novas tecnologias por seus educadores.

Acrescenta-se ainda que, devido às condições de trabalho, a estrutura institucional dessas unidades escolares permite um maior nível de qualificação dos educadores por prever a redução de jornada e o afastamento para realização de estudos superiores aos necessários ao ingresso no cargo, no caso dos educadores, em nível de pós-graduação Lato Senso, mestrado e doutorado, o que pode atribuir um caráter mais consciente e crítico ao público pesquisado.

Ademais dos itens supracitados, é indispensável a promoção da aproximação entre as novas tecnologias e os docentes visando, como resultado final, o letramento digital dos educandos, especialmente para a atribuição de uma visão mais crítica daquilo que recebem depois da inserção de um prompt. Configura-se como uma prática possível, dialogar com os estudantes a respeito de produções de IA a fim identificar possíveis incoerências, analisar as fontes citadas, os contextos atuais, entre outros; munindo assim os estudantes das condições necessárias à análise crítica daquilo que foi entregue, os vieses possíveis.

Por fim, tal proposta vem ao encontro da promoção da cultura digital, prevista na quinta competência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), mas busca-se que o desenvolvimento dessa ocorra de forma a conscientizar, promover uma visão crítica e combativa a qualquer forma de violência e discriminação durante a formação dos educadores, com o intuito de que tal construto seja replicado na formação dos educandos.

Conclui-se, portanto, que promover a aproximação entre educadores e as ferramentas de IA generativa se mostra necessário e relevante na atualidade, especialmente após o advento da 4ª Revolução Industrial e o expressivo número de usuários de chatbots como o ChatGPT. Dessa forma, a criação de um toolkit de inovação pode auxiliar a práxis docente, sem, no entanto, assumir o papel de formador - correspondente ao professor, atuando de forma coadjuvante aos processos educativos; além de aproximar os docentes de ferramentas atuais, já conhecidas por muitos estudantes.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa. Formação de Educadores. Toolkit para educação digital.

Referências

BODEN, Margaret A. **Inteligência artificial: Uma brevíssima introdução**; tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm]. Acesso em: 28/09/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Tradução Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



ENSINO DE INGLÊS EM AMBIENTE VIRTUAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: VALORIZAÇÃO DAS DIVERSIDADES E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Nathalia Silva Oliveira[1]
Adriana Barroso de Azevedo[2]

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação global, forçando a rápida adaptação de práticas pedagógicas ao formato online. A transição para o ensino remoto emergencial, embora necessária, provocou debates sobre a eficácia de metodologias virtuais e o impacto dessas mudanças no aprendizado. Neste contexto, este trabalho aborda a experiência da pesquisadora ao ministrar aulas de inglês para adultos via a plataforma English Live durante o período de um ano, entre 2020 e 2021. A plataforma, uma das mais populares no ensino de línguas à distância, ofereceu aulas de conversação síncronas voltadas para estudantes de nível básico ao intermediário, com o principal objetivo de desenvolver a fluência verbal e a compreensão auditiva. As aulas eram realizadas duas vezes por semana, com agendamento feito pelos próprios alunos de acordo com sua disponibilidade. Este estudo está alinhado com as discussões de Garrison e Anderson (2003), que enfatizam que ambientes virtuais podem promover interações significativas e inclusivas, superando barreiras geográficas e culturais.

O contexto do ensino de inglês no ambiente virtual impôs desafios e trouxe oportunidades únicas. Com a participação de alunos de diversas nacionalidades, as aulas proporcionaram um ambiente multicultural rico, onde os estudantes não apenas adquiriram proficiência linguística, mas também compartilharam suas experiências, rotinas, valores e hábitos culturais. Essa troca intercultural foi um aspecto central que contribuiu para o sucesso das aulas e para o desenvolvimento de competências tanto linguísticas quanto interculturais. O estudo se baseia nas transformações educacionais promovidas pelas tecnologias digitais, que, apesar dos preconceitos iniciais sobre a eficácia do ensino virtual, mostraram-se promissoras em diversos aspectos, conforme apontado por Bates (2015).

Além disso, o problema central deste trabalho reside em investigar como o ensino de línguas em ambientes virtuais pode ser utilizado como ferramenta para o desenvolvimento de competências interculturais e a promoção de um senso de cidadania global, além da aprendizagem linguística.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) nathalia.oliveira3@uscsonline.com.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) adriana.azevedo@online.uscs.edu.br

O referencial teórico utilizado neste estudo apoia-se em pesquisas sobre o ensino de línguas mediado por tecnologia e o desenvolvimento de competências interculturais no contexto educacional globalizado. Autores como García e Wei (2014) destacam o papel das línguas na construção de identidades culturais e sociais, enquanto Garrison e Anderson (2003) ressaltam o potencial das plataformas online em fomentar interações ricas entre alunos de diferentes origens, abrangendo não apenas o conteúdo disciplinar, mas também as dimensões culturais e sociais do aprendizado. Keane et al. (2024) também destacam como a tecnologia, ao ser integrada ao ensino, pode criar um espaço propício para o engajamento dos alunos e a troca cultural. A abordagem metodológica das aulas foi centrada no aluno, com ênfase em atividades de interação e conversação. O formato síncrono das aulas possibilitou um ambiente colaborativo, no qual os alunos discutiam aspectos de suas culturas e rotinas, integrando essas vivências ao processo de aprendizagem da língua.

A experiência em sala de aula virtual revelou-se enriquecedora, à medida que os alunos compartilhavam aspectos de suas culturas locais, como festividades, hábitos alimentares e práticas cotidianas. Essas trocas não apenas enriqueceram o conteúdo das aulas, mas também estimularam reflexões sobre as semelhanças e diferenças culturais entre os países, gerando discussões colaborativas e dinâmicas que conectavam o aprendizado da língua inglesa às vivências pessoais dos alunos. Além de promover o aprendizado linguístico, essas interações incentivaram uma maior abertura e respeito pelas diferenças culturais, proporcionando um ambiente de educação voltado para a cidadania global.

Os resultados indicam que o formato virtual é uma ferramenta poderosa no ensino de línguas, especialmente quando há um reconhecimento das diversidades culturais presentes nas salas de aula virtuais. Inicialmente, alguns alunos demonstraram certo receio em utilizar uma plataforma completamente digital, sobretudo aqueles que não tinham experiência prévia com o ensino online. No entanto, à medida que se familiarizavam com o ambiente virtual e suas funcionalidades, os alunos passaram a demonstrar maior engajamento e participação ativa nas discussões. A flexibilidade proporcionada pelo ambiente online foi um dos fatores que facilitaram o processo de adaptação dos alunos, permitindo que organizassem suas aulas de acordo com suas próprias rotinas e compromissos, o que aumentou a adesão e o comprometimento com o aprendizado.

Um dos principais pontos positivos dessa experiência foi a troca cultural entre os participantes, que criou um espaço de aprendizagem colaborativa e significativa. As interações humanas, que muitos acreditavam ser prejudicadas no ensino à distância, foram gradualmente aprofundadas à medida que as aulas se tornavam mais dinâmicas e envolventes. O formato síncrono também possibilitou o uso de recursos multimídia, como chats ao vivo, compartilhamento de telas e ferramentas interativas, que ampliaram as possibilidades de participação ativa de todos os estudantes.

Observou-se ainda que a integração de tecnologias digitais ao ensino permitiu uma personalização das aulas, adaptando-se às necessidades específicas de cada grupo de alunos. O ambiente online proporcionou uma maior flexibilidade, que foi benéfica tanto para os alunos quanto para a professora. A possibilidade de acessar o conteúdo de forma mais conveniente e em horários adequados às rotinas dos alunos resultou em um aumento da adesão e do comprometimento com o processo de aprendizado.

Além disso, a experiência online permitiu a criação de um ambiente colaborativo, onde os alunos não apenas aprendiam o inglês, mas também compreendiam as perspectivas culturais uns dos outros. Os preconceitos iniciais em relação à capacidade do ensino online de gerar interações humanas profundas foram superados, à medida que os alunos se familiarizaram com a plataforma e as aulas progrediram de forma positiva. As experiências de aprendizagem foram enriquecidas pela diversidade cultural presente nas salas de aula virtuais, o que levou ao desenvolvimento de competências interculturais e linguísticas. Essa valorização das diferenças culturais criou uma atmosfera de aprendizado envolvente e participativa, na qual os alunos não apenas adquiriam habilidades linguísticas, mas também se tornavam mais conscientes das diferentes culturas e formas de vida ao redor do mundo.

Em conclusão, a experiência de ensino de inglês na plataforma durante a pandemia sugeriu que o formato virtual pode ser uma opção viável para o ensino de línguas, destacando a relevância de uma abordagem pedagógica que valorize as diversidades culturais como um elemento central no processo de aprendizagem. A integração de diferentes perspectivas culturais ao ensino de línguas possibilitou o desenvolvimento de competências fundamentais em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. Essa experiência serve como referência para futuras investigações sobre o potencial do ensino de línguas mediado por tecnologias, especialmente no que se refere à sua capacidade de promover um aprendizado significativo, colaborativo e culturalmente sensível.

Palavras-chave: Ensino Virtual. Interculturalidade. Inovação pedagógica.

Referências

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014. 162p.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice**. London: RoutledgeFalmer, 2003. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203166093>.

KEANE, K., SILVERMAN, R. D., & DEUTSCHERS R. Technology, time and families: Teacher experiences teaching literacy during remote instruction. **Teaching and Teacher Education**, 145, 104601, 2024.

BATES, Tony. **Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning**. Vancouver, BC: Tony Bates Associates Ltd, 2015.



FORMAÇÃO CONTINUADA E POLÍTICAS PÚBLICAS: O IMPACTO DAS TDIC NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Rafael Perelli^[1]
Carlos Alexandre Felício Brito^[2]
Alexandre Costa Carraro^[3]
Cesar Antonio de Souza

Este estudo aborda o Núcleo Central das representações sociais no contexto da formação continuada de docentes em uma escola da rede municipal de Santo André. A pesquisa investigou como essas representações influenciam as práticas pedagógicas dos professores, especialmente no que se refere à integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula. Baseando-se na Teoria do Núcleo Central (TNC) de Sá (1996), que se insere na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015), o estudo analisou como conceitos como "inovação" e "conhecimento" são percebidos pelos docentes como elementos centrais em suas práticas educacionais. A compreensão dessas representações é essencial para promover práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às demandas educacionais contemporâneas, como a redução de desigualdades, a valorização das diversidades e o enfrentamento de desafios ambientais.

A pergunta-problema que orientou o estudo é: como as representações sociais dos docentes sobre TDIC influenciam suas práticas pedagógicas e sua formação continuada? O objetivo geral foi compreender as representações sociais dos professores sobre TDIC e como estas se refletem em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos incluem: a) identificar os elementos centrais das representações sociais dos docentes sobre TDIC; e b) analisar a relação entre essas representações e a prática pedagógica dos professores, particularmente no contexto de uma formação continuada que visa à integração efetiva das tecnologias digitais.

No desenvolvimento da pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa, com ênfase na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) para coletar dados sobre as representações sociais dos docentes. A análise dos dados foi realizada por meio do software IRaMuTeQ, que permitiu identificar os elementos centrais e periféricos das representações dos professores. De acordo com Moscovici (2015), as representações sociais são formas de conhecimento que permitem aos indivíduos interpretar e dar sentido à realidade em que estão inseridos, funcionando como guias para o comportamento. Essas representações moldam as atitudes e práticas dos docentes, especialmente quando se trata da adoção de novas tecnologias em sala de aula.

[1] (USCS) e-mail: rafael.perelli@uscsonline.com.br

[2] (USCS) e-mail: carlos.brito@online.uscs.edu.br

[3] (USCS) e-mail: alexandre.carraro@uscsonline.com.br

Os resultados preliminares indicam que "inovação" e "conhecimento" são elementos centrais nas representações sociais dos docentes sobre TDIC, corroborando com o que Shulman (1986) define como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), que é ampliado pelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006) ao incorporar o uso de tecnologias. Esses conceitos são percebidos como essenciais para a modernização das práticas pedagógicas e para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, a pesquisa também revelou desafios significativos, como a falta de formação adequada e a dificuldade em integrar as tecnologias de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Como destacam Nóvoa (2007) e Kenski (2012), a formação continuada é vista como fundamental para superar essas barreiras, embora enfrente obstáculos como a falta de tempo e de recursos adequados.

Metodologicamente, o estudo baseou-se na Teoria do Núcleo Central, que permite entender como certos conceitos se tornam centrais nas representações sociais e organizam outras representações em torno de um tema específico (Sá, 1996). A aplicação da TALP mapeou as palavras mais frequentemente associadas ao tema "tecnologia e educação" pelos docentes, revelando insights importantes sobre suas percepções e práticas. Segundo Bardin (2015), a análise de conteúdo, especialmente quando automatizada, oferece uma ferramenta poderosa para interpretar as representações sociais de um grupo específico. Esse método permitiu uma análise mais detalhada e precisa dos dados, evidenciando as complexidades envolvidas na adoção de tecnologias digitais por parte dos docentes.

As considerações finais sugerem que, para que a formação continuada seja realmente efetiva, ela precisa ser planejada levando em consideração as representações sociais dos docentes sobre as TDIC. Isso implica em um processo formativo que não apenas capacite os professores no uso técnico das tecnologias, mas também promova uma reflexão crítica sobre como essas tecnologias podem ser integradas de maneira significativa em suas práticas pedagógicas (Mishra & Koehler, 2006). A pesquisa conclui que a compreensão das representações sociais dos docentes é fundamental para o desenvolvimento de estratégias formativas efetivas, que contribuam para a redução das desigualdades educacionais e para a valorização das diversidades no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade de uma articulação mais robusta entre a formação inicial e continuada dos docentes, para que as TDIC sejam não apenas ferramentas complementares, mas elementos integradores e transformadores da prática pedagógica. As transformações sociais e tecnológicas, como discutem autores como Kenski (2012) e Lévy (2010), exigem que a educação se adapte rapidamente, e essa adaptação deve ser orientada por uma compreensão profunda das representações sociais dos educadores. Assim, o estudo contribui para a literatura ao demonstrar como o Núcleo Central das representações sociais pode influenciar diretamente a eficácia das políticas educacionais voltadas para a formação docente e a integração tecnológica.

Este estudo enfatizou a importância de considerar as representações sociais dos docentes ao planejar e implementar programas de formação continuada. A integração eficiente das TDIC na educação depende não apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também da maneira como esses recursos são percebidos e utilizados pelos professores. Portanto, para enfrentar os desafios da educação na próxima década, pode ser de grande valia que os programas de formação docente sejam enraizados no entendimento das representações sociais e que sejam desenhados para promover uma prática pedagógica que seja ao mesmo tempo inovadora e inclusiva.

Palavras-chave: Formação Continuada. Políticas Públicas. Representações Sociais. TDIC. TPACK.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Edições 70, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, BNCC. 2018.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus. 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. Ed. São Paulo: 34, 2010.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11 edição. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos Professores de São Paulo, Sinpro/SP, 2007.

SÁ, C. P. de. **Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central**. *Temas em Psicologia*, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996.

SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André**, v. 2, 2019.

SHULMAN, L. S. Aqueles que entendem: crescimento do conhecimento no ensino. *Educacional Investigador*. v.15, n.2. fev. 1986.



TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BASEADAS NA TAXONOMIA DE BLOOM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rosiris Maturo Domingues^[1]
Cibele Cavalheiro Neves^[2]
Juliana Dalla Martha Rodriguez^[3]

Esta comunicação aborda a experiência vivenciada por um grupo de consultores pedagógicos do Senac São Paulo durante a pandemia de COVID-19, que exigiu uma rápida adaptação do processo de ensino para o formato remoto, a fim de garantir a continuidade das atividades educacionais na rede de escolas da instituição. A urgência causada pela crise sanitária acelerou a transformação digital do ensino, tornando essencial a adoção de novas estratégias pedagógicas mediadas por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Este movimento não só garantiu a manutenção das aulas, mas também proporcionou uma reflexão profunda sobre as práticas educacionais e o papel da tecnologia no ensino-aprendizagem. Importante frisar que o trabalho desses profissionais é mediar e assessorar pedagogicamente equipes de especialistas na elaboração dos currículos dos cursos da instituição de educação profissional.

Antes da pandemia, a instituição já trabalhava com metodologias que valorizavam a autonomia do aluno, mas a necessidade de adaptação ao contexto remoto trouxe novos desafios. O ensino remoto não poderia ser meramente uma transposição das práticas presenciais; seria necessário um reposicionamento completo, com a criação de ferramentas, objetos de aprendizagem e digitais que pudessem mediar o processo de forma eficaz. Foi nesse ambiente de incertezas e mudanças que os consultores pedagógicos do Senac São Paulo atuaram na reestruturação dos cursos, desenvolvendo e implementando novas abordagens didáticas que atendessem às demandas do ensino remoto.

Entre as principais inovações, destaca-se a criação de um banco de estratégias de ensino aprendizagem associado a recursos digitais, concebido para oferecer apoio aos docentes no desenvolvimento de suas aulas em um ambiente virtual. Esse banco foi elaborado com base na classificação dos objetivos de aprendizagem educacionais por níveis de complexidade cognitiva da taxonomia revisada de Bloom, uma referência consolidada no campo da educação. Teve como objetivo organizar e sistematizar as diferentes estratégias de ensino-aprendizagem que poderiam ser utilizadas no ambiente virtual, vinculadas a recursos digitais e baseadas nos objetivos de aprendizagem definidos pela taxonomia.

[1] Senac São Paulo rosiris.mdomingues@sp.senac.br; rosiris.domingues@uscsonline.com.br

[2] Senac São Paulo cibele.cneves@senacsp.br

[3] Senac São Paulo juliana.drodriguez@senacsp.br

O banco é dividido em dois menus principais: um para pesquisa por estratégia de ensino-aprendizagem e outro para pesquisa por objetivo de aprendizagem. Na pesquisa por estratégia, o docente pode selecionar a metodologia desejada e, a partir dela, visualizar os objetivos de aprendizagem relacionados, os recursos didáticos digitais disponíveis e as ferramentas tecnológicas associadas. Já na pesquisa por objetivo de aprendizagem, o docente escolhe o objetivo que pretende alcançar com seus alunos e, a partir disso, recebe sugestões de estratégias e ferramentas que podem ser utilizadas para atingi-lo.

Essa organização permite uma flexibilidade maior no planejamento das aulas, facilitando a adaptação das metodologias presenciais ao formato remoto. O banco de estratégias também inclui uma diversidade de ferramentas digitais, tanto gratuitas quanto pagas, que foram selecionadas com base em sua potencialidade didático pedagógica. As ferramentas são apresentadas com uma breve descrição, suas especificidades e os produtos que podem ser gerados a partir delas, o que facilitam a escolha por parte dos docentes.

A utilização do banco de estratégias mostrou-se eficaz para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem durante o período de ensino remoto. Ao oferecer um leque de opções de estratégias e recursos digitais, o banco possibilitou que os professores planejassem suas aulas de maneira mais estruturada, mantendo o foco nos objetivos de aprendizagem. A adoção dessa abordagem garantiu uma organização clara e objetiva dos conteúdos, facilitando o planejamento pedagógico em um contexto de transição.

Com a taxonomia, os docentes puderam alinhar melhores seus objetivos de ensino às ferramentas digitais disponíveis, proporcionando uma conexão entre o que se pretendia ensinar e os recursos que poderiam ser utilizados para tal fim. Assim, o papel dos consultores foi nesse processo foi fornecer orientações claras aos docentes sobre como utilizar as TICs de maneira pedagógica e eficaz. Além de orientar sobre o uso de ferramentas específicas, os consultores auxiliaram na construção de um planejamento didático que integra a tecnologia de maneira orgânica ao processo de ensino-aprendizagem, evitando que seu uso fosse meramente instrumental, ou seja, limitado à execução ferramental de atividades.

As discussões sobre o papel das TICs também levaram ao reconhecimento da importância da mediação pedagógica no ambiente virtual. O ensino remoto dos docentes é uma nova forma de interação com os alunos, mediada por tecnologias e marcada pela necessidade de manter o engajamento e a participação ativa dos estudantes. Outro ponto relevante é o impacto da pandemia no desenho curricular. A necessidade de adaptação rápida e a utilização intensiva de tecnologias digitais evidenciaram a importância de currículos mais flexíveis e integrados às demandas do mundo contemporâneo. A equipe de consultores do Senac São Paulo entende que o desenho de currículos deve ser constantemente revisitado e atualizado, considerando não apenas as mudanças tecnológicas, mas também as necessidades e expectativas dos alunos e do mercado de trabalho.

O processo de criação do banco de estratégias de ensino-aprendizagem também deixou um legado importante. A sistematização das estratégias e ferramentas digitais possibilitou uma visão mais clara e organizada das potencialidades pedagógicas da tecnologia, oferecendo uma base sólida para a continuidade do trabalho com metodologias ativas e mediadas por TICs, mesmo após o retorno às aulas. Por fim, a experiência durante a pandemia reforçou a importância da formação continuada dos docentes. O uso eficaz das TIC no ensino-aprendizagem requer um conhecimento aprofundado das ferramentas disponíveis e uma compreensão clara de como integrar o planejamento pedagógico.

Palavras-chave: Tecnologias. Educação. Estratégias de ensino-aprendizagem, Taxonomia de Bloom

Referências

ALMEIDA, M.E.B.. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação:** Web currículo e formação de professores. São Paulo, 2019.

AZEVEDO MA de, SILVA CD da, MEDEIROS, D.L.M.. Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. *HOLOS*. 2015;4.

BLOOM, BS, KRATHWOLHL, D.R. **Taxonomy of educational objectives:** The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook 1: Cognitive domain. 1956.

BOJER MM, ROEHL K, KNUTH M, Magner C. **Mapeando diálogos:** ferramentas essenciais para a mudança social. Rio de Janeiro: Instituto Noos; 2010.

BURBULES, N.C. Los significados de “aprendizaje ubicuo”. **Education Policy Analysis Archives**. 22, 2014.

CASALI, A. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**. v. 65, n.2, 2018.

FERRAZ AP do CM, BELHOT RV. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**.v. 17, n.2, 2010.

LOPES, J. SILVA H. **O professor faz a diferença.** Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos. Lisboa: Lidel; 2010.

MARZANO, R.J. **The art and science of teaching:** A comprehensive framework for effective instruction. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development., 2009.

MELLO, C. de M., ALMEIDA NETO, JRM de, PETRILLO, RP. Educação 5.0: **Educação Para o Futuro**. 1st ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos; 2020.

PEDON, N.R, CORRÊA RA. Escola e currículo: um ensaio sobre territórios de disputa. **Revista Nera**, v. 48, 2019;

REZENDE, V, VIEIRA SILVA, M, LELIS, Ú. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**. v. 12, n. 1, 2014.

RUBIE-DAVIES, C. **Becoming a high expectation teacher**: Raising the bar. New York, NY: Routledge.; 2015.

SILVA, HS, LOPES J. **Eu, professor, pergunto**. 20 respostas sobre planificação do ensino aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação. Lisboa: PACTOR.; 2015.

VALENTE, W.R.. Quem somos nós, professores de matemática? **Cadernos CEDES**, V.28, n.74, 2008.



FOMENTANDO O ENSINO E APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO ALGÉBRICO PARA REDUZIR DESIGUALDADES

Victor Ferauche^[1]
Carlos Alexandre Felício Brito^[2]

O pensamento algébrico, conforme Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), é uma habilidade central no desenvolvimento matemático, essencial para a resolução de problemas e para a compreensão de relações quantitativas e estruturais. Sua complexidade exige abordagens pedagógicas que vão além da simples memorização de fórmulas e procedimentos. A ressignificação da álgebra trouxe mudanças significativas para a prática escolar, demandando uma intencionalidade pedagógica focada na resolução de problemas reais e na promoção de uma aprendizagem significativa.

O ensino e aprendizagem do pensamento algébrico no ensino médio brasileiro possui resultados com grandes desafios, especialmente no que diz respeito à variação do desempenho de participantes por faixa de proficiência matemática. O objetivo desse estudo é analisar os resultados de proficiência de matemática disponibilizados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2023).

A partir dos resultados disponibilizados em microdados (INEP, 2024), é possível identificar desigualdades de proficiência nos resultados de Matemática do Estado de São Paulo, o que torna necessária uma reflexão dos resultados tanto em termos de políticas públicas quanto de práticas pedagógicas mais eficazes e dos principais obstáculos encontrados no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando documentos e artigos indexados na base do Google Acadêmico e Scopus por meio do software Publish or Perish, a fim de identificar as publicações sobre os resultados do ENEM, sobretudo com relação às diferenças de proficiência de Matemática e suas Tecnologias. Severino (2016) descreve a pesquisa bibliográfica como aquela que se realiza a partir de um registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos, livros, artigos e teses, onde os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

As produções acadêmicas encontradas justificam os resultados de desempenho dos anos anteriores a 2023, pelos fatores de nível socioeconômico, gênero e raça e público de atendimento especial. Os microdados do Enem (2023) revelam resultados de Matemática com um desvio padrão de 129,14 para um total de 410.552 participantes no Estado de São Paulo.

[1] (USCS) e-mail:victor.ferauche@online.uscs.edu.br

[2] (USCS) e-mail:carlos.brito@online.uscs.edu.br

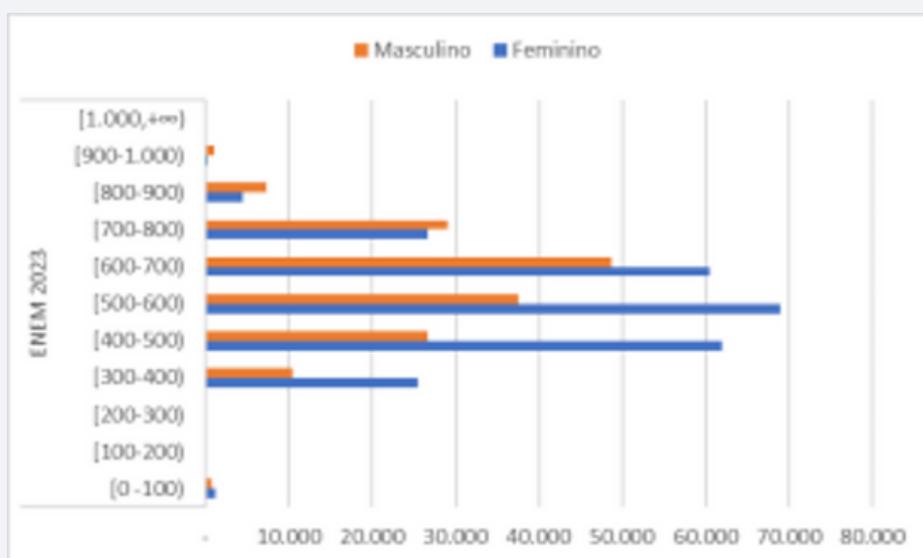
Tabela 1 - Desempenho do Estado de São Paulo por dependência administrativa

Dependência Administrativa	[0-100)	[100-200)	[200-300)	[300-400)	[400-500)	[500-600)	[600-700)	[700-800)	[800-900)	[900-1.000)	[1.000,+∞)
Federal	1	-	-	50	185	457	745	463	55	4	-
Estadual	385	-	-	9.198	21.849	23.448	18.290	4.772	329	8	-
Municipal	14	-	-	273	689	882	789	242	27	-	-
Privada	86	-	-	1.868	6.712	11.715	19.586	14.657	3.536	417	-
Não informado	1.321	-	-	24.507	59.222	69.959	69.598	35.515	7.811	887	-

Fonte: Microdados Enem (2023) em Inep (2024). Elaborado pelos autores.

Na figura 1, nota-se uma maior participação feminina e maior concentração nas faixas mais baixas de proficiência matemática (abaixo da média de 450).

Figura 1 - Distribuição de gênero por faixa de proficiência de Matemática



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos Microdados Enem (2023) em Inep (2024).

Na figura 2, nota-se que a maior parte da distribuição de participantes está na categoria de não informado. Nessa categoria, há 25.828 participantes na faixa de proficiência abaixo de 401, ou seja, abaixo de 450, o que torna preocupante a certificação desses estudantes na área da Matemática no Ensino Médio. As curvas das redes estadual e privada se sobrepõem em boa parte da faixa de proficiência, sendo que a mediana da rede privada está deslocada para a faixa de proficiência entre 600 a 700 pontos, enquanto que a mediana da rede estadual está na faixa entre 500 e 600 pontos.

Figura 2 - Distribuição de participantes por faixa de proficiência de Matemática



Fonte: Microdados Enem (2023) em Inep (2024). Elaborado pelos autores.

Soares e Araújo (2020) defendem a eficácia das redes técnicas pela capacitação dos professores e processos seletivos de estudantes para ingresso anual, e sugerem que as redes técnicas, sobretudo a rede federal, são capazes de produzir bons resultados mesmo com estudantes em um contexto socioeconômico desfavorável. Portanto, cabe a pergunta: como os estudantes das escolas federais e técnicas estaduais da rede pública conseguem atingir a proficiência maior do que alguns estudantes de escolas privadas no Estado de São Paulo?

Para responder à pergunta, foi realizada uma revisão de escopo sobre o tema de ensino e aprendizagem do pensamento algébrico no ensino médio, sob a visão da teoria da aprendizagem significativa (Moreira, 2011 apud Ausubel, 1963). Esta segunda pesquisa bibliográfica seguiu a metodologia do Scoping Review com protocolo do PRISMA (2020). Os estudos indicam que as melhores práticas de ensino frequentemente contextualizam a álgebra considerando o conhecimento prévio dos estudantes, seu contexto socioeconômico de maneira que seja relevante e significativa para os alunos. Isso reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o discurso à prática (Freire, 1996).

Da Silva, J. J. et al (2024) propõe um estudo de modelagem matemática da taxa de variação de preços e a generalização por meio de expressões de primeiro grau. A utilização de ferramentas tecnológicas, como softwares de álgebra, também tem se mostrado eficaz na facilitação do ensino desses conceitos abstratos, permitindo que os estudantes visualizem e interajam com os problemas de maneira dinâmica (Sobrinho e Soares, 2019).

Para superar os desafios no ensino do pensamento algébrico e diminuir a desigualdade de proficiência matemática nos exames do Enem, é necessário a adoção de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa (Moreira, 2011).

Conclui-se que os desenvolvimentos de estratégias de ensino que incentivem a resolução de problemas contextualizados, aliados a um ambiente de aprendizagem significativa e uso de tecnologias educacionais, podem contribuir significativamente para reduzir as desigualdades dos estudantes em matemática no ensino médio, possibilitando assim, melhores condições de equidade social.

Palavras-chave: Pensamento Algébrico. Enem. Aprendizagem Significativa. Ensino Médio.

Referências

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A Educação é a Base**. Ensino Médio, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 25 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – Matriz de Referência ENEM**, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Serviço de dados – INEP**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/servico-de-dados>. Acesso em: 30 ago. 2024.

DA SILVA, J. J.; DA SILVA, J. R.; SILVA, L. B. de L. O ensino de álgebra a partir da modelagem matemática: discussões entre a generalização e o pensamento algébrico. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 1, p. 1004–1021, 2024. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n1-052>

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

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: LF, 2011.

PAGE, M. J. et al. **A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas**. *Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília*, v. 31, n. 2, e2022107, 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742022000200033>.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOBRINHO, A.T.; SOARES, M.A.D.S. Ensino e aprendizagem de conceitos algébricos com softwares: um panorama a partir de produções acadêmicas. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 1–21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5965/2357724X07132019001>.



PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E ENSINO DE ENERGIA NA FÍSICA: CURRÍCULO E PESQUISAS ATUAIS

Walter Mota[1]
Ana Silvia Moço Aparício[2]

A necessidade de mudanças no modelo tradicional do ensino de Física é evidente e tornou-se uma obrigatoriedade a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio em 2018, priorizando a interdisciplinaridade, contextualização, uso de tecnologia e práticas experimentais. Este estudo visa investigar pesquisas recentes sobre o ensino de energia em Física, com ênfase em utilização de metodologias com produções audiovisuais. Para tal, foram analisadas dissertações e teses publicadas entre 2020 e 2024, disponíveis na plataforma Oasisbr, através de buscas com palavras-chave relacionadas ao ensino de energia e audiovisual.

Os resultados indicaram a escassez de trabalhos que aliam o ensino de energia em Física ao uso de documentários ou produções audiovisuais. A maior parte das pesquisas analisadas abordou o ensino de energia em sequências didáticas de Física, com foco em temas como energia mecânica, termodinâmica e energias renováveis. Das oito pesquisas selecionadas, sete eram dissertações de mestrado e uma, tese de doutorado. As investigações abrangeram tanto o ensino médio quanto o ensino fundamental, com algumas abordagens interdisciplinares envolvendo também a Química.

Um dos trabalhos, desenvolvido por Cavalcante (2022), apresentou uma sequência didática para o ensino de energia no 8º ano do ensino fundamental, com foco em atividades colaborativas e experimentais, utilizando simuladores virtuais e cálculos de consumo de energia em eletrodomésticos. O estudo destacou o impacto positivo da metodologia de sequência didática na compreensão dos estudantes sobre o conceito de energia. Souza (2022) investigou o ensino de energia no 2º ano do ensino médio a partir da perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), analisando como os estudantes compreendem o conceito de energia dentro de diferentes contextos.

Outra pesquisa relevante, de Pereira (2021), utilizou o aplicativo Plickers em uma sequência didática sobre energia mecânica, com ênfase na avaliação formativa. Os resultados mostraram que a integração de simuladores e atividades experimentais contribuiu para o aumento da aprendizagem dos estudantes. Já Santolin (2021) desenvolveu seis aulas experimentais sobre termodinâmica no ensino médio, propondo uma abordagem baseada no cotidiano e oferecendo um material didático para suporte dos professores.

[1] Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS Walter.mota@online.uscs.edu.br

[2] Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS ana.aparicio@online.uscs.edu.br

Taborda (2021) trouxe a utilização de podcasts como ferramenta de formação continuada de professores de ciências, abordando temas como energia e os novos desafios do ensino de Física após a implementação da BNCC. A pesquisa de Bielert Neto (2020) focou no uso de textos de divulgação científica em uma sequência didática sobre energia, destacando a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a interação entre professores, alunos e o conhecimento científico.

A única tese de doutorado encontrada, de Lameu (2020), desenvolveu uma sequência didática baseada na perspectiva CTS para o ensino de energia em uma escola integral de São Paulo. A pesquisa incentivou uma postura crítica sobre a ciência e abordou o princípio da conservação da energia. Por fim, Silva (2020) investigou o ensino interdisciplinar de Física e Química, propondo sequências didáticas investigativas focadas na energia dos alimentos e na combustão de hidrogênio.

Em conclusão, as pesquisas analisadas apresentaram resultados promissores, demonstrando avanços na compreensão dos estudantes sobre o conceito de energia e sugerindo a eficácia das sequências didáticas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, foi notável a ausência de trabalhos que utilizassem produções audiovisuais como ferramenta pedagógica, evidenciando uma lacuna a ser preenchida, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências relacionadas à cultura digital, conforme preconiza a BNCC. A maioria das pesquisas destacou a importância da formação continuada de professores e da diversificação de recursos didáticos, incluindo experimentos, simuladores e atividades práticas, como elementos essenciais para melhorar a aprendizagem de conceitos científicos.

Palavras-chave: BNCC. Ensino de Ciências. Energia. Física.

Referências

BIELERT NETO, Carlos Alberto. **O Professor e os textos de divulgação científica: análise de uma sequência didática para o ensino da temática energia.** 2020. 162 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC. 2018.

CAVALCANTE, Rogério da Silva. **Uma sequência didática como desenvolvimento do ensino de energia na educação básica.** 2022. 57 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

LAMEU, Lucas de Paulo. **Abordagem do tema Energia por meio do Enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade em uma escola do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo**. 2020. 264 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

PEREIRA, Felipe Gonçalves. **Avaliação formativa sobre energia: uma proposta de sequência didática utilizando o aplicativo Plickers**. 2021. 259 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Juiz de Fora, 2021.

SANTOLIN, Ériton Luis. **Energia no cotidiano: uma abordagem para o ensino médio envolvendo a termodinâmica**. 2021. 132 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Química em Rede Nacional) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

SILVA, Cristina Evaristo. **Energia através de uma perspectiva interdisciplinar entre Física e Química**. 2020. 165 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Blumenau, 2020.

SOUZA, Danilo Oliveira de. **Modos de pensar e formas de falar o conceito de energia a partir de uma sequência didática pautada na perspectiva CTS**. 2022. 172 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências - PPGECC) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

TABORDA, Paulo Henrique. **Podcast como auxílio na formação continuada de professores de ciências das séries finais do ensino fundamental**. 2021. 151 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia - PPGECC) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2021.



GOVERNAMENTALIDADE, TECNOLOGIAS EMERGENTES E APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Carine Gonçalves Batista^[1]
Sueli Soares dos Santos Batista^[2]
Michel Mott Machado^[3]

A incorporação de tecnologias emergentes na educação profissional tem sido amplamente promovida por organismos internacionais, como a UNESCO (2017; 2019; 2021), que defende que tais tecnologias "desempenham um papel crucial no desenvolvimento de sistemas educacionais mais inclusivos e adaptáveis" (Unesco, 2019, p. 5), estando em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Paralelamente ao entusiasmo em torno da Inteligência Artificial (IA) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), surgem preocupações sobre o impacto dessas inovações nos processos educativos.

Assim, teve-se por objetivo, neste trabalho, examinar o papel de organismos internacionais, como a ONU e a UNESCO, na disseminação dessas tecnologias, bem como discutir seus impactos à luz da governamentalidade de Michel Foucault, além do conceito de governamentalidade algorítmica, conforme definido por Antoinette Rouvroy e Thomas Berns, que representa uma nova forma de controle social baseada na coleta/análise massiva de dados.

Este estudo preliminar visa analisar o papel dos organismos internacionais, especialmente a UNESCO, na promoção dessas tecnologias no contexto da educação profissional. Ao investigar como essas práticas contribuem para instrumentalizar a governamentalidade algorítmica para o controle educacional, o estudo procura explorar algumas implicações éticas, sociais e políticas subjacentes a esse processo.

A governamentalidade algorítmica, constitui o referencial teórico, permitindo compreender "como o controle sobre os processos educativos é exercido por meio de algoritmos e da análise de grandes volumes de dados" (Rouvroy; Berns, 2015, p. 7). Nesse contexto, as práticas pedagógicas podem ser pensadas/moldadas "não por normas explícitas, mas por previsões comportamentais baseadas em dados" (Foucault, 2008, p. 18), criando, assim, um sistema de governança descentralizado e contínuo.

O desenvolvimento do estudo apoia-se em uma análise documental de eventos e publicações-chave, como o Fórum Internacional sobre TIC e Educação 2030 e o Consenso de Pequim sobre IA. Esses eventos refletem a visão da UNESCO, que afirma que "as TIC e a IA são essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade", preparando os trabalhadores para as demandas do mercado global (Unesco, 2019, p. 5).

[1] Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza carine.batista@cps.sp.gov.br

[2] Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza sueli.batista@cpspos.sp.gov.br

[3] Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza michel.machado@cpspos.sp.gov.br

Assim, foi realizada uma análise crítica de como essas tecnologias são usadas para a formação de perfis e modelagem de comportamentos no ambiente educacional.

Para objetificar e materializar a influência de organismos internacionais, como a ONU e a UNESCO, no campo da educação, cabe analisar como suas agendas, pautadas em princípios como os ODS, impactam diretamente a formação de políticas e a implementação de tecnologias emergentes nos sistemas educacionais nacionais, bem como suas pautas ligadas a integração das tecnologias emergentes no campo da educação.

Essas instituições promovem não apenas uma visão global sobre sustentabilidade, inovação e inclusão social, mas também orientam práticas pedagógicas e organizacionais que moldam, por exemplo, o desenvolvimento das competências necessárias para o mercado de trabalho contemporâneo.

No contexto do Estado de São Paulo, no Sudeste brasileiro, ocorre a Feira Tecnológica do Centro Paula Souza, que pode ser elencado como um exemplo claro de como esses princípios globais se materializam na educação profissional, incentivando projetos que respondem diretamente às demandas estabelecidas por essas agendas internacionais.

Na edição de 2024 da referida Feira, foram selecionados projetos que tinham como premissa estarem alinhados com os ODS da ONU, portanto, focados em temas como: saúde, sustentabilidade, inovação tecnológica, energia limpa, agricultura sustentável, educação e inclusão social. Considerando a maioria “dos 132 projetos aprovados, dos quais 112 desenvolvidos por estudantes de Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs)” (CEETEPS, 2024, p.12), aproximadamente 80% dos desenvolvidos pelo público interno (Etecs e Fatecs) eram de soluções que envolviam aplicativos, machine learning, softwares, robótica, automação ou Internet das Coisas (IoT) (CEETEPS, 2024).

Destacando-se o caráter inovador e a aplicabilidade dessas soluções na educação profissional, e ao observar esse cenário sob a ótica da governamentalidade, é possível interpretar a ênfase nessas tecnologias como um exemplo de condução das condutas por meio de uma rede de práticas e instituições que têm como alvo a população e a otimização de sua força de trabalho (Foucault, 2008). Seguindo com Foucault (2008), tem-se que o poder moderno não se exerce apenas por intermédio de leis ou soberania, mas, principalmente, por meio de uma complexa articulação entre saberes e dispositivos de segurança que moldam comportamentos e promovem a administração eficiente da população. Esse controle, por sua vez, poderá ser intensificado na chamada governamentalidade algorítmica, que, conforme Rouvroy e Berns (2015), atua de maneira descentralizada por meio de algoritmos e big data, ajustando comportamentos com base em previsões probabilísticas.

Assim, a adoção de tecnologias emergentes nos projetos da referida Feira, pode ser vista tanto como um avanço na educação profissional quanto como parte de um processo mais amplo de gestão das populações, em que o uso de algoritmos e automação reforça o papel de uma governança que se estrutura sobre dados e previsões, afastando-se da subjetividade e das normas tradicionais.

Se essencialmente conformado na segunda perspectiva, o ambiente educacional passa a ser um espaço onde as condutas são modeladas para atender à demanda por inovação tecnológica e eficiência econômica.

Sugere-se que embora as tecnologias emergentes, promovidas pela UNESCO, ofereçam oportunidades de inovações significativas à educação profissional, elas também levantam preocupações sobre o controle educacional e na autonomia dos indivíduos. Nessa direção, um ponto de reflexão tem a ver com a ideia de governamentalidade algorítmica, que possui potencial para intensificar o monitoramento e a modelagem de comportamentos.

Assim, para além de uma abordagem instrumental de tecnologia, pensa-se que se faz pertinente, relevante e oportuno, refletir acerca de uma perspectiva educativa que compreenda a tecnologia na sua relação com a ciência e com os processos sociais.

Palavras-chave: Educação profissional. Tecnologias emergentes. Governamentalidade algorítmica.

Referências

CEETEPS. CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **15ª Feira Tecnológica do Centro Paula Souza (FETEPS):** soluções criativas moldando o futuro. São Paulo: Centro Paula Souza, 2024.

CEETEPS. CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Página inicial.** Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/>>. Acesso em: 15 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROUVROY, Antoinette; BERNIS, Thomas. **Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação:** o dispar como condição de individuação pela relação? Revista ECO-PÓS, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 36-59, 2015.

UNESCO. Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura. **Consenso de Beijing sobre a inteligência artificial e a educação.** 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 20 ago 2024.

UNESCO. Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura. **Declaração de Qingdao: estratégias de mobilização das TIC para realizar a Agenda Educação 2030.** 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 20 ago. 2024.

UNESCO. Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura. **Implementation of the Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence (AI).** Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 25 ago. 2024.

V SemPeGE



16 a 19 de outubro de 2024
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

ISBN: 978-65-01-27252-8

BR



9 786501 272528