

Jaqueline de Meira Bisse
Renata de Fátima Gonçalves
Mateus Henrique do Amaral
[Orgs.]

III SEMINÁRIO
LOED

QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
EM TEMPOS PANDÊMICOS:
HORIZONTES EM CONSTRUÇÃO

Editora FE-Unicamp

III SEMINÁRIO



QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM TEMPOS PANDÊMICOS: HORIZONTES EM CONSTRUÇÃO



Editora FE - Unicamp

Campinas

2023



REALIZAÇÃO

LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
(Unicamp, UFSCar, Unesp-Rio Claro e UFU)

Apoio:

Faculdade de Educação/Unicamp

Comissão organizadora:

Adriana Varani – UNICAMP

Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo – UNICAMP

Danielly Daiany Silva - UNICAMP

Jaqueline de Meira Bisse - UNICAMP

Luana Costa Almeida – UFSCar

Luciane Vieira Palma – UNICAMP

Mara Regina Lemes de Sordi - UNICAMP

Marcos Henrique Almeida dos Santos - UFTM

Maria Simone Ferraz Pereira – UFU

Mateus Henrique do Amaral – UNICAMP

Mayara Duarte Pelegrini – UFU

Regiane Helena Bertagna - UNESP Rio Claro

Renata de Fátima Gonçalves – UNICAMP

Rodrigo Capparelli Fonseca – UNICAMP

Rosangela de Souza Bittencourt Lara - UNICAMP

FICHA TÉCNICA

Creative Commons **CC-BY**

TIRAGEM: **e-Book**

Publicações | Biblioteca | Faculdade de Educação | Unicamp

Supervisão: **Roberta Pozzuto**

Diagramação Final (miolo e capa): **Paloma V. Solha**

EDITORA FE – UNICAMP

Série Editorial: ***Eventos e Produções Técnicas***

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alexandro Henrique Paixão

(Diretor Associado FE/Unicamp)

Profa. Dra. Helena Sampaio (FE/Unicamp)

Profa. Dra. Maria Inês F. Petrucci S. Rosa

(Editora Chefe - FE/Unicamp)

Prof. Dr. Nelson Schapochnik (FE/USP)

Roberta R. Fiolo Pozzuto (Publicações

FE/Unicamp)

Prof. Dr. Roberto Nardi (FC/Unesp)

Simone Lucas G. Oliveira (Diretora

Biblioteca FE/Unicamp)

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (CEH/UERJ)

FICHA CATALOGRÁFICA

Copyright © 2023

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Q251 Qualidade social da Educação Básica em tempos pandêmicos: horizontes em construção - III Seminário LOED [recurso eletrônico] / Jaqueline de Meira Bisse, Renata de Fátima Gonçalves, Mateus Henrique do Amaral (org.) - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2023.

325 p.: il.

ISBN: 978-65-87175-43-0

1. Educação básica - 2. Qualidade de Ensino. 3. Covid 19, Pandemia de, 2020- I. Bisse, Jaqueline de Meira (org.). II. Gonçalves, Renata de Fátima (org.). III. Amaral, Mateus Henrique do (org.). VI. Título.

20ª CDD – 372.21

dezembro – 2023
ISBN: 978-65-87175-43-0



PARECERISTAS

Adriana Alves - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Adriana Varani - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste MG

Claudia Pereira de Paula Sabia - Universidade Estadual Paulista - UNESP

Danielly Daiany Silva - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Érica Giaretta Biase Ávila - Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Fabiana Alvarenga Filipi - LOED/PPGE/UNESP Rio Claro

Guilherme do Val Toledo Prado - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Hayla Emanuelle Torrezan - LOED/PPGE/UNESP Rio Claro; Professora - Prefeitura Municipal de Rio Claro (SP)

Inês Ferreira de Souza Bragança - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Jaqueline de Meira Bisse - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Kamila Santos de Paula Rabelo - Universidade Federal de Goiás - UFG

Laís Alice Oliveira Santos - Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Leandro Leite de Andrade - Universidade Federal do Tocantins - UFT

Liliane Ribeiro de Mello - LOED/PPGE/UNESP Rio Claro; Professora - Prefeitura Municipal de Paulínia/SP

Lucélia Carla da Silva dos Anjos - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCEUP

Lucia de Fatima Valente - Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Mara Regina Lemes de Sordi - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Maria de Fátima das Neves Moreira - Universidade de São Paulo - USP / Instituto Federal de São Paulo - IFSP-Pirituba

Maria Simone Ferraz Pereira - Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Mateus Henrique do Amaral - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Raquel Fontes Borghi - UNESP Rio Claro

Renata de Fátima Gonçalves - IFSP-Pirituba/UNICAMP

Rosangela de Souza Bittencourt Lara - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Sara Badra de Oliveira - Universidade Estadual de São Paulo - USP

Sebastião Ferreira - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva - Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Tassio Jose da Silva - LOED/PPGE/UNESP Rio Claro; Supervisor Município de SP

Uillians Eduardo Santos - LOED/PPGE/UNESP Rio Claro; Supervisor - Birigui (SP)

Vanessa Landin - PPGE/UNESP Rio Claro; Professora - Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP

Vanessa Regina Ferreira da Silva - IFSP-Pirituba

Vanyne Aparecida Franco Freitas - Universidade Federal de Uberlândia - UFU

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
PROGRAMAÇÃO	10
TRABALHOS APRESENTADOS	27
“Além do Beleléu” – A literatura na escola pública como meio para restabelecer vínculos em tempos de pandemia	28
“Como foi orientar o estágio na pandemia?": sentidos da supervisão de estágio na pedagogia no contexto do ensino remoto emergencial	35
"E agora, três é demais?": os desafios para uma gestão democrática	43
A “qualidade na educação” sob a ótica da hegemonia no discurso político sobre equidade racial na educação básica brasileira	49
A Avaliação Institucional Participativa (AIP) como um processo potencializador na busca da qualidade das escolas públicas	55
A Comissão Própria de Avaliação na relação escola-comunidade: A importância da escuta	60
A formação docente no ensino remoto: percepções de estudantes de licenciatura	66
A inviabilização da organização em ciclos escolares e progressão continuada na Cidade de São Paulo nas gestões posteriores a sua implementação	72
A mediação didática e o uso das práticas espaciais cotidianas para a formação/atuação cidadã	77
A pedagogia da autonomia perpassa pelo processo de escuta: orientação educacional na escola pública em tempos pandêmicos	83
A privatização do sistema público educacional: uma inversão das finalidades educativas	89
A qualidade na Educação Infantil: reflexões sobre o trabalho educativo em tempos de pandemia	95
A reorganização do trabalho pedagógico coletivo durante a pandemia: produção de qualidade social na escola pública como possibilidade de humanização	101

A Teoria da Cognição distribuída e as tecnologias digitais: revisão sistemática entre 2015 a 2021	107
Afetividade e avaliação na produção científica da educação: construindo possibilidades rumo à qualidade social	113
Afeto e qualidade social: a trajetória de uma diretora de escola	120
As diretrizes do Banco Mundial e a política educacional no estado de São Paulo sobre a pandemia de Covid-19	125
Avaliação docente sobre as ações coletivas para o enfrentamento da pandemia de Covid-19 em uma escola municipal de educação integral no interior do estado de São Paulo: educação pública em uma encruzilhada?	131
Avaliação no período pandêmico: aproximações	137
Centenário Freireano: narrativas de professores da escola pública e a relação ensino-aprendizagem a partir da linguagem audiovisual	142
Competências digitais na educação básica: reflexões a partir do contexto de pandemia	148
Desafios à qualidade educacional em um contexto de intensificação das reformas neoliberais	155
Descrever saberes de todos e cada um: os desafios da política de avaliação de aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Campinas - SP	161
Docência no ensino de História: a formação continuada de professores de História da rede de educação básica no estado do Maranhão	168
Educação e MST: análise sobre a situação escolar das crianças do Acampamento Marielle Vive durante a pandemia de Covid-19	174
Educação Física escolar no Instituto Federal de São Paulo em tempos pandêmicos	179
Ensinando a cidade em tempos pandêmicos: entre dificuldades, possibilidades e esperanças para a formação do pensamento geográfico	185
Fóruns regionais como estratégia de mobilização das Comissões Próprias de Avaliação das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP	192
Implementação da meta 18 do Plano Nacional de Educação no município de Palmas (2017-2018): monitoramento do tribunal de contas do estado do Tocantins	199
Implicações das políticas públicas nas especificidades da Educação Infantil	205

Infraestrutura como uma das dimensões da qualidade da escola: possíveis correlações entre a infraestrutura escolar e os resultados das aprendizagens	211
O “Novo Ensino Médio” e os desafios da transição para a universidade	216
O contexto pandêmico e as astúcias das classes populares	223
O desafio de inovar na educação em tempos de pandemia	229
O Método de Melhoria por Resultados (MMR) em tempos de distanciamento social: uma reflexão entre evidências e experiências	233
O MMR na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e os desafios para a qualidade social	241
O papel da gestão central do município de Campinas na indução das políticas participativas no contexto educacional	248
O uso da história e cultura afro-indígena como instrumento de valorização de nossas raízes e do combate ao racismo estrutural de nossa sociedade no espaço escolar	254
Parcerias público-privadas em educação e o Programa AABB Comunidade da FENABB no estado do RS	262
Pesquisar com as juventudes em tempos pandêmicos	268
Políticas de financiamento FUNDEB e a qualidade da educação pública	273
Qualidade social da educação na primeiríssima infância	278
Redes políticas e as parcerias público-privadas no estado do Rio Grande do Sul/Brasil - reflexões sobre a atuação do Sicredi – cooperativa de crédito	284
Tecendo possibilidades de promoção das aprendizagens em tempos pandêmicos	290
Tecnologia e formação de professores: saberes e conhecimentos docentes durante a pandemia da Covid-19	296
Um estudo do projeto pedagógico especial da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida	302
Um estudo sobre a prevenção da violência contra a mulher no ensino de Filosofia	310
Utilizando modelos moleculares para elucidar a correlação microscópico – macroscópico em aulas de ciências na temática dos fármacos e drogas de abuso	316

APRESENTAÇÃO

Com trajetória trilhada ao longo de mais de 30 anos de existência, a qual é marcada pelo compromisso com o debate sobre e com a escola, o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/FE/Unicamp), agora filiado também a outras universidades públicas (LOED-UFSCar, LOED-Unesp e LOED-UFU), propôs a realização do III Seminário do LOED “Qualidade social da educação pública em tempos pandêmicos: horizontes em construção”, entre os dias 21 e 24 de fevereiro de 2022.

Iniciado em 2016, com a temática “Avaliação da Escola Pública sob o viés da Qualidade Social”, o evento se configurou em espaço de congregação de profissionais e de interessados no debate sobre a escola, com foco na discussão da qualidade social, buscando fortalecer a análise crítica e propositiva e o intercâmbio de conhecimentos produzidos pelas pesquisas e experiências vivenciadas no contexto escolar. Com os mesmos princípios, o segundo seminário, ocorrido em 2019, ganhou corpo com o título “Qualidade da Escola Pública: perspectivas e desafios”.

O LOED compreende que as discussões acerca da qualidade social da educação são de suma importância para o cotidiano escolar e se fazem urgentes no atual contexto, em que todos os setores da sociedade foram atingidos pela pandemia. Além disso, ao tratarmos da qualidade social da educação, torna-se necessário enfatizar que as questões que envolvem a referida temática estão inseridas no debate das políticas educacionais e da forma como elas são apropriadas na e pela escola. Dentre essas políticas, estão as avaliações externas e os modos que elas se tornam centrais em processos de controle verticalizados da organização do

trabalho pedagógico. Na contramão, o LOED tem se debruçado intensamente na proposta de Avaliação Institucional Participativa - AIP, a qual assume a instituição escolar como instituição reflexiva, já que compreende a avaliação da sala de aula e as avaliações externas como subsídios para pensar a escola a partir da participação do coletivo escolar.

Nesta edição do Seminário, considerando o compromisso do LOED com discussões em torno da qualidade social da escola pública e os impactos da pandemia de covid-19 no contexto escolar, tivemos como objetivo proporcionar um espaço de diálogo que problematizasse e refletisse sobre diferentes dimensões da qualidade social, considerando ou não o contexto pandêmico. Foram quatro dias de evento, com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais, profissionais de diferentes redes municipais, estaduais e federal e estudantes de graduação e pós-graduação dos mais diversos estados do país. A programação foi composta por uma conferência de abertura, duas mesas redondas, dez salas de diálogos, com 48 diferentes trabalhos apresentados, três círculos de cultura e um painel de encerramento. Dentre as discussões empreendidas, destacamos, além dos debates em torno da avaliação educacional e da Avaliação Institucional Participativa, a reflexão sobre a formação humana e os processos de constituição da qualidade escolar, o trabalho pedagógico direcionado às dimensões da formação humana integral no cotidiano escolar, os processos participativos no interior da escola e a qualidade social, as relações público-privado e as formas de privatização da educação e as experiências em torno da multidimensionalidade da formação humana em contextos de prática pedagógica.

PROGRAMAÇÃO

21 DE FEVEREIRO

19h00 - Abertura e atividade acadêmico-cultural

Abertura

Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira (Diretor da FE/Unicamp)

Profa. Dra. Mara Regina Leme de Sordi (Coordenadora do LOED/Unicamp)

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n6m2O_MHYIY

Atividade acadêmico-cultural

Lançamento do E-book “Qualidade da escola pública: desafios e perspectivas” - Organizadores: Profa. Dra. Mara Regina Leme de Sordi, Prof. Dr. Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen e Prof. Dr. Marcos Henrique Almeida dos Santos

19h30 - Conferência - Qualidade social da educação pública em tempos pandêmicos

Prof. Dr. Almerindo Janela Gonçalves Afonso (Universidade do Minho)

Mediação: Profa. Dra. Mara Regina Leme de Sordi (LOED/Unicamp)

22 DE FEVEREIRO

14h00 - Minicursos 1 a 5

19h00 - Mesa redonda I - Desafios da educação pública na dialética da desumanização-humanização

Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro (FE/USP)

Prof. Dr. Miguel González Arroyo (FaE/UFGM)

Mediação: Profa. Dra. Luana Almeida (Coordenadora do LOED/UFSCAR)

Monitoria: Prof. Rodrigo Capparelli Fonseca e Prof. Ms. Mateus Henrique do Amaral

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dobVclCg4mg>

23 DE FEVEREIRO

09h00 - Salas de Diálogo 1 a 5

16h00 - Salas de Diálogo 6 a 10

19h00 - Mesa redonda II - Qualidade social da escola pública, políticas de formação docente e cotidiano (escola)

Prof. Dr. José Luiz Pastre (OP SME Campinas)

Profa. Dra. Lucília Augusta Lino de Paula (DEIC/EDU/UERJ)

Mediação: Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira (Coordenadora do LOED/UFU)

Monitoria: Profa. Mayara Duarte Pelegrini e Profa. Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hf77-uy2tsc>

24 DE FEVEREIRO

08h00 - Minicursos 6 a 10

16h00 - Círculos de Cultura

19h00 - A rede colaborativa do LOED: sentidos da expansão

Profa. Dra. Mara Regina Leme de Sordi (LOED/Unicamp)

Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna (LOED/Unesp-Rio Claro)

Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira (LOED/UFU)

Profa. Dra. Luana Almeida (LOED/UFSCAR)

19h30 – Palestra de Encerramento - Horizontes em Construção

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (FE/Unicamp)

Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna (Coordenadora do LOED/Unesp-Rio Claro)

Monitoria: Profa. Dra. Liliane Ribeiro de Mello, Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Filipe e Profa. Dra. Claudia Pereira de Paula Sabia

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nbUjiaygKGE>

CÍRCULOS DE CULTURA

1. Qualidade social da escola pública e as/nas relações escola-família

- Harian Pires Braga (Coletivo de Educadoras e Educadores de Campinas)
- Renato Nucci (Coletivo de mães e pais)
- Nara Moretti (Coletivo Somos Todas Professoras)
- Wilson Aparecido Lopes e Cicera Alves Bezerra (Núcleo de Formação e Educação do Assentamento Marielle Vive)
- Coordenador: Antônio Carlos Rodrigues de Moraes (SME-Campinas)
- Monitora: Jaqueline de Meira Bisse

Este círculo de cultura possibilitará a partilha de experiências e sentidos dados à participação e à auto-organização de diferentes atores da educação pública - mães, pais, educadores e público participante - reconhecendo a potência da ação coletiva na proposição de políticas de enfrentamento à pandemia e para a garantia do direito à educação com qualidade socialmente referenciada.

2. As vozes dos estudantes na construção da qualidade social da escola pública: aprendizagens necessárias

- Prof. Carlos Eduardo Fernandes (EMEF Infante Dom Henrique/Espaço de Bitita-Rede Escolar Municipal de São Paulo)
- Profa. Aleilda Ouverney de Souza (Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de setembro/MST-Espírito Santo)
- Profa. Gabriela Chiareli de Sousa (CEI Márcia Maria Otranto Jorge - SME/Campinas)
- Profa. Andréia Cristina Gonçalves (EMEF Pe. Francisco Silva – SME/Campinas)
- Profa. Marcia Corrêa Miguel (EMEF Pe. Francisco Silva – SME/Campinas)
- Prof. David Bruno Ferreira Feitosa (EMEF Pe. Francisco Silva – SME/Campinas)
- Coordenadora: Profa. Maria Simone Ferraz Pereira Moreira (UFU)
- Monitora: Rosangela de Souza Bittencourt Lara

Este círculo de cultura possibilitará a partilha de experiências e sentidos dados à participação e à auto-organização estudantil na vida da escola a partir da narrativa de diferentes atores: estudantes, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e público participante.

3. Educação pública, qualidade social e as múltiplas linguagens

- Luiza Helena da Silva Christov (IA/Unesp - São Paulo)
- Maria Inês F Petrucci Rosa (PIBID-RP/Unicamp)
- Marisa Martins Lambert (PIBID-Arte/Unicamp)
- Mário Luiz Ferrari Nunes (PIBID-Educação Física/Unicamp)
- Caio Patuti (PIBID-Educação Física/Unicamp)
- Renata Lanza (Programa Cinema na Escola – SME Campinas)
- Eneida Fátima Marques (Programa Cinema na Escola – SME Campinas)
- Coordenadora: Profa. Ana Cláudia da Rocha Mucci (SME-Campinas)
- Monitor: Mateus Henrique do Amaral

Este círculo de cultura possibilitará a partilha de experiências e sentidos dados às múltiplas linguagens a partir da participação e de narrativas de atores de diferentes contextos, desde a educação básica até o ensino superior.

SALAS DE DIÁLOGO – APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

SALA DE DIÁLOGO 1

23/02/2022 – MANHÃ (9h – 11h)

Mediação: Regiane Helena Bertagna

Monitoria: Rosangela de Souza Bittencourt Lara

Descrever saberes de todos e cada um: os desafios da política de avaliação de aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Campinas – SP

- Wladimir Stempniak Mesko – SME/Campinas

Afetividade e avaliação na produção científica da educação: construindo possibilidades rumo a qualidade social

- Júlia Costa de Faria – UNESP/Rio Claro
- Regiane Helena Bertagna - UNESP/Rio Claro

Qualidade social da educação na primeiríssima infância

- Dilma Antunes Silva – PUC/São Paulo
- Antônio Carlos Caruso Ronca – PUC/São Paulo

A qualidade na Educação Infantil: reflexões sobre o trabalho educativo em tempos de pandemia

- Gislaine Franco de Moura – UEL

Implicações das políticas públicas nas especificidades da Educação Infantil

- Fábria Pereira Romão – UFU

SALA DE DIÁLOGO 2

23/02/2022 – MANHÃ (9h – 11h)

Mediação: Adriana Varani

Monitoria: Danielly Daiany da Silva

A formação docente no ensino remoto: percepções de estudantes de licenciatura

- Marta Fernandes Garcia – IFSP

“Como foi orientar o estágio na pandemia?": sentidos da supervisão de estágio na pedagogia no contexto do ensino remoto emergencial

- Mateus Henrique do Amaral – UNICAMP
- Adriana Varani – UNICAMP

Um estudo do projeto pedagógico especial da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida

- Jussara Strege Costa – UNICAMP

Docência no ensino de história: a formação continuada de professores de História da rede de educação básica no estado do Maranhão

- Lucenildo do Lago Holanda - UEM
- Sandra Regina Rodrigues dos Santos – UEM

Tecnologia e formação de professores: saberes e conhecimentos docentes durante a pandemia da Covid-19

- Renata de Fátima Gonçalves - UNICAMP
- Gláucia Silva Ferreira – IFMA

SALA DE DIÁLOGO 3

23/02/2022 – MANHÃ (9h – 11h)

Mediação: Claudia de Pádua Sabia e Rodrigo Capparelli Fonsêca

Desafios à qualidade educacional em um contexto de intensificação das reformas neoliberais

- Mayara Duarte Pelegrini - UFU
- Maria Simone Ferraz Pereira - UFU

A “qualidade na educação” sob a ótica da hegemonia no discurso político sobre equidade racial na educação básica brasileira

- Jaqueline da Conceição Camargo – SEDUC/SP – UNICAMP

O uso da história e cultura afro-indígena como instrumento de valorização de nossas raízes e do combate ao racismo estrutural de nossa sociedade no espaço escolar

- Abel Furlan Garcia - SME/Campinas
- Carlos Vieira Junior Amâncio - SME/Campinas
- Raquel Machado Pereira – SME/Campinas

Infraestrutura como uma das dimensões da qualidade da escola: possíveis correlações entre a infraestrutura escolar e os resultados das aprendizagens

- Nathália Donegá Dos Anjos – UNESP/Marília
- Claudia Pereira de Pádua Sabia – UNESP/Marília

Parcerias público-privadas em educação e o Programa AABB Comunidade da FENABB no estado do RS

- Susana Schneid Scherer – UFPEL
- Michele Vollrath Bento – UFPEL
- Viviane Lemos – UFPEL
- Maria de Fátima Cossio – UFPEL

SALA DE DIÁLOGO 4

23/02/2022 – MANHÃ (9h – 11h)

Mediação: Luana Costa Almeida e Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo

A CPA na relação escola-comunidade: A importância da escuta

- Deniecy de Lima Silva – SME/Campinas
- Juliana de Assis – SME/Campinas

Avaliação no período pandêmico: aproximações

- Isabela Solovijovas Santos - UFSCAR
- Luana Costa Almeida – UFSCAR

Fóruns regionais como estratégia de mobilização das Comissões Próprias de Avaliação das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP

- Luciane Vieira Palma – SME/Campinas
- Daniela Campos De La Nuez - SME/Campinas
- Celisa Carrara Bonamigo - SME/Campinas

"E agora, três é demais?" os desafios para uma gestão democrática

- Camila Alessandra Braga – SME/Campinas
- Deniecy de Lima Silva - SME/Campinas
- Kelly Cristina Correia de Brito - SME/Campinas

Afeto e qualidade social: a trajetória de uma diretora de escola

- Adriano Caetano Rolindo – SME/Campinas

SALA DE DIÁLOGO 5

23/02/2022 – MANHÃ (9h – 11h)

Mediação: Liliane Ribeiro de Melo e Jaqueline de Meira Bisse

Competências digitais na educação básica: reflexões a partir do contexto de pandemia

- Vanessa Gabrielle Woicolesco – PUC/RS
- Diana Leonhardt dos Santos – PUC/RS
- Raquel Thais Soares Peixoto – PUC/RS

Tecendo possibilidades de promoção das aprendizagens em tempos pandêmicos

- Leticia Roberta G. M da Silva – UFF

Ensinando a cidade em tempos pandêmicos: entre dificuldades, possibilidades e esperanças para a formação do pensamento geográfico

- Wecio Augusto Zani Moura - UFG
- Mauricélia Cândida de Brito - UFG
- Daniel Fernando Sanchez Navarro - UFG

A Teoria da Cognição distribuída e as tecnologias digitais: revisão sistemática entre 2015 a 2021

- Creuza Martins França - UEL
- Diene Eire de Mello – UEL

SALA DE DIÁLOGO 6

23/02/2022 – TARDE (16h - 18h)

Mediação: Danielly Daiany da Silva

Monitoria: Renata de Fátima Gonçalves

As diretrizes do Banco Mundial e a política educacional no estado de São Paulo sobre a pandemia de Covid-19

- Carlos Henrique Caetano – SEDUC/São Paulo
- Janice Raquel Sança Gomes – UNICAMP
- Jaqueline da Conceição Camargo – UNICAMP

Políticas de financiamento FUNDEB e a qualidade da educação pública

- Silvani Aparecida Ribeiro Paiva - UFU
- Érica Giaretta Biase – UFU

Implementação da meta 18 do Plano Nacional de Educação no município de Palmas (2017-2018): monitoramento do tribunal de contas do estado do Tocantins

- Vanessa Viebrantz Oster - UNICID
- Angela Maria Martins – UNICID

Redes políticas e as parcerias público-privadas no estado do Rio Grande do Sul/Brasil - reflexões sobre a atuação do Sicredi – Cooperativa de Crédito

- Michele Vollrath Bento – UFPEL
- Viviane Lemos – UFPEL
- Susana Schneid Scherer – UFPEL
- Maria de Fátima Cossio – UFPEL

A privatização do sistema público educacional: uma inversão das finalidades educativas

- Jane Pereira Camargo e Silva – FACMAIS

SALA DE DIÁLOGO 7

23/02/2022 – TARDE (16h - 18h)

Mediação: Maria Simone Ferraz Pereira

Monitoria: Luciane Vieira Palma

O Método de Melhoria por Resultados (MMR) em tempos de distanciamento social: Uma reflexão entre evidências e experiências

- Juliana Pereira Aporta Salvadeo – UNESP/Rio Claro
- Regiane Helena Bertagna – UNESP/Rio Claro

Os desafios do MMR para a qualidade social na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

- Sabrina Bucci Rosa - UFU
- Maria Simone Ferraz Pereira – UFU

A reorganização do trabalho pedagógico coletivo durante a pandemia: produção de qualidade social na escola pública como possibilidade de humanização

- Juliana Cristina Chaves Buldrin Baiocchi – SME/Campinas
- Mariana Roveroni – SME/Campinas

O papel da gestão central do município de Campinas na indução das políticas participativas no contexto educacional

- Renata Mantovani de Faria – SME/Campinas
- Luciane Vieira Palma – SME/Campinas - UNICAMP
- Andrea Souza Marzochi – SME/Campinas

As vozes das trabalhadoras da Educação Infantil do município de Campinas em tempos pandêmicos - acolhimento e incômodo

- Ana Carolina dos Santos Gomes – UNICAMP

SALA DE DIÁLOGO 8

23/02/2022 – TARDE (16h - 18h)

Mediação: Mayara Duarte Pelegrini

Monitoria: Mateus Henrique do Amaral

Centenário Freireano: narrativas de professores da escola pública e a relação ensino-aprendizagem a partir da linguagem audiovisual

- Roberta Sandim – UFFRJ

A pedagogia da autonomia perpassa pelo processo de escuta: orientação educacional na escola pública em tempos pandêmicos

- Cristiane Barroso Dias – SME/Maricá

O desafio de inovar na educação em tempos de pandemia

- Warlen Fernandes Soares – SME/Campinas

Ensino da literatura brasileira como instrumento de inclusão no campo do saber: perspectivas e (im)possibilidades para o retorno presencial em tempos pandêmicos

- Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos – USP

“Além do Beleléu” – A literatura na escola pública como meio para restabelecer vínculos em tempos de pandemia

- Nadia Camargo – SME/Valinhos
- Fernanda Leal de Magalhães de Magalhães – SME/Valinhos
- Mariana Yuki Kamada – SME/Valinhos

SALA DE DIÁLOGO 9

23/02/2022 – TARDE (16h - 18h)

Mediação: Marcos Henrique Almeida dos Santos

Monitoria: Rodrigo Capparelli Fonsêca

O “Novo Ensino Médio” e os desafios da transição para a universidade

- Marcos Henrique Almeida dos Santos - UFTM
- Luci Aparecida Souza Borges de Faria - UFTM
- Tânia Cristina Lima Portela – UFTM

Educação física escolar no Instituto Federal de São Paulo em tempos pandêmicos

- Daniel Teixeira Maldonado - IFSP
- Livia Roberta da Silva Velloso – IFSP – USJT
- Elisabete dos Santos Freire - USJT

Pesquisar com as juventudes em tempos pandêmicos

- Luís Paulo Cruz Borges – UERJ
- Aline Carla Luna de Carvalho – UERJ
- Camila Maria Nascimento da Silva – UERJ
- João Pedro da Silva Costa – UERJ

Jovens mulheres do ensino médio da rede pública e sua relação com a escola em tempos de pandemia

- Paula Montenegro Euzébio – UNICAMP

Um estudo sobre a prevenção da violência contra a mulher no ensino de Filosofia

- Gabriela Cavallante Alves Gomes – UNESP/Bauru
- Vitor Machado – UNESP/Bauru

Utilizando modelos moleculares para elucidar a correlação microscópico – macroscópico em aulas de ciências na temática dos fármacos e drogas de abuso

- Fernando Bonin Okasaki – UNICAMP
- Cássio Pacheco de Freitas – UNICAMP

SALA DE DIÁLOGO 10

23/02/2022 – TARDE (16h - 18h)

Mediação: Claudia Pereira de Pádua Sabia

Monitoria: Jaqueline de Meira Bisse

Avaliação docente sobre as ações coletivas para o enfrentamento da pandemia de Covid-19 em uma escola municipal de educação integral no interior do estado de São Paulo: educação pública em uma encruzilhada?

- Jaqueline de Meira Bisse – UNICAMP

A Avaliação Institucional Participativa (AIP) como um processo potencializador na busca da qualidade das escolas públicas

- Talita Donegá dos Anjos – UNESP/Marília
- Claudia Pereira de Pádua Sabia – UNESP/Marília

A mediação didática e o uso das práticas espaciais cotidianas para a formação/atuação cidadã

- Mauricélia Cândida de Brito – UFG

Educação e MST: análise sobre a situação escolar das crianças do Acampamento Marielle Vive durante a pandemia de Covid-19

- Fabiana de Cássia Rodrigues - UNICAMP
- Júlia Pacheco e Zan – UNICAMP

O contexto pandêmico e as astúcias das classes populares

- Renato Simões Moreira - UFF
- Yaçanã Torres do Amaral Sant' Anna – UFF

Organização em ciclos escolares do ensino fundamental e progressão continuada na Cidade de São Paulo

- Ronaldo Tiago Marques de Jesus – UNESP/Marília
- Claudia Pereira de Pádua Sabia – UNESP/Marília

MINICURSOS

1. A qualidade no âmbito do MMR na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: limitações e desafios à qualidade social

22/02/22 - das 14h00 às 17h40

- Profa. Ms. Sabrina Bucci Rosa
- Profa. Ms. Nathália Ribeiro de Faria Azambuja
- Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira
- Monitor(a): Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva

Qualidade educacional e a polissemia do conceito. Definição de qualidade social. A centralidade da avaliação externa no âmbito das políticas educacionais e a ênfase na qualidade. A avaliação externa e qualidade educacional no âmbito das políticas educacionais da rede pública estadual paulista. O processo de implementação do Programa Gestão em Foco e o Método de Melhoria de Resultados na Secretaria da Educação de São Paulo. O MMR como indutor da qualidade na rede pública estadual paulista: limitações, desafios e possibilidades.

2. Justiça Social, Avaliação e Qualidade da Educação Básica

22/02/22 - das 14h00 às 17h40

- Profa. Dra. Sara Brada de Oliveira
- Monitor(a): Mateus Henrique do Amaral

Parte I:

- Oferecer um panorama geral sobre conceitos como equidade, meritocracia, igualdade de oportunidades, igualdade de condições, reconhecimento, interseccionalidade, a partir de autoras(es) como François Dubet, Nancy Fraser, Kathleen Lynch, Sueli Carneiro.
- Compreender como esses conceitos sustentam distintas concepções sobre Justiça Social.

Parte II:

- Discutir quais são os limites e potencialidades das teorias disponíveis para se pensar políticas públicas e práticas pedagógicas na Educação Básica, com especial atenção às questões de avaliação e qualidade educacional.

3. Qualidade social e Educação de Jovens e Adultos – As dimensões da escuta e do acolhimento em diálogos com Simone Weil, Eduardo Coutinho e alunas/os da EJA

22/02/22 - das 14h00 às 17h40

- Prof. Dr. Cláudio Borges da Silva
- Monitora: Jaqueline de Meira Bisse

O minicurso estará organizado em dois momentos. Numa primeira etapa trataremos dos modos como a EJA tem sido desmontada no âmbito das políticas públicas e, em contrapartida, como a qualidade social na modalidade tem sido vislumbrada e vivenciada nas práticas pedagógicas e na literatura desse campo de investigação. Neste bloco destacaremos duas dimensões da qualidade social na EJA: a escuta e o acolhimento. Para nos ajudar a pensar sobre os sentidos destas dimensões vamos dialogar com aspectos do pensamento da filósofa e ativista francesa Simone Weil e da produção fílmica do documentarista Eduardo Coutinho. Num segundo momento nos debruçaremos sobre produções de alunos e alunas da EJA (registradas em textos escritos, áudios e vídeos) com o intuito de compreender como a escuta e o acolhimento podem indicar possibilidades concretas de qualificação da educação de jovens e adultos, numa perspectiva de construção de uma educação emancipatória dos trabalhadores e trabalhadoras.

4. Pesquisa colaborativa e qualidade social (Atividade cancelada)

Importante: A fim de que todos os inscritos no Minicurso 4 possam participar de outros minicursos que estarão acontecendo no dia 22/02, disponibilizamos por e-mail os links dos demais minicursos para que os inscritos optem por um deles (Minicursos 1, 2, 3 ou 5).

22/02/22 - das 14h00 às 17h40

- Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

5. Alfabetização e Qualidade social

22/02/22 - das 14h00 às 17h40

- Profa. Dra. Elisiani Vitória Tiepolo
- Monitora: Renata de Fátima Gonçalves

O Minicurso abordará as seguintes temáticas: ler e escrever o mundo: Paulo Freire e a alfabetização de jovens e adultos; o Círculo de Cultura como metodologia de

alfabetização da "palavramundo"; notícias do esperar: as campanhas de alfabetização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Solicita-se aos participantes que providenciem 5 folhas de papel sulfite, tesoura e material de escrita, pois haverá uma pequena oficina de produção de material alfabetizador.

6. A elaboração da política da Base: numa arena política cada vez mais interligada, como fica a disputa pela concepção de currículo e educação?

24/02/22 - das 8h00 às 11h40

- Profa. Ms. Andresa Cóstola
- Monitor: Mateus Henrique do Amaral

O minicurso tem como objetivo debater o processo de elaboração da política da Base, seus principais atores envolvidos e as futuras ações que sua aplicação desencadeia, discutindo, por meio desse pano de fundo, a visão político-pedagógica que estrutura a BNCC, isto é, que tipo de educação e que qualidade o documento defende e como isso afeta a autonomia docente.

7. Educação Infantil e qualidade social

24/02/22 - das 8h00 às 11h40

- Profa. Dra. Virgínia Cecília da Rocha Louzada
- Profa. Dra. Liliane Albuquerque
- Profa. Cristiane Amancio
- Profa. Roberta Duarte Paula
- Monitora: Rosangela de Souza Bittencourt Lara

Avaliação da Educação Infantil. Avaliação na Educação Infantil. Políticas de Avaliação para a Educação Básica. Avaliação da aprendizagem. Qualidade Social.

8. Responsabilidade Educacional e Qualidade Social

24/02/22 - das 8h00 às 11h40

- Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Filipe
- Profa. Dra. Liliane Ribeiro de Mello

O minicurso tem como proposta a apresentação do contexto em que as avaliações em larga escala ganham centralidade, induzindo uma certa concepção hegemônica de qualidade educacional, pautada, muitas vezes, em uma formação limitada para estudantes, representada em números e metas postos como inquestionáveis. Tal qualidade seria garantida a partir da responsabilidade educacional, a qual tem

recaído sobre os profissionais do magistério. Em contraposição ao modelo considerado hegemônico, debateremos alguns conceitos que se contrapõem à “lógica” estabelecida, como o de qualidade social da educação e de responsabilização participativa. Pretendemos, também, dialogar com os participantes sobre o conteúdo apresentado e as experiências daqueles que desejarem compartilhar com o grupo.

9. Educação matemática crítica, avaliação e qualidade social: possíveis aproximações

24/02/22 - das 8h00 às 11h40

- Prof. Dr. Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen
- Monitora: Jaqueline de Meira Bisse

Primeiro momento:

- Discutir o que poderia significar uma educação matemática de qualidade social para os estudantes da educação básica;
- Apresentar algumas considerações teórico-metodológicas a respeito da Educação Matemática Crítica (EMC), processos de leitura e escrita do mundo com a matemática, bem como as possíveis formas de atuação dos professores por meio da ideia de Cenários para Investigação;
- Conhecer, por meio de experiências exitosas, como se dá o processo de ensino-aprendizagem-avaliação da matemática nestes contextos.

Segundo momento:

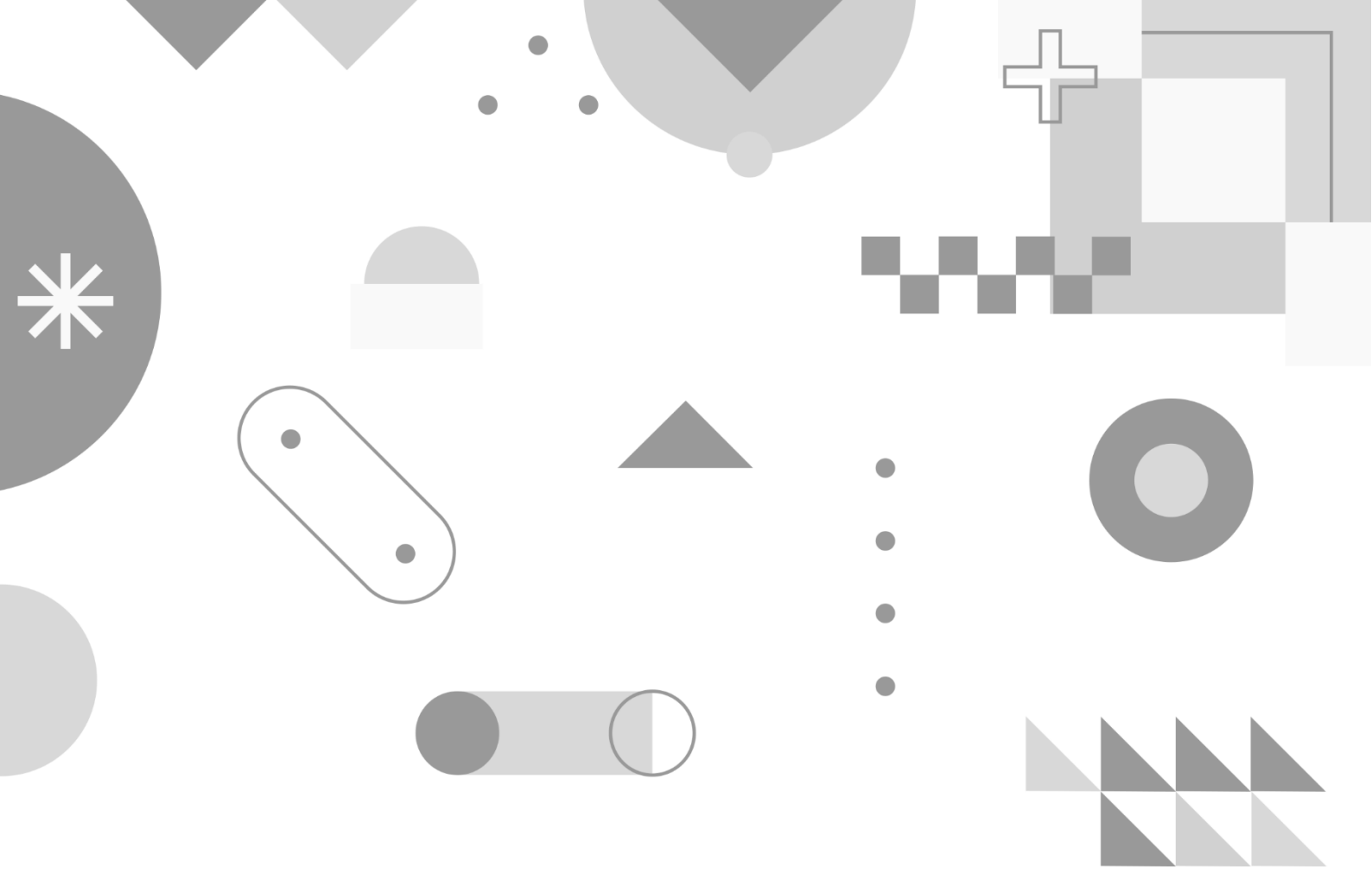
- Convidar os professores a refletirem sobre as práticas que consideram exitosas e que se aproximam desse referencial;
- Aprofundar a discussão sobre qualidade social para a educação matemática, esboçando indicadores e projetos que possam ser executados na educação básica.

10. Escola e Indicadores de Qualidade Social (QS): uma experiência de aproximação

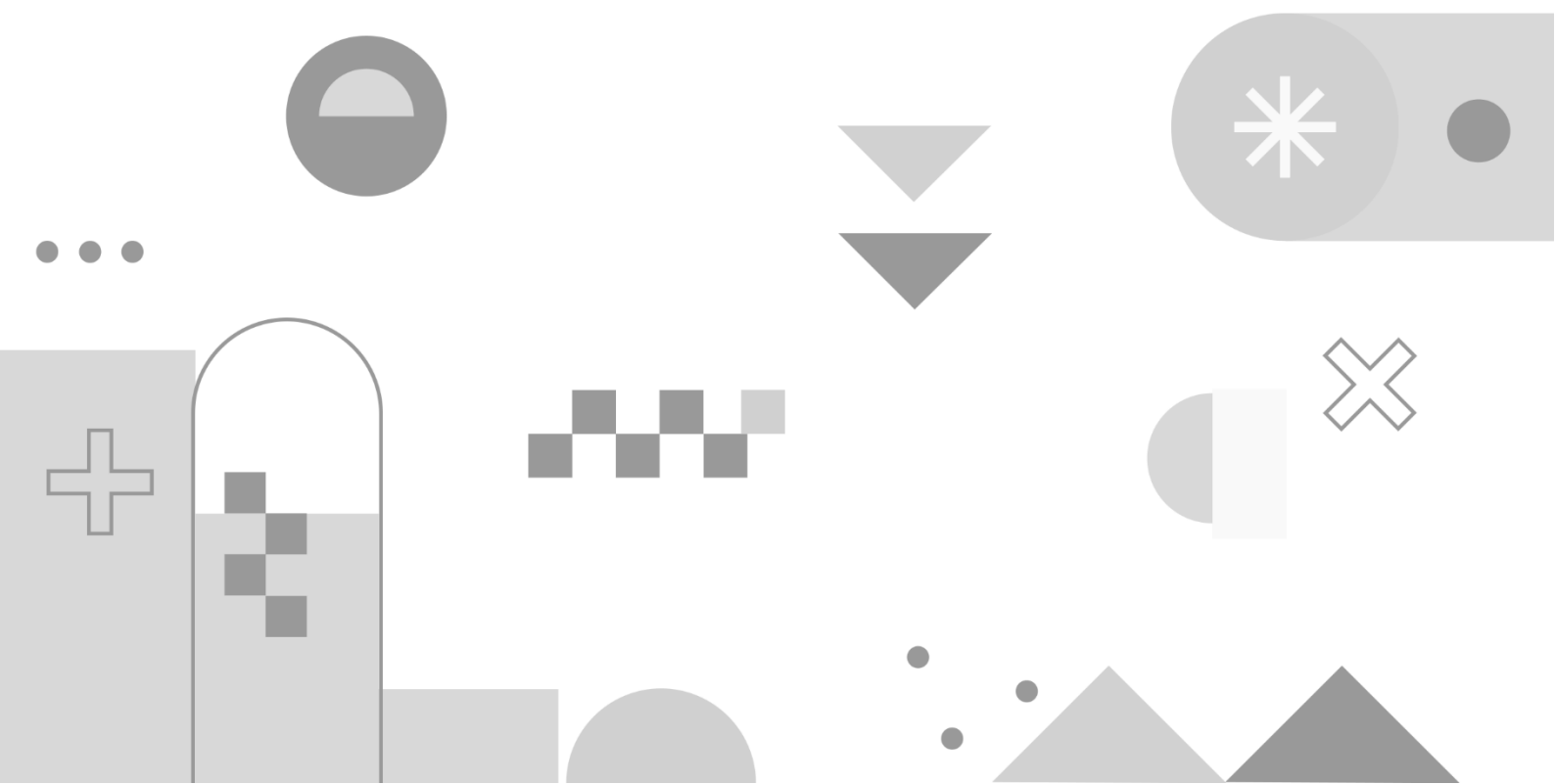
24/02/22 - 8h00 às 11h40

- Profa. Dra. Sandra Tomaz
- Profa. Daniela Hornich
- Monitora: Luciane Vieira Palma

O Quadro com Indicadores de Qualidade Social - QS, disponível no texto "Avaliação da Qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana" (BERTAGNA et al, 2020) e elaborado no âmbito da pesquisa "A Avaliação Institucional Participativa da Escola, na Escola, com a Escola: uma estratégia para o projeto de melhoria do Ensino Público socialmente referenciado (2019-2022)" constitui-se num importante instrumento para a escola, para reflexão, discussão e apropriação de suas qualidades de maneira a fortalecer suas potências, superar fragilidades e desenvolver, mais e mais, educação ancorada na perspectiva da Formação Humana. Mas por onde começar de maneira instigante essa discussão? Por onde caminhar de maneira significativa com essa construção? O Mini-Curso "Escola e Indicadores de Qualidade Social (QS): uma experiência de aproximação" tem o propósito de compartilhar uma experiência em curso, de aproximação entre a Escola e dimensões de QS, quando a escola "se pesquisa", "produz dados" e é capaz de utilizá-los coletivamente na (re)construção de seu projeto político-pedagógico.



TRABALHOS APRESENTADOS



“ALÉM DO BELELÉU” – A LITERATURA NA ESCOLA PÚBLICA COMO MEIO PARA RESTABELECEER VÍNCULOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nadia Camargo

nacamargo1@gmail.com

Fernanda Leal de Magalhães de Magalhães

f.lealmagalhaes@gmail.com

Mariana Yuki Kamada

marianayuki@gmail.com

EMEB Pref. Jerônimo Alves Corrêa

INTRODUÇÃO

“Lá longe, muito além de logo ali, Lili leva uma louca vida. Vive vagando, voando, viajando por aí; Vai em busca de Aventuras, sempre a seguir...” Deste modo começa a história de “Além do Beleléu”, no entanto, o interessante é que quem contou não foi a professora, ou uma mãe para seu filho no final de semana, mas foi um aluno contando para outro aluno.

E esta ideia, seu processo e aprendizagens devem ser compartilhados pelo seu potencial de alavancar a relação que os alunos têm com os livros, como uma prática prazerosa. Em tempos de pandemia de Covid-19, a escola precisa se reencontrar no que sabe fazer melhor: construir vínculos entre as pessoas e os saberes.

Assim, este relato de prática se refere ao trabalho realizado com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Valinhos, SP. A proposta consistia em que cada estudante lesse um livro literário para os alunos da turma do infantil. A intencionalidade pedagógica buscou permitir à turma experimentar comportamentos leitores, desde a seleção do livro até a fluência leitora oral para compartilhar a leitura.

Diante da privação do contato com outras crianças decorrente da pandemia, o projeto proporcionou a aproximação entre as crianças bem como a troca entre elas. Considerando que crianças mais velhas (5º ano) iriam realizar a leitura para crianças pequenas (Infantil II), a dinâmica corroborou para o aumento da autoestima dos alunos, que adquiriram confiança desenvolvendo habilidades leitoras, além de assumirem o papel do professor na contação de histórias.

Nesse sentido, as competências socioemocionais preconizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também estão presentes no desenvolvimento da prática realizada. Rompendo com visões reducionistas que apenas privilegiam a dimensão cognitiva, as atitudes dos alunos podem demonstrar intencionalidade, reciprocidade, significado, planejamento e busca por objetivo.

JUSTIFICATIVA

A ideia da prática surgiu pela necessidade de resgatar com os alunos do 5º ano algumas habilidades leitoras relativas principalmente à leitura em voz alta, eventualmente adormecidas pelo período em que passaram ausentes da escola. Outra demanda consistia em acolher os alunos que, por vezes, sentiam-se inseguros no ambiente escolar no recente retorno.

OBJETIVOS

- Promover a troca de saberes entre os alunos (5º ano e infantil);
- Elevar a autoestima e autoconfiança;
- Dar sentido ao ato de ler (ler para compartilhar com alguém);
- Resgatar habilidades da leitura em voz alta como fluência, entonação, respeito à pontuação;

- Desenvolver comportamentos leitores como a escolha do livro, observação da capa, leitura da sinopse, tecer comentários após a leitura.

METODOLOGIA

A construção metodológica na prática educativa exige rigor científico. Paulo Freire (1996) nos mostra que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, dentre tantos outros saberes.

As exigências não se referem a tornar o ofício impossível, pelo contrário, mostrar a importância de um professor que não é apenas reprodutor do conhecimento. Mas, que constrói com uma prática educativa emancipatória, a possibilidade de transformação do aluno, e de si. Pedro Demo (2006) complementa que a pesquisa como diálogo faz parte de um processo cotidiano, que inclusive é base de uma aprendizagem, que significa conhecer para enfrentar a vida de modo consciente.

O embasamento teórico foi norteado pela BNCC, no que se refere às competências a serem desenvolvidas, e por Delia Lerner, importante estudiosa sobre as possibilidades de ler e escrever na escola.

As fotografias apresentadas abaixo foram autorizadas pelos responsáveis das crianças e de forma alguma as expõem a situação vexatória, pelo contrário, enaltecem o papel dos alunos como protagonistas.

O projeto ocorreu ao longo do mês de setembro de 2021 com aproximadamente 10 alunos que frequentaram a escola presencialmente após o retorno facultativo de 50% de acordo com as normativas do Município. As seguintes etapas foram seguidas:

1. Sensibilização e socialização da proposta com os alunos.
2. Discussão coletiva sobre o trabalho. Ficou acordado que cada aluno iria ler para uma criança da turma do Infantil. Apenas um aluno demonstrou interesse em realizar a leitura para toda a sala de uma vez.
3. Nessa etapa foi apresentada aos alunos uma gama de livros literários para que escolhessem um. Eles foram orientados a pensar na adequação da história ao público que receberia a leitura tanto em relação ao tema de interesse quanto ao tempo em que a criança pequena é capaz de permanecer prestando atenção.
4. Familiarização com o livro e a história a ser lida. Aqui os alunos ensaiaram tanto a leitura como a maneira que apresentariam o livro, como iriam explorar a capa e o título, além de elaborarem algumas questões introdutórias com a finalidade de despertar o interesse dos pequenos pela leitura.
5. O dia da leitura. Começamos com a leitura do aluno que se propôs a ler para a sala toda. Em seguida, os alunos se espalharam no pátio em duplas (um aluno do 5º ano com um aluno do Infantil) onde ocorreu a leitura.
6. Os alunos produziram um texto de reflexão sobre a experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O dia em que foi realizada a leitura para a turma do Infantil foi muito especial. Os alunos se sentiram bem à vontade, colocando em prática tudo o que foi planejado. A interação entre as duplas foi bastante produtiva. As crianças pequenas se envolveram com a história contada através das provocações realizadas pelos alunos leitores. Algumas duplas conversaram bastante sobre o livro e relataram para a professora que gostaram muito do evento.

Seguem abaixo alguns registros do momento da leitura:

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Fonte das figuras 1, 2 e 3 – fotos tiradas pelas autoras.

Delia Lerner (2002), afirma que por serem práticas, a leitura e a escrita são difíceis de escolarizar, diferentemente dos saberes que são públicos, explícitos e sequenciais. Portanto a autora elenca algumas questões: “o que se aprende quando se ouve o professor lendo? (...) quando se pode dizer que um aluno aprendeu a recomendar livros ou a confrontar diversas interpretações?” (LERNER, 2002, p.19).

As respostas não são simples porque as perguntas da autora perpassam algo sutil e subjetivo. Afinal, como o educador pode ter a certeza de que a prática da leitura está se tornando uma prática privada, no sentido de que é realizada pelo aluno em casa, sem necessariamente estar relacionada a uma cobrança da escola? Quando os alunos escrevem sobre a experiência é possível vislumbrar pequenas respostas a essas indagações conforme abaixo.

1. *“Quando eu comecei a leitura, senti vergonha. Depois eu gostei e li sem sentir vergonha nenhuma. Fiz várias perguntas. O nome do livro que eu li é: O que eu faço com o rabo do gato”* (M, 9 anos).
2. *“Eu fui contar um livro chamado “O zoológico de papel” para o C. Ele prestou muita atenção! Quando eu terminava uma frase ele fazia o barulho do animal lido”* (E, 11 anos).
3. *“... eles se comportaram e prestaram muita atenção, conversei muito sobre o livro, adorei ler com eles”* (M.C, 11 anos).

Importante sobre os relatos: a construção do conhecimento é uma prática a ser compartilhada, para que esteja de acordo com Lerner (2002): é preciso transformar a leitura de um objeto de ensino em um objeto de aprendizagem, precisa ter sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia interrompeu muitas vidas e histórias. A escola fechou suas portas. Por um momento, tudo pareceu parar. Foi preciso resiliência para passar pelo ensino remoto. A internet que tanto possibilitou o encontro das pessoas, mostrou o abismo da disparidade tecnológica da educação básica. Por isso, quando as escolas timidamente começaram novamente a receber os alunos, o primeiro passo foi o acolhimento, que se tornou prática diária. Mais do que nunca, as competências socioemocionais são essenciais para um viver em um contexto pandêmico.

Os resultados obtidos desta prática foram bastante positivos. Foi um trabalho prazeroso para as professoras e estudantes que se sentiram motivados e empoderados por serem mediadores do conhecimento para os alunos pequenos.

Os objetivos propostos foram alcançados: os alunos vivenciaram comportamentos de leitores literários, analisaram a adequação da história mediante o público-alvo, revisaram aprendizagens relativas ao uso e função da pontuação, aprimoraram a fluência leitora oral e obtiveram ganhos qualitativos nas relações sociais dentro da escola. O sentimento de pertencimento também foi desenvolvido trazendo benefícios para o ambiente escolar não previstos.

Para terminar, um trecho da história que abriu a reflexão desta prática bem-sucedida: "O rumo estava certo, a bússola conferiu. O beleléu era mesmo ali perto, um pouco além da ponte que partiu".

O beleléu foi encontrado na própria escola.

REFERÊNCIAS

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

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GALLAFRIO, J. **Além do Beleléu**. Ilustração de Sandra Lavandeira. Barueri: Ciranda Cultural, 2014.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

“COMO FOI ORIENTAR O ESTÁGIO NA PANDEMIA?”: SENTIDOS DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA PEDAGOGIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Mateus Henrique do Amaral

amaralmateush@gmail.com

Adriana Varani

drivarani@gmail.com

Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

Neste texto, busca-se interpretar os sentidos atribuídos por uma professora de ensino superior à atuação como orientadora de estágio da pedagogia no contexto do ensino remoto emergencial. Tal objetivo desdobra-se na possibilidade de compreensão das dinâmicas de funcionamento e da atuação de uma faculdade vinculada a uma universidade de grande porte e pós-graduação alta (SCHWARTZMAN; SILVA FILHO; COELHO, 2021), no contexto pandêmico, especialmente no que se refere à formação de professores da educação básica.

Como componente curricular de cursos universitários, o estágio é, como situa Zabalza (2014), um espaço interinstitucional determinado por múltiplas variáveis. Sendo assim, ao pensar sobre o desenvolvimento desse componente, faz-se importante considerar as maneiras que a pandemia tem afetado, não só as universidades, mas também os campos de atuação e os diferentes atores envolvidos.

No caso das licenciaturas, além de uma defesa por uma postura investigativa e crítica no estágio (PIMENTA; LIMA, 2004), em termos normativos, as Diretrizes Curriculares preveem 400 horas para sua realização (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019).

Trata-se, assim, de um componente essencial diretamente impactado pela impossibilidade de atuação presencial nas escolas.

Estudos que tratam do estágio supervisionado na pandemia têm explorado experiências no campo da saúde e da educação (SOCCOL; SANTOS; MARCHIORI, 2020; RODRIGUES *et al.*, 2020; BENCKE *et al.*, 2020; REINADO; PRIVADO, 2021; CIGALES; SOUZA, 2021; CANTONI *et al.*, 2021; SILVA, 2021; FERRAZ; FERREIRA, 2021; HEGETO; LOPES, 2021) e análises de ações institucionais e documentos homologados por instâncias federal, estadual e municipal (GONÇALVES; AVELINO, 2020; SOUZA; FERREIRA, 2020; CZECH; SOUZA, 2021).

Acerca desse conjunto de estudos, embora em quase todos se reconheçam os desafios impostos pela pandemia de covid-19, realçam-se as contribuições dos programas de estágio no contexto pandêmico para a formação dos estudantes. Esse entendimento se desdobra para as investigações que analisam ações institucionais mais amplas e documentos relacionados a esse componente. Nesses trabalhos, destaca-se o debate sobre a noção de estágio, que, na visão dos autores, não deve se reduzir a premissas pragmáticas (CZECH; SOUZA, 2021).

METODOLOGIA

Este estudo insere-se no projeto *A formação no estágio em tempos de pandemia de covid-19: diálogos com as narrativas de estudantes da pedagogia*.¹ Para o presente texto, consultaram-se decretos estaduais e planos emergenciais de estágio elaborados pela Faculdade na qual a professora atua, articulando-os com as análises do relato da participante.

A entrevista aberta foi gravada via Google Meet, totalizando 37:19, e teve a seguinte questão disparadora: “Como foi atuar na orientação de estágios no ensino remoto

¹ Aprovado pelo Comitê de Ética – CHS/UNICAMP. Parecer nº. 4.491.273, de 07 de janeiro de 2021.

emergencial?”. Considerando os limites do texto, a discussão a ser apresentada não esgota os movimentos interpretativos de uma análise dialógica do discurso (BRAIT, 2018), que implica o reconhecimento de articulações enunciativas, compreendendo os *diálogos* estabelecidos com outros discursos e sujeitos (BAKHTIN, 2011).

O ESTÁGIO DA LICENCIATURA: DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS AOS DIZERES DA PROFESSORA

Em janeiro de 2021, conforme Deliberação 195/2021 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2021), em seu Art. 16, o planejamento e a realização dos estágios das licenciaturas poderiam ser efetivados mediante uso de recursos remotos até 30% da carga horária total destinada a essas atividades. Considerando essa Deliberação, em março, realizou-se um seminário promovido por Coordenações de Pedagogia e Licenciaturas, Comissão de Graduação e Comissão de Estágios da Faculdade de Educação. Como resultado do evento, elaboraram-se os planos emergenciais para disciplinas de estágios supervisionados em 2021 (CONGREGAÇÃO FE, 2021a; 2021b).

Nos documentos, ainda que se reconheça, no item 2 da introdução, a maneira que as experiências de estágio em 2020 proporcionaram reflexões importantes sobre a docência, enfatiza-se, no item 3, que as propostas apresentadas são “[...] **atividades para a validação do estágio** nesse período [...]” (CONGREGAÇÃO FE, 2021a, p. 1). Ou seja, há um entendimento das propostas, que vão desde o aproveitamento de carga horária dos estágios remunerados até a indicação de envolvimento com a comunidade por meio de entrevistas e de participação em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, como um “*não-estágio*”, o que indicia a maneira que a Faculdade assume a atuação presencial enquanto fundamental para a formação de professores.

Marcas dessas compreensões também aparecem no relato da professora, que atua desde 1996 na orientação de estágios, inicialmente em cursos de magistério e, a partir de 2005, no ensino superior. A entrevistada tem experiência em universidades privadas e públicas e, desde o início da pandemia, ministrou três disciplinas de estágio.

A partir do relato da professora, foram construídas quatro categorias: 1) parcerias universidade e escola; 2) relações de ensino no estágio e participação discente; 3) o uso de recursos tecnológicos; e 4) apoio institucional da faculdade e da universidade. Exploram-se, aqui, um excerto referente às relações de ensino e participação discente, e outro, às parcerias universidade e escola.

No primeiro excerto, a entrevistada reflete sobre as dificuldades na orientação de estágio mediada pelas tecnologias da informação e comunicação.

*Eu sinto que o trabalho de orientação foi prejudicado. Porque tem vinte pessoas na tela, nesta **suposta** sala de aula, mas eu não sei o que elas estão fazendo. Não que presencialmente eu tenha controle sobre o que elas estão fazendo, mas eu posso **interagir, eu posso dizer ‘olha, e aí para você?’**, né? Aqui, sempre tem um motivo, [ou estão] sem som, [ou] só conseguem escrever, [ou] estão pelo celular... o nível de participação é outro [...] **não consigo provocar, eu não consigo ser provocada** [...] eu fico [me questionando] ‘será que tem alguém me ouvindo?, eu consigo ter interlocução?’.*

(Transcrição de áudio, novembro de 2021)

A menção à *suposta* sala de aula realça uma compreensão de prática educativa que envolve a presença integral dos sujeitos, o que se reafirma quando a professora relata que não consegue provocar nem ser provocada, isto é, sente que não consegue interagir de forma mais direta e *responsiva* (BAKHTIN, 2010) com os outros. Identifica-se, assim, que, para ela, as relações de ensino envolvem os diferentes gestos, o tom de voz, os olhares. Tal entendimento respalda uma resistência ao modelo virtual e remoto de educação proposto no contexto pandêmico.

Ainda no excerto, identificam-se marcas que remetem às dificuldades de acesso dos estudantes a uma boa conexão de internet e a recursos tecnológicos que permitam uma participação maior nas dinâmicas em aula. Isso, para a entrevistada, impossibilitaria relações de ensino mais significativas com os estagiários.

*Há alguns dias, eu fui para a escola e escutei a vice-diretora e a orientadora pedagógica falando da atuação das estagiárias mesmo a distância. Elas disseram que existe um pessoal que está há anos fazendo a mesma coisa e não se movimenta, e, **na relação com as estagiárias, essas professoras começaram a ter outras referências.** [...] As estudantes estão levando coisas novas, mobilizando as professoras a fazer diferente também. [...] Então, essa proximidade foi boa. [...] obviamente que **elas não vão conhecer o que é uma escola** de periferia a distância, **não vão... não com a mesma intensidade** que poderia ser, mas uma parte, elas conhecem.*

(Transcrição de áudio, novembro de 2021)

Nota-se, por meio do trecho acima, a maneira que o estágio remoto permitiu que as estudantes conhecessem escolas e realidades que possivelmente não conheceriam nos modelos mais tradicionais de estágio. Possibilitou também uma participação mais ativa e outras formas de atuação e relação com as professoras supervisoras.

Além disso, observam-se marcas e diálogos com os princípios da instituição em que a professora atua. Isso porque, ainda que se reconheçam as oportunidades possibilitadas pelo estágio em contexto de ensino remoto, é reiterada a impossibilidade de conhecimento daquilo que *é* uma escola. Ou seja, assim como assumido nos planos emergenciais, marca-se a centralidade da atuação presencial no estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de estudos sobre o estágio na pandemia e o movimento investigativo empreendido a partir da análise de documentos e da entrevista com a professora *indica e indicia* o modo que a pandemia impulsionou, no caso da formação de

professores em nível superior, um movimento de (re)dimensionamento físico e discursivo daquilo que se entende por “*campo de estágio*”. Esse movimento não acontece sem resistência em relação aos sentidos atribuídos ao estágio e à escola, que se vinculam sobretudo à presença física nas instituições de ensino.

Os relatos evidenciam que, por um lado, as experiências no estágio remoto mobilizaram uma participação mais ativa dos estagiários na dinâmica escolar, seja pelo contato com diferentes realidades e escolas, seja pela parceria construída com as professoras supervisoras na confecção de materiais e utilização de diferentes recursos tecnológicos. Por outro lado, contudo, identificam-se dificuldades no processo de orientação, o que se dá tanto por problemas de acesso dos estagiários e estudantes de educação superior à internet e a diferentes dispositivos quanto pela ausência de relações interpessoais presenciais no âmbito da orientação.

Desse modo, sinalizam-se a importância e a necessidade de explorar as diferentes experiências e os problemas intensificados *na* e *pela* pandemia, de modo que as instituições de ensino superior possam se apropriar das vivências com as escolas e das formas de inserção dos estagiários no cotidiano escolar no contexto pandêmico como elementos para pensar e ressignificar os estágios das licenciaturas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Fraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2011. p. 393-410.
- BENCKE, A. B. et al. Estágio supervisionado em tempos de pandemia: contribuições na formação do professor de matemática. **Feira Estadual de Matemática do RS**, Ijuí, v. 1, n. 1, 2020.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 9-31.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BCN-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2019.

CANTONI, J. *et al.* Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas e desafios de constituir-se educador em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Chapecó, v. 4, n. 3, p. 369-385, mar. 2021.

CIGALES, M. P.; SOUZA, R. D. de. O Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. **Latitude**, Maceió, v. 15, n. esp., p. 286-310, jan. 2021.

CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Plano emergencial para disciplinas de estágios supervisionados 1S2021**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2021a.

CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Plano emergencial para disciplinas de estágios supervisionados 2S2021**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2021b.

CZECH, P. C. T.; SOUZA, R. D. de. O estágio curricular supervisionado na formação de professores em tempos de pandemia: entre o ideal, o real e o possível. **Revista Espaço Crítico**, Aparecida de Goiânia, v. 2, n. 2, jul.-2021.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a resignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 4, p. 1-28, abr.-jun. 2021.

GONÇALVES, N. K. R.; AVELINO, W. F. Estágio Supervisionado em educação no contexto da pandemia da covid-19. **Boletim de conjuntura**, Boa Vista, v. 4, n. 10, 2020.

HEGETO, L. de C. F.; LOPES, D. C. Desafios do estágio obrigatório em tempos de pandemia: análise com estudantes de Pedagogia da UFPR. **Cadernos de Estágio**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 173-183, 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e Docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

REINADO, T. B. dos S.; PRIVADO, R. de J. P. Os desafios ao professor de estágio supervisionado em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 35046-35058, abr. 2021.

RODRIGUES, J. V. dos S. et al. Estágio supervisionado em Psicologia da Saúde durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, p. 1-11, 2020.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE n. 195**, de 13 de janeiro de 2021. Fixa normas para a retomada tanto das atividades presenciais quanto das por meio remoto e para a organização dos calendários escolares para o ano letivo de 2021 no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, devido ao surto global de Coronavírus, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 14 jan. 2021.

SCHWARTZMAN, S.; SILVA FILHO, R.L.; COELHO, R. R. A. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 35, n. 101, p. 153-185, jan.-abr. 2021.

SILVA, M. C. da. Estágio supervisionado de forma remota: recorte de uma experiência. **Ensino Em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-7, 2021.

SOCOL, K. L. S.; SANTOS, N. O. dos; MARCHIORI, M. R. C. T. Estágio Curricular Supervisionado no contexto da COVID-19 e o desenvolvimento profissional de estudantes de Enfermagem. **Enfermagem em foco**, v. 11, n. esp. 2, p. 148-151, 2020.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

"E AGORA, TRÊS É DEMAIS?": OS DESAFIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Camila Alessandra Braga

camila.alessandra@educa.campinas.sp.gov.br

Deniecy de Lima Silva

deniecy.lima@educa.campinas.sp.gov.br

Kelly Cristina Correia de Brito

kelly.cristina@educa.campinas.sp.gov.br

Prefeitura Municipal de Campinas

O relato de experiência que segue possibilita-nos refletir sobre os desafios da gestão enquanto um processo constante de análise sobre o cotidiano e a clareza das ações planejadas para uma educação de qualidade. Cotidiano este que é revelado por três unidades educacionais distintas. O olhar atento sobre cada comunidade é um desafio pautado no diálogo e na busca de representatividade. Como garantir uma Gestão Democrática em três espaços distintos, valorizando especificidades e identidade de cada local?

Neste breve relato, temos como foco o pensar sobre os desafios da gestão escolar, desafios estes marcados por um vírus que assustou o mundo todo. O COVID-19 chegou em nosso país no ano de 2020 e quando os portões foram fechados e tivemos que nos reinventar e pensar em Educação para além deles. Em meio a este período, ainda tendo o acesso remoto como ferramenta do trabalho, que uma nova equipe educativa assume a gestão de um bloco de 3 CEIs (Centro de Educação Infantil): CEI Curumins, CEI Curumins/Salas Descentralizadas e CEI Mauro Marcondes. Como ter um olhar sensível para cada uma delas ao mesmo tempo em que se busca olhar para o coletivo?

Faz-se necessário destacar a gestão em diferentes esferas: administrativa, financeira, recursos humanos, comunicação e relacionamento, cotidiano escolar e tecnologia educacional. Aspectos que muitas vezes sobrecarregam o cotidiano e

parecem não caber em tantas demandas, ao mesmo tempo, garantem amplas possibilidades para a busca de uma escola realmente de qualidade. O percurso do compromisso firmado seguiu por caminhos em que as ações se pautam numa gestão democrática onde escuta e o respeito ao pensar coletivo carregam grande importância.

De acordo com a Resolução SME 14/2014, que estabelece as Diretrizes para a Avaliação Institucional na Educação Infantil e a implementação da Comissão Própria de Avaliação é preciso considerar

I - a participação de todos os sujeitos envolvidos com a unidade educacional visando o avanço no processo de qualificação a partir das especificidades e disposições locais de cada unidade escolar; II - a qualidade negociada entre os atores internos e entre estes e os atores externos à unidade educacional, produzindo acordos para contemplar as ações prioritárias definidas no plano de avaliação do ano. (CAMPINAS, 2014)

Partindo do diálogo e da escuta de todos os envolvidos no processo foi possível traçar os caminhos, pois ao expressar e socializar as necessidades de cada um, também trazia a clareza de sua função e ter esta clareza, bem como de sua importância para o coletivo contribui para o sentimento de ser pertencente naquele lugar. Identificar os objetivos torna o trabalho efetivo e eficaz, visto que prevê o diálogo em sua essência.

Cada vez mais é urgente a necessidade de fomentar discussões entre a sociedade, principalmente pais, educandos, professores, gestores, acerca de questões relacionadas às políticas públicas na área educacional, pois é cada vez mais presente a exigência de uma qualidade, via indicadores educacionais (...) necessário o momento de escuta, no qual os envolvidos no processo educacional são convocados a participar da gestão nas unidades de ensino. (BERNARDO et al, 2018)

A prática do diálogo ocorreu em momentos como as reuniões de setores com equipes da limpeza, zeladoria e cozinheiras e a cada conversa o que era ansiedade foi dando espaço para o construir coletivo em prol das melhorias estruturais e organizacionais das unidades. Funcionários terceirizados ao sentir-se pertencentes

contribuem e muito para uma escola organizada e de qualidade para todos, principalmente, para nossas crianças. Os registros dessas reuniões eram feitos em ata, de modo a fazer o levantamento adequado das demandas, bem como considerar com a equipe quais os encaminhamentos necessários. A pesquisa de opinião, encaminhada via formulário virtual, também trouxe elementos a serem discutidos com as equipes.

As reuniões de Trabalho Docente Coletivo foram pautadas na escuta, diálogo e tomada de decisões coletivas. Reuniões planejadas com o intuito de ouvir as necessidades e busca coletiva das decisões. Momentos destinados também à troca de experiências entre as professoras e também como momentos de formação e reflexão sobre a prática pedagógica e o cotidiano da educação infantil em cada unidade educacional. Os registros destes momentos foram feitos por meio de gravações em vídeo, formulários virtuais e descrição em ata, para que os apontamentos e providências fossem sempre devidamente encaminhados.

Reuniões de Conselho de Escola garantiram representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar. Buscou fortalecer e ampliar a participação da família, professores e funcionários, contribuindo tanto para a organização e aplicação de recursos como também para a organização de planos, metas e projetos escolares, garantindo assim uma gestão democrática do ensino. Os registros constam em gravações de vídeo e descrição em ata para pautar as ações e organizar as devolutivas.

As reuniões com as famílias sobre a retomada das atividades presenciais também nos aproximaram e as interações que foram propostas entre palestras e oficinas ressaltaram ainda mais o objetivo de atender às necessidades apontadas. As sugestões e comentários das famílias foram listados também via formulário virtual, de modo que ao apresentar a devolutiva das pesquisas todos pudessem ter maior visualização dos aspectos levantados pelos demais membros da comunidade.

Neste processo de interlocuções, destacam-se também as reuniões de Avaliação e Planejamento Institucional (RPAI), com a participação de todos os funcionários e docentes, em que o retomar e reavaliar são instrumentos fundamentais para garantir escuta, qualidade e o envolvimento nos espaços de atendimento ao público infantil. Avaliar para saber de onde partimos e onde queremos ir, em construção coletiva de uma concepção de qualidade negociada, conforme aponta Bondioli, 2013.

Deste modo, a Avaliação Institucional foi constituindo-se ao longo do ano, considerando os diferentes aspectos já listados que destacam ouvir e dialogar entre os diferentes segmentos de cada unidade educacional. A retomada dos objetivos e metas do trabalho em desenvolvimento e as formas como o Projeto Pedagógico vinha sendo percebido pela comunidade constituem-se em um processo, o que trouxe elementos para orientar e direcionar as ações.

A formação e efetivação do trabalho da Comissão Própria de Avaliação foram importantíssimas para refletir sobre maneiras significativas de aproximação entre famílias, comunidade e unidade educacional. Por intermédio do engajamento da equipe tivemos a oportunidade de fazer a escuta e ter indicadores que apontavam assuntos/temáticas de interesse das famílias, funcionários e educadoras. Para ouvir as crianças as educadoras organizaram momentos de escuta sobre o que apreciavam no que se refere às experiências vivenciadas ou os espaços escolares. Os registros foram feitos por meio de desenhos em cartaz, assim como o relato da criança tendo a professora como escriba.

E por fim, mas não menos importante, as constantes reuniões com a Supervisão Educacional e nosso Representante Regional também nos apontaram caminhos, reforçando mais uma vez que o diálogo nos indica possibilidades a seguir e um diferencial no trabalho coletivo.

Pensar na Educação é pensar num processo humano de relações interpessoais que basicamente é determinado pela forma como cada personagem atua em suas designações. Todos são protagonistas, cada qual em sua função com esforço, dedicação e fazendo uso adequado dos recursos que lhe são ofertados. A promoção de uma educação de qualidade é basicamente centrada na competência desses atores e não no prédio que utilizam ou na tecnologia que têm em seu alcance.

Considerar a trajetória do trabalho que foi desenvolvido envolveu muito empenho da equipe como um todo. Enquanto gestoras, foi necessário garantir diferentes momentos de discussão coletiva para viabilizar o levantamento de dados qualitativos e quantitativos do Projeto Pedagógico em desenvolvimento, bem como encontrar diferentes maneiras de ouvir o que as famílias tinham a contribuir.

As informações coletadas foram retomadas em diversos momentos, principalmente nas reuniões entre a equipe de CPA (Comissão Própria de Avaliação), visto que houve o cuidado em tentar garantir que as fragilidades levantadas fossem devidamente encaminhadas. Cada espaço escolar, conforme suas características foi atendido e as respostas das famílias nos apontaram essa satisfação ao perceber que as sugestões foram valorizadas.

Exercer o olhar e a escuta atenta dos que compõem o cotidiano de cada unidade educacional, dialogar na busca pela reflexão e tomadas de decisões, transformar dificuldades em possibilidades, ter nas parcerias o apoio a seguir e coletivamente traçar os caminhos, faz com que os desafios da gestão sejam pequenos perante a grandeza dos frutos.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, E. S.; BORDE, A. M.; CERQUEIRA, L. M.. **Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva**. PGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara: 2018.

BONDIOLI, A. (organizadora). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução 14/2014**. Assunto: Estabelece as diretrizes para a implementação da Avaliação Institucional da Educação Infantil e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Diário Oficial do Município de 24/10/2014, p:12.

A “QUALIDADE NA EDUCAÇÃO” SOB A ÓTICA DA HEGEMONIA NO DISCURSO POLÍTICO SOBRE EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Jaqueline da Conceição Camargo

jaque.camargo@gmail.com

SEDUC-SP/ PMC/ GEPALE – FE Unicamp

INTRODUÇÃO

Este trabalho contempla pesquisa concluída que problematizou a participação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPS) no ensino básico do estado de São Paulo mediante suas práticas discursivas, em ações educacionais voltadas para a população negra, sob a perspectiva da equidade racial na política pública de educação. O estudo foi desenvolvido considerando o reiterado discurso de atendimento à população em situação de vulnerabilidade social encabeçado pelas OSCIPS, instituições ligadas ao Investimento Social Privado (ISP); a perspectiva de centralidade da questão étnico-racial na política pública de educação no Brasil em virtude da questão histórica que permeia a formação social do país e a ênfase no movimento “Vidas Negras Importam”.

OBJETIVOS

Buscou-se identificar a “qualidade na educação” como uma das práticas discursivas (LACLAU; MOUFFE, 2015) relacionadas às temáticas étnico-raciais produzidas pelas OSCIPS atuantes na rede estadual de ensino de São Paulo em suas ações educacionais, de modo a delinear a agenda política para a equidade racial, configurando a manutenção da relação Estado-mercado através do

filantropocapitalismo (BISHOP; GREEN, 2009; JEFFREY; D'ÁVILA, 2019) na política educacional brasileira.

METODOLOGIA

Este estudo ocorreu pela pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico. A análise de publicações do poder público e da iniciativa privada (OLMEDO, 2013; REAR; JONES, 2013; FAIR, 2014) observou a construção de um projeto de educação para o Brasil. Munanga (1990, 2004), Guimarães (2003), Gomes (s.d) e Carneiro (2005) contribuem aos conceitos de raça, relações raciais e sociais no país. Examinou-se a atuação das OSCIPS no poder público pelos discursos que produzem na indução de políticas públicas, apoiados no conceito de prática discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015), configurando a distinção e a relação entre os aspectos linguísticos e comportamentais do discurso no limítrofe entre a palavra e a ação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atuação das OCIPS na construção de agendas políticas perpassa movimentos indutores de indeterminação relacional resultantes da manifestação da hegemonia. No neoliberalismo, configura a crise do direito social à educação, sendo a “qualidade na educação” resposta adequada à tal conjuntura através de sua demonstração pelos índices educacionais, como destacam tanto as narrativas dos setores público e privado ao tema da equidade racial na educação, de modo a tentar quantificar a desigualdade educacional pela perspectiva das relações étnico-raciais.

As OSCIPS hegemonizam discursos, pois, focando na qualidade da educação, contemplam o desejo da classe trabalhadora do acesso à boa escola, constituindo a educação como um bem de compromisso coletivo, mas que contempla o

interesse material individual e imediato. Assim, torna-se palatável, aceitável e replicado na sociedade em geral que, por sua vez e ao mesmo tempo, é afastada da análise sobre as relações institucionais dos membros dessas instituições e fundações com setores do mercado, bem como do acesso (ou interceptação) aos recursos financeiros voltados à educação formal.

Considerando a relação entre a predominância de interesses imediatos e a consolidação de tendências fragmentadoras apresentada por Laclau e Mouffe (2015), atender aos anseios da população corresponde ao mercado na medida em que, ao acessarem currículos e concepções pedagógicas, as OSCIPS também capacitam a juventude que poderá compor os quadros funcionais das suas mantenedoras. Assim, a fragmentação é produzida na transferência de responsabilidade administrativa do setor público à iniciativa privada, transfigurada na coparticipação pela colaboração horizontal.

A equidade racial na educação básica proposta pelas OSCIPS perpassa o anúncio de práticas que envolvem o debate coletivo produzido por atores específicos e culminam na publicização de variadas ações pontuais, mas que ainda não alcançaram de fato a ideia proposta inicialmente. Lógica que chama a atenção ao campo da política educacional para os estudos discursivos, uma vez que articulações institucionais como estas promovem uma forma própria de ação política que nomeamos como epistemologia do discurso político.

Tal concepção tem em vista a diversidade e a convergência de autores que estimulam a construção deste campo teórico para se pensar os delineamentos da política pública de educação no Brasil através da operacionalização discursiva na compreensão das origens e dos processos políticos por meio da dominação, da exclusão e da marginalização dos discursos (REAR e JONES apud PAUL, 2013) nos processos de mudança social, organizacional e política para a definição de uma realidade (D'ÁVILA, 2020) que possibilite o sucesso performativo do discurso e do projeto político em que está contido (FAIR, 2014). A ideia de “qualidade da

educação” manifesta-se como hegemônica na prática discursiva, pois é recorrentemente apresentada como resposta à crise na educação, permeando uma negociação de sentido em um contexto de especulação. É atrelada pelas OSCIPS à equidade racial na Educação Básica por meio de sua vinculação aos índices educacionais a serem acompanhados pela Gestão Escolar, apresentado a seguir:

Figura 1: “Equidade racial”, “Gestão Escolar” e “Educação de Qualidade” na lógica do neoliberalismo



Fonte: Elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou a redefinição da relação Estado-mercado a partir da adoção de novas estratégias por parte deste último, visando a garantir, por meio das OSCIPS e pela manifestação do filantropocapitalismo, sua continuidade em um lugar de tomada de decisão na política pública, com a proposição, a indução e a implementação de políticas públicas voltadas à equidade racial na Educação Básica, mediante a prática da heterarquia e da governança filantrópica. A influência dessas instituições nesse processo se dá pela disputa discursiva, denominada prática discursiva.

O debate brasileiro sobre a equidade racial encabeçado pelas OSCIPS ganhou força em tempos recentes, crescendo exponencialmente nos últimos dezoito meses sob a pauta do “Vidas Negras Importam” em decorrência da violência expressa do racismo, em muito potencializada com a pandemia de Covid-19.

Articulados, tais elementos evidenciam a “qualidade da educação” como discurso hegemônico na manutenção da relação Estado-Mercado na política educacional brasileira, agora pela associação desse princípio da Educação à “equidade racial” pelas OSCIPS, escondendo o alto preço da responsabilização dos sujeitos escolares e, sobretudo, o esvaziamento da educação para as relações étnico-raciais pela Lei 10.639/2003 ao vincular pautas históricas aos índices educacionais estabelecidos pelas avaliações externas em larga escala.

A equidade racial é a bola da vez na ação das instituições do ISP ao ser atrelada à equidade educacional fortemente debatida no novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), articulada à crise institucional do governo brasileiro de reiterados ataques às instituições democráticas, constituindo-se como pauta de contexto na garantia da continuidade das OSCIPS como ator político de modo aprofundar a relação entre iniciativa privada e o setor público. Assim, testemunhamos a vinculação da narrativa do capital sobre protagonismo e empoderamento à pauta histórica de igualdade racial e reconhecimento do papel central dos negros no desenvolvimento social, político e econômico do Brasil, fatiando as demandas por igualdade de acesso e permanência aos direitos sociais da população negra entre as instituições do ISP enquanto o sujeito negro ainda continua a ser atingido pela violência sistemática do racismo estrutural. Apropriam-se dos corpos negros na revisitação neocolonial, agora através do filantropocapitalismo. A desigualdade é lucrativa.

REFERÊNCIAS

D'ÁVILA, C. M. **Governança filantrópica nas redes estaduais de ensino**: a sociedade civil organizada e a política de educação integral. 2020. 208 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BISHOP, M. GREEN, M. **Philanthrocapitalism**: How giving can save the world. Bloomsbury press: New York, 2009.

CARNEIRO, A. S.; FISCHMANN, R. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FAIR, H. Postulados epistemológicos para el desarrollo de un método de análisis socio-político del discurso desde la perspectiva de Laclau. *Cinta de Moebio*, [s.l.], n. 51, p. 137-155, dez. 2014. **Agencia Nacional de Investigacion y Desarrollo**. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717554X2014000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 21 nov. 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 29, p. 93-107, jan/jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. [S.l.] Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em: 15 fev. 21.

JEFFREY, D. C.; D'ÁVILA, C. M. **EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**: uma análise do processo de governança. *Intermeio*, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 101-117, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9419>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Brasília. 1 ed: CNPq, 2015.

MUNANGA, K.. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 33, p. 109-117, 1990. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1990.111217. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111217>. Acesso em: 22 dez. 2020.

_____, Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l: s.n.], 2004.

OLMEDO, A. Heterarquias e "governança filantrópica" global na Inglaterra: Implicações e controvérsias para o controle social das políticas sociais. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p.470-498, jul/dez. 2013.

REAR, D.; JONES, A. Discursive struggle and contested signifiers in the arenas of education policy and work skills in Japan. **Critical Policy Studies**, [online], v. 7, n. 4, p.375-394, dez. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/5635811/Operationalising_Laclau_and_Mouffes_discourse_theory_as_a_practical_method_of_text_analysis_Discursive_struggle_and_contested_signifiers_in_education_policy_and_work_skills_in_Japan. Acesso em: 22 nov. 2020.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP) COMO UM PROCESSO POTENCIALIZADOR NA BUSCA DA QUALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Talita Donegá dos Anjos

talita.anjos@unesp.br

Claudia Pereira de Pádua Sabia

claudia.sabia@unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – Campus Marília/SP

O processo pedagógico é alimentado pela avaliação, embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, esta não é o único nível existente de avaliação. Conforme Freitas et al. (2012, p. 10) existem três níveis integrados: “[...] avaliação de larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município), avaliação institucional da escola (feita na escola pelo coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula sob responsabilidade do professor”. Na perspectiva dos reformadores empresariais, as diferenças sociais não são consideradas nos resultados de desempenho já que os testes padronizados aplicados estão no contexto do neotecnicismo¹. Neste contexto das políticas de avaliação recomendadas pelos reformadores empresariais e acatadas pelo governo, existem pouca preocupação de fato com o processo de aprendizagem. O objetivo deste estudo foi identificar as possíveis contribuições e desafios da Avaliação Institucional Participativa (AIP) para a qualificação das escolas públicas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica em repositórios

¹ Neotecnicismo baseia na responsabilização, meritocracia e privatização, isto é, aplicar uma prática que responsabilize seus sujeitos julgando-os pela força individual a fim de acentuar seus problemas e assim ser aplicado a privatização para solucioná-lo. (FREITAS, 2012)

periódicos nacionais (*SciELO*) e produção de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A educação deve ser “[...] entendida como a apropriação do saber historicamente produzido, é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem” (PARO, 1998, p.2). A responsabilidade dentro da escola estende a todos, pois é um conjunto; como uma engrenagem que somente se movimenta com todas as peças necessárias e todos têm importância igual no processo em movimento. Além da atuação dos atores da escola, destacamos que “[...] a melhoria da educação não depende apenas da qualidade de recursos, mas também e principalmente da eficácia de seu uso” (SOARES; ALVES, 2013, p.514). Para que haja articulação entre as ações do Estado, da instituição e comunidade escolar, Bondioli (2004) propõe o conceito de qualidade negociada em que tanto Estado como escola se responsabilizam. A busca da qualidade negociada é viabilizada pela AIP que se torna um instrumento de potencialidade, fortalecendo todos pela união em torno dos objetivos almejados. Os espaços coletivos viabilizam menores incidência de erros, pois o engajamento dos profissionais da escola com alunos e familiares, constitui um tripé, propício para a cooperação e parcerias, conseqüentemente, cria-se um ambiente favorável a implementação da AIP nas escolas, logo “avaliar torna-se atividade estratégica para que as ações deixem de ser meras reproduções e ganhem alcance transformador.” (SORDI; SOUZA, 2009, p. 77) Sendo a avaliação um instrumento para alavancar a aprendizagem, o ambiente cooperativo no processo de aquisição da aprendizagem é necessário; professor e aluno devem analisar constantemente as decisões das ações pedagógicas que foram e vão ser tomadas neste processo de ensino.

A AIP enfatiza o trabalho ressaltado no artigo 15 da LDB, em que: “[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...]”. (BRASIL, 1996) Apoio das secretarias educacionais, gestões,

professores para afirmarem parcerias com a comunidade, verbalmente ou/e com ações efetivas para os cumprimentos das metas estabelecidas no decorrer do ano pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, proporcionando o comprometimento com seus objetivos. Todos possuem direito à voz e ao voto, assegurando-se a legitimidade e autoridade moral na representatividade, não podemos esquecer que “[...] a democracia demanda participação e disposição ao diálogo.” (SOUZA, 2019, p. 3) Dialogar é estar preparado para ouvir, analisar pontos a favor ou contra seus ideais, evoluindo juntos. Assim, “[...] a avaliação institucional é fundamental e necessária para atingir os objetivos educacionais.” (SABIA, 2019, p. 497) Este modelo de AIP não menospreza os modelos de avaliação externos, mas procura adaptá-los à realidade e necessidade de cada unidade escolar; “avaliação institucional como processo participativo tem como desafio fazer falar os dados evidenciados da realidade, tarefa está favorecida pelo olhar do coletivo com múltiplas nuances e perspectivas, trabalhadas de forma não competitiva e sim complementar.” (SORDI; SOUZA, 2009, p. 39)

O levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram encontrados trabalhos no total de **9.846 resultados** para a busca '**avaliação institucional participativa**', dos quais estão distribuídos no tipo documento dissertações (7.132 resultados) e teses (2.714 resultados). Seleccionamos treze trabalhos dos últimos treze anos, dos quais destacam questões atuais que permeiam a AIP, particularmente, aqueles em que sobressaem ao processo de responsabilização educacional, a qualidade social e a participação democrática dos atores da escola nos processos avaliativos decorrentes do ensino. Na plataforma SciELO, com os descritores “(AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL) AND (PARTICIPATIVA)” foram encontrados 26 resultados. Após a leitura, identificamos que metade abordava o recorte mencionado. Sordi; Bertagna; Silva (2016) analisam a importância da AIP em prol da qualidade social, seus limites e seus desafios a partir da experiência conjunta da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP.

Outros autores, Carra Tusch (2014); Macedo (2009) destacam o processo de construção da avaliação participativa analisando a participação das famílias, correlacionada aos temas que envolvem este processo: aspectos políticos, pedagógicos, o uso dos resultados das avaliações externas e autoavaliação que “[...] assumem assim um caráter diagnóstico emancipador ao apresentar-se como ferramenta eficaz para que a escola possa (re)pensar.” (MACEDO, 2009, p. 7). Quanto às aproximações e aos distanciamentos dos princípios da responsabilização participativa, os trabalhos buscam analisar a contribuição da AIP para a democratização da gestão escolar, utilizando a reflexão sobre os indicadores apontados nas avaliações de larga escala para o amadurecimento dos atores da escola e transformação de suas práticas pedagógicas.

Como resultados do estudo, consideramos a criação das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) em cada unidade escolar e estas comissões favorecem a articulação do processo de AIP, juntamente com a participação dos atores da escola. A AIP utiliza o conceito de Qualidade Negociada proposta por Bondioli (2004) e a responsabilização bilateral entre escola e o Estado pelos resultados escolares propostos por Freitas (2007). Enfatizamos também que a AIP possibilita a discussão de outras dimensões da qualidade da escola pública, ou seja, para além da dimensão cognitiva dos testes padronizados, a qualidade social conforme Sordi et al. (2017). Consideramos que a implementação da AIP potencializa a educação humanizadora, comprometida com a emancipação dos sujeitos e o desenvolvimento de valores. Como desafios, destacamos que sua viabilização não ocorre de forma linear e é marcada por conflitos das várias situações práticas e das mudanças políticas na rede de ensino. Apesar dos desafios para sua efetivação, a AIP demanda tempo e formação continuada dos atores da escola, vislumbramos a Avaliação Institucional Participativa (AIP) como um instrumento potencializador na luta pela qualidade das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, A. **Educação para a igualdade na perspectiva de gênero**. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Autores Associados, Campinas, 2004
- BRASIL, **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: (MEC) LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- CARRA TUSCHI, A. P. **A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil**. 2014. 310f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.
- FREITAS, C. L. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 379-404, 2012.
- FREITAS, L.C. et al. **Avaliação Educacional**: caminhando na contramão. Petrópolis: Editora Vozes, 4.ed., 2012.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 965-987, 2007.
- MACEDO, M. E. C. M. **Auto-avaliação Institucional na Educação Básica**: Uma Contribuição Necessária para o Aprimoramento das Práticas Pedagógicas. 135f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.
- PARO, H. V. A Gestão da Educação Ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública. São Paulo, 1998.
- SABIA, P. P. C. Avaliação Institucional: Análise da Avaliação de Sistema e a Necessidade de Legitimidade Política. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, p. 488-502, 2019.
- SOARES, F. J.; ALVES, G. T. M. **Efeitos de Escolas e Municípios na Qualidade do Ensino Fundamental**, 2013.
- SORDI, R. L. M.; SOUZA, S. E. **A Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública**: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Editora Millennium: Campinas, 2009.
- SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V: **Qualidade(s) da Escola Pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia/ Minas Gerais: Navegando Publicações, 2017.
- SOUZA, R. A. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, p. 271-290, 2019.

A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO NA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA

Deniecy de Lima Silva

deniecy.lima@educa.campinas.sp.gov.br

Juliana de Assis

juliana.assis@educa.campinas.sp.gov.br

CEI Curumins/ Prefeitura Municipal de Campinas

Tornar o Projeto Pedagógico conhecido pela comunidade considerando o entorno das três unidades que compõem o CIMEI 20 tem sido um desafio. A retomada das ações da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de maneira tão engajada tem possibilitado que haja um diálogo constante e intenso com a comunidade, de modo a considerar diferentes pontos de vista, sugestões, e viabilização de levantamento de dados que possam oferecer às Equipes Educativas dados avaliativos em todas as áreas do trabalho desenvolvido. Trata-se de um processo que possibilita a escuta dos diferentes atores, trazendo para as reflexões nos espaços coletivos as falas das crianças, funcionários, familiares e profissionais. São espaços como este que tornam a CPA uma ferramenta, um espaço para discussões e levantamento de dados que impulsionam o trabalho coletivo para a busca de uma qualidade negociada e que evidenciam a gestão democrática como uma constante forma de tornar os espaços públicos constituídos pela identidade e envolvimento do público atendido.

Pensar a qualidade do trabalho é uma preocupação constante em nossa equipe. Por qualidade compreende-se um cuidado em estabelecer pontes entre escola e comunidade para que, partindo do diálogo e da escuta atenta, seja possível garantir uma gestão democrática e que tenha como princípio fundamental a valorização de todos os atores envolvidos no processo.

O período de pandemia foi um grande marco para toda a sociedade. Reinventar o trabalho e não perder a essência ou os princípios que regem a proposta da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas foi um grande desafio. Neste contexto, destaca-se a importância da participação da comunidade no desenvolvimento do Projeto Pedagógico.

A crise sanitária que se instaurou no país trouxe-nos um cenário de incertezas, além da necessidade de reorganização de tudo o que consideramos fundamental para alcançar os objetivos propostos para a Educação Infantil, visto que tudo envolve as relações interpessoais.

Enquanto educadoras, as profissionais do CIMEI, assim como as equipes da Rede Municipal de Campinas, buscaram formas de reinventar o cotidiano escolar e traçar estratégias para articular as propostas de interações e fortalecer os vínculos com as famílias. O documento norteador para manter estes vínculos, tem como base a Carta de Princípios, disponibilizada pela SME no início da pandemia, em 2020.

Os diálogos estabelecidos com as famílias não tinham como objetivo determinar o que deveria ser feito, assim como não caracterizaram ensino a distância. A todo o tempo os contatos estabelecidos, via whatsapp ou telefônicos, priorizaram o fortalecimento dos laços afetivos e criação de momentos de escuta.

As descrições que serão aqui apresentadas abrangem relatos de experiência partindo das ações da CPA e seu envolvimento com a Avaliação na Educação Infantil, tendo diferentes olhares: educadores, comunidade e principalmente o olhar atento dos protagonistas da Educação Infantil: as crianças. Quando a criança chega à Educação Infantil, ela já traz conhecimentos construídos ao longo de suas vivências com a família e com a comunidade.

A avaliação é uma constante em nossa vida: avaliamos o tempo para decidir o que vestir, avaliamos os recursos financeiros para saber se é possível gastar. E na

Educação Infantil não é diferente. A todo o momento, educadores são convidados a refletir sobre as atividades e ações da turma para decidir quais as próximas ações.

Com o intuito de envolver todos que compõem o cenário escolar, buscamos na CPA mais um espaço legitimado de escuta das crianças e suas respectivas famílias.

Destacamos que desde cedo pode-se desenvolver a criticidade e por meio do desenvolvimento da oralidade e a valorização das manifestações através da arte, entendemos que a escuta da criança é importante, por meio da voz, gestos, produções artísticas. Entender como a criança vê a escola, quais são suas necessidades e expectativas é a proposta de uma segunda perspectiva de escuta que a CPA procura.

Ouvir a fala das crianças e refletir sobre seus sentimentos sempre foi um cuidado especial do grupo. As rodas de conversa se constituem enquanto espaços belíssimos, são formas de incentivar a expressão e participação dos pequenos e nestes espaços surgem diversos desdobramentos. Com a pandemia os momentos de roda de conversa e escuta precisaram ser reorganizados por conta de cuidados específicos e protocolos a serem seguidos, mas consideramos fundamental manter tais ações.

Foram organizados encontros via Google Meet, neles as crianças puderam trazer diferentes cantigas de roda, falar e mostrar quais são seus brinquedos favoritos. Como uma terceira perspectiva de escuta temos a comunidade para com a escola. Acreditamos na potência das ações que valorizem a escuta, de modo que as famílias percebam que encontrarão este espaço.

Atualmente a Equipe do CIMEI é formada por 3 unidades educacionais, temos representantes das três. Temos nos organizado para dialogar com os diferentes segmentos em momentos distintos, a fim de fazer o levantamento das percepções e fragilidades apontadas e encaminhar o que for preciso para garantir a qualidade nas relações e no atendimento às crianças.

De acordo com a Resolução 14/2014 (CAMPINAS, 2014), o artigo 8 descreve que compete à CPA:

A partir das prioridades estabelecidas coletivamente e elencadas no Projeto Pedagógico, a CPA deverá:

I - assumir a condução do processo de Avaliação Interna na Unidade Educacional;

II - sistematizar as informações obtidas, no processo de Avaliação Interna, para facilitar a interlocução com as ações desencadeadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME);

III - desenvolver o processo de Avaliação Interna, a partir dos princípios da participação, da qualidade negociada e do trabalho coletivo [...]

Deste modo, todo o processo de envolvimento da equipe busca, baseado no apontamento de necessidades, organizar e planejar as ações. Desde o início salientamos que a proposta da CPA envolve o levantamento de dados, a fim de tornar possível uma avaliação mais ampla das ações desenvolvidas no CIMEI. Constantemente retomamos em nossos encontros o que estava previsto no quadro de metas do Projeto Pedagógico, de modo que as discussões nas reuniões coletivas tivessem sempre como pano de fundo alcançar as metas estabelecidas. Foi durante esse processo de retomada que tornou-se possível, por exemplo, reorganizar nossa prática e reconsiderar algumas estratégias durante o percurso.

Logo no início do ano, propusemos um questionário às famílias e o nosso retorno foi muito significativo. As respostas nos apontaram algumas necessidades de replanejamento e organização das propostas de interações, respeitando a disponibilidade de tempo e de materialidades de cada família. Outro ponto que as famílias expuseram foi a maior dificuldade para realizar as atividades: falta de material e dificuldades de acesso a internet.

Os formulários de pesquisa que foram propostos ao final de cada trimestre tornaram-se uma ferramenta muito importante para orientar nossa proposta de

trabalho. A partir deste instrumento, fizemos o levantamento de dados que nos apontavam a fala das famílias, bem como temas de interesse para organizar outras propostas de interação. Em um dos questionários perguntamos se eles teriam interesse em participar de atividades culturais e se sim, quais temas seriam interessantes.

Após este encaminhamento organizamos palestras e bate-papos com a comunidade, o que nos aproximou ainda mais. As famílias agradecem porque se sentem pertencentes. Sentem-se ouvidas e respeitadas. A CPA tem caminhado em conjunto ao Conselho de Escola. Constituem-se em colegiados diferentes, mas que visam sempre reorganizar as unidades escolares a partir dos apontamentos e reflexões coletivas, elencando prioridades que se referem à melhorias tanto aos aspectos estruturais, quanto tornar visível a proposta pedagógica do CIMEI. Para Zabala (1998, p. 210):

[...] Dificilmente podemos conceber a avaliação como formativa se não nos desfizemos de algumas maneiras de fazer que impeçam mudar as relações entre alunos e professor. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades. [...]

Salienta-se que o trabalho desenvolvido pela equipe CIMEI prioriza acolher as famílias. Procura-se pensar coletivamente tanto na chegada quanto na despedida. Os vínculos construídos apenas se fortaleceram com o tempo e temos relatos de mães que até mesmo orientavam outras famílias novas a participar da CPA e do Conselho para continuar auxiliando na construção de uma escola cada vez mais parecida com seu público.

Acreditamos no trabalho coletivo e que o envolvimento entre escola e comunidade refletem em melhorias para as crianças de todas as formas, não apenas em um âmbito estrutural, mas em uma esfera que envolve favorecer a aprendizagem e o fortalecimento dos vínculos afetivos.

Para dar continuidade, pretende-se retomar a avaliação que será feita ao término deste ano letivo e promover uma nova roda de conversa, a fim de projetar as ações necessárias para o próximo ano. Alguns aspectos positivos serão intensificados e outros, conforme a avaliação, poderão ser reorganizados.

REFERÊNCIAS

CAMPINAS. **RESOLUÇÃO SME Nº 14/2014**. Publicada no D.O do Município no dia 24 de outubro de 2014, p. 5-8. Disponível em <https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/deptopedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao_cpa_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 20.out.2021.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA

Marta Fernandes Garcia

martagarcia@ifsp.edu.br

Instituto Federal de Educação de São Paulo

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, com o início de casos de Covid-19 no Brasil, o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) suspendeu por tempo indeterminado as aulas presenciais, dado o cenário de incerteza na área da saúde. Somente cinco meses depois, através de intenso debate na instituição, o calendário acadêmico foi retomado por meio do ensino remoto emergencial, modalidade que assustou muitos docentes e alunos e que trouxe desafios de grande magnitude à instituição.

O retorno às aulas por meio de uma modalidade desconhecida trouxe insegurança e preocupação frente às condições institucionais e as competências necessárias para desenvolver um bom trabalho docente online, uma vez que o tempo entre a decisão do retorno e o início das aulas foi curto e insuficiente para se apropriar de conceitos e tecnologias e preparar o ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Na tentativa de minimizar os problemas, o campus IFSP de Cubatão criou Grupos de trabalho (GT) compostos por professores do próprio campus para auxiliar nesse processo de transição (GT de Acessibilidade digital, GT de Acolhimento, GT de Contribuições da EaD para o Ensino Remoto Emergencial). Também foram oferecidos alguns encontros de formação sobre ferramentas do Moodle, plataforma de web conferência RNP. Todavia, questões de base não foram discutidas: processo de ensino-aprendizagem, avaliação e mediação em ambiente virtual. A formação se limitou a aspectos técnicos. Também não foi estruturado um

suporte técnico que pudesse atender a contento as necessidades do corpo docente e discente, apesar do esforço empenhado pelos GTs.

Sabemos com Dourado (2008) que nosso país possui um expressivo e desigual avanço tecnológico, o que tornaria o processo de transição do presencial para o remoto um grande desafio, iniciando pelo acesso a tecnologias e à internet pelos alunos da licenciatura que, historicamente, reúne estudantes com baixa renda. Outro desafio seria as competências e saberes dos docentes frente a uma modalidade para a qual não foram formados. Diferentemente da educação a distância, em que há um grupo de profissionais envolvidos constituindo a polidocência (MIL, 2010), no ensino remoto emergencial do IFSP os professores tiveram que exercer diversos papéis e funções (planejamento, curadoria, design, condução das disciplinas etc.), o que provocou sobrecarga de trabalho, desânimo e insatisfação em parte do corpo docente.

Para compreender melhor o processo formativo de professores em andamento no ensino remoto emergencial do campus de Cubatão, foi aplicado um questionário em alunos de cursos de licenciaturas com a intenção de caracterizar o perfil dos participantes e suas condições para estudar, analisar as experiências de formação vivenciadas, os instrumentos de avaliação, bem como a visão que possuem sobre a qualidade do ensino oferecido nessa modalidade, que emergiu como enfrentamento à paralisação das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19. Dado o limite de espaço desse texto, serão apresentados alguns dos principais resultados.

METODOLOGIA

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário semiestruturado que considerou o contexto e as características do campus analisado, bem como os estudos de Harroff e Valentine (2006), D'ávila e Leal (2015), Morosini et al (2014),

Carmo e Franco (2019) e Garcia e Silva (2020). O questionário possui 80 questões, sendo 77 fechadas (grau de concordância e intensidade) e 3 abertas. Participaram deste estudo 104 alunos de um universo de, aproximadamente, 220 matriculados (não necessariamente frequentes) nos cursos de Licenciatura em Letras e Matemática. O questionário foi disponibilizado online e os dados foram coletados no final do ano de 2020 e início de 2021.

Para análise dos dados das questões fechadas e do perfil dos estudantes foi realizada estatística descritiva, com obtenção da frequência das alternativas das respostas aos itens. Já as questões abertas foram categorizadas segundo análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sobre o perfil dos participantes, 65,1 % são do sexo feminino e 72,6% pertencem a faixa etária de 18 a 24 anos. A renda familiar do grupo pesquisado evidencia a baixa renda dos alunos: 17% declararam possuir renda familiar de até 1 salário-mínimo; 36,8% entre 1 e 2 salários-mínimos e 37% entre 2 e 5 salários-mínimos. Suas condições de estudo também estão longe de serem ideais: 46,7% apontaram que a qualidade da internet que possuem é ruim para acompanhar as aulas e 27,6% não possuem computador/notebook para estudar e realizar as atividades. Somente 16 % afirmaram possuir internet de qualidade excelente. O espaço para estudo também surge como um elemento dificultador: apenas 16% (aqueles que possuem excelente internet) informaram possuir um espaço totalmente adequado para estudar. Quase metade (48,6%) afirmou possuir espaço parcialmente adequado, 22,9% pouco adequado e 12,4% inadequado. Sabemos da importância de um espaço silencioso e com mobiliário adequado para a concentração e desenvolvimento dos estudos. Ainda, muitos alunos (80%) informaram que não utilizar ônibus é um lado positivo do ensino remoto, pois economizam dinheiro e tempo.

Sobre as experiências de formação, 68,2% estão plenamente satisfeitos com o auxílio dos professores para superação de dificuldades de aprendizagem. Já 63,4% sentiram-se acolhidos pelos docentes durante o ensino remoto e 79,8%, informaram que as orientações para a realização das tarefas foram claras e de fácil compreensão. Ainda, para 51% dos estudantes, os professores não estavam preparados para o ensino remoto e para 55% o Moodle não estava bem-organizado, dificultando a compreensão da dinâmica das aulas. Apenas 16,3% conseguiram perceber articulação entre as disciplinas do curso e 19,2% sentiram que elas estavam preparando para os desafios da realidade escolar. Um grande contingente (81%) demonstrou descontentamento com a grande quantidade de atividades. Netto e Giraffa (2015) apontam a importância de se ter um número coerente de trabalhos solicitados na EaD, o que não difere do ensino remoto, sobretudo quando consideramos os problemas trazidos pela pandemia.

A atividade mais frequente no ensino remoto apontada pelos alunos envolve a elaboração de textos escritos. A segunda muito frequente são os debates nos fóruns, seguida dos seminários online. Preocupa, contudo, constatar que a regência esteve pouco presente no ensino remoto. Dada sua relevância para a futura prática dos licenciandos, criar momentos em que os alunos vivenciam o papel de professor é fundamental e, para D'Ávila e Leal (2015), é preciso aprender a lidar com as situações do cotidiano escolar, como planejar, selecionar conteúdos, gerir uma classe etc.

Sobre os instrumentos de avaliação, os mais frequentes foram: lista de exercícios, atividades individuais e seminários, respectivamente. Vale pontuar que instrumentos que poderiam contribuir para um processo mais reflexivo são pouco utilizados (20%), como o portfólio e autoavaliação. Villas Boas (2011) argumenta que o portfólio colabora para o processo de autoavaliação que é um componente fundamental da avaliação formativa e, infelizmente, pouco utilizado pelos professores. Ainda, apenas 35,5% dos alunos concordaram plenamente com o item

“O processo avaliativo foi totalmente esclarecido no início das disciplinas” e 21% concordaram plenamente com “O processo de avaliação foi coerente com os objetivos da disciplina e com os conteúdos trabalhados nas aulas”.

A visão geral dos estudantes sobre a qualidade do ensino remoto apresenta elementos preocupantes e sintetiza, em boa medida, os dados apresentados anteriormente: somente 9,6% apontaram que a experiência de estudar online foi proveitosa; 38,5% conseguiram participar de todas as aulas síncronas e 26,9% estavam plenamente satisfeitos com o suporte técnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados revelam que, apesar do esforço dos docentes/instituição em implementar um processo formativo inclusivo e de qualidade, os alunos demonstraram, em geral, insatisfação com a organização, gestão e o trabalho didático-pedagógico desenvolvido no ensino remoto. Tal descontentamento evidencia que mudança de modalidade de ensino exige planejamento, infraestrutura, tempo e formação adequados.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, 2019.
- D’ÁVILA, C. M.; LEAL, L. B. Docência universitária e formação de professores – saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 467-485, mai./ago. 2015.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008.

GARCIA, M. F.; SILVA, D. Escala de avaliação da qualidade de cursos de licenciatura a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 4, p. 969–989, 2020.

HARROFF, P.; VALENTINE, T. Dimensions of Program Quality in Web-Based Adult Education. **American Journal of Distance Education**, v. 20, n. 1, p. 7-22, 2006.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.) **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

NETTO, C.; GIRAFFA, L. Avaliação dos cursos de graduação a distância no contexto brasileiro: a excelência como garantia de padrão de qualidade. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 18, n.1, p. 91-108, 2015.

VILLAS BOAS, B. M. F. Compreendendo a avaliação formativa. In: B. M. F. VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011.

A INVIABILIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EM CICLOS ESCOLARES E PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO NAS GESTÕES POSTERIORES A SUA IMPLEMENTAÇÃO

Ronaldo Tiago Marques de Jesus

tiago2408@gmail.com

Claudia Pereira de Pádua Sabia

claudia.sabia@unesp.br

UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Marília

A escola pode estar organizada em ciclos ou séries, com ou sem progressão continuada, pois “ciclos e progressão continuada são coisas distintas.” (JACOMINI, 2008, p.31) Na cidade de São Paulo a organização em ciclos escolares e a progressão continuada ocorreram em 1992. O Ciclo era organizado em 3 etapas - Ciclo I (1ª a 3ª série), Ciclo II (4ª a 6ª série) e Ciclo III (7ª e 8ª séries). A partir de 1998, com deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação nº 09/97) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), foram adotados dois ciclos no Ensino Fundamental para todo o estado de São Paulo, sem ter ocorrido nenhum estudo que pudesse avaliar os benefícios desta mudança nos ciclos. (JACOMINI, 2008; BERTAGNA, 2010) O objetivo geral deste estudo foi identificar a forma de organização de ciclos e a progressão continuada no ensino fundamental na Rede de Ensino da cidade de São Paulo, suas possíveis vantagens e desvantagens. Verificou-se também se é possível estabelecer relações entre a forma de organização e as taxas de aprovação/reprovação e de evasão. O estudo foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa que utilizou as pesquisas bibliográfica e documental.

O sistema de ciclos e a progressão continuada surgiram como estratégia “para enfrentar o alto índice de reprovação e envolver os alunos em uma aprendizagem significativa.” (SÃO PAULO, 1997) Os ciclos, diferentemente do sistema seriado, “[...] propõem uma nova forma de organizar os conteúdos, os procedimentos metodológicos, as avaliações e os tempos de aprendizagem, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade, característica dos processos de aprendizagem humana.” Isso permite maior flexibilidade na oferta de conteúdos e metodologias de ensino, possibilitando que todos os alunos aprendam. (JACOMINI, 2008, p.31) No Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo, os ciclos constam nas Diretrizes e na Meta 6 do Plano, “Garantir o direito à aprendizagem e construção do conhecimento através de política voltada para a superação da exclusão, evasão e repetência escolares, que vise à articulação entre ciclos/etapas de aprendizagem e a continuidade do processo educativo, considerando o respeito às diferenças e as desigualdades entre os educandos.” (SÃO PAULO, 2015) Entretanto, apoiados em estudos como o de Freitas (2007), que apresentam outra perspectiva da implantação desta política educacional. Para o autor, “[...] os ciclos são novas formas de exclusão e levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual dos alunos em sala de aula”, e que “[...] apesar dos mesmos transitarem pelo sistema (a cobertura está acima de 97%), não aprendem nem são cobrados pelo desempenho, à espera da eliminação adiada nos finais de ciclo ou na passagem da 4ª para a 5ª série” [atual 5º para o 6º ano]. (FREITAS, 2007, p.973, p.980)

O levantamento bibliográfico foi realizado e utilizamos o repositório de produção de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Por meio das combinações dos descritores “Ciclos and Progressão Continuada and Cidade de São Paulo” iniciou-se a primeira etapa de busca de artigos, teses e dissertações visando conhecer os autores e o que suas pesquisas diziam a respeito do objeto de estudo

em questão. Desta forma, foram encontrados somente 02 artigos para a busca mencionada na Scielo e 07 na BDTD. Almejou-se alternativas nas buscas a fim de encontrar maior gama de publicações, e com outras combinações, encontramos 139 artigos na Scielo e 449 teses ou dissertações na BDTD. Dentre os artigos encontrados, verificamos que há 30 artigos relacionados à progressão continuada, e que, destes, 9 artigos são relacionados ao Estado de São Paulo. E, em ambas as plataformas, os artigos, teses e dissertações abordam sobre as dificuldades de implantação dos ciclos nas escolas, as vantagens e desvantagens desta forma de organização, as diferentes formas de avaliação realizadas nesta forma de organização, etc.

Destacamos apenas dois estudos recentes por conta do espaço disponível que consideramos relevante para a pesquisa. Defendi (2017) pesquisou sobre a reorganização dos ciclos de aprendizagem, ocorrida na rede das escolas públicas municipais de São Paulo em 2013, onde, possibilitou-se a retenção da criança no 3º ano do Ciclo de Alfabetização com a alegação de que se tratava de oportunidade de revisão dos conteúdos e amadurecimento dos alunos. Os resultados desta pesquisa mostraram que, foi bem vinda, por parte dos professores, a possibilidade de retenção dos alunos que àqueles considerassem incapazes de prosseguirem com suas turmas, quando não alcançassem os objetivos propostos. Esta posição dos professores vai de encontro com o estudo de Silva (2015), em que a identidade do docente está historicamente ligada à classificação e exclusão de alunos. Porém o autor apresenta uma das alternativas para que o processo educacional seja contínuo e a aprendizagem dos alunos seja respeitada, que é a revisão de conteúdos, para aqueles que não aprenderam, ocorrendo dentro do ciclo, sem necessidade de reprovação dos alunos. (DEFENDI, 2017; SILVA, 2015)

Assim como Defendi (2017) argumenta sobre o processo contínuo de aprendizagem dos alunos, Marcio (2018) retrata uma das formas de se conseguir isso com a Recuperação Contínua e Paralela (RCP), que está inserida na política

pública da Progressão Continuada (PC), que é um instrumento que permite o estudo progressivo dos alunos que têm dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais, ajudando a estimulá-los nos estudos. (MARCIO, 2018)

Não foi identificado no levantamento bibliográfico, relações entre as taxas de aprovação e reprovação e de evasão e a forma de organização nas pesquisas encontradas. O que os dados disponibilizados vêm indicando é que as taxas de aprovação diminuem sempre que há possibilidades de retenção.

Como resultados do estudo, apresentamos que na cidade de São Paulo, os ciclos e a progressão continuada iniciaram em 1992, sob a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade. A ideia inicial de Paulo Freire era que os alunos tivessem mais tempo para aprender, de acordo com seus ritmos de aprendizagem e com conteúdo diferenciado para atender a heterogeneidade que existe nas salas de aula. Na gestão de Luiza Erundina houve um processo de adequação do currículo à nova organização em ciclos escolares através do Movimento de Reorientação Curricular, da Formação Permanente dos Educadores e da Democratização da Gestão. Entretanto, nas gestões posteriores houve a descontinuidade deste processo pelos governos municipais seguintes a sua implantação, o que comprometeu sua efetivação e o seu entendimento. Cabe destacar que as políticas posteriores além de não darem continuidade, implantaram políticas contrárias (Qualidade Total em Educação) que inviabilizaram a organização em ciclos e progressão continuada (aumento do número de alunos por sala, não autorização de pedidos para o funcionamento das salas de apoio pedagógico (SAP), além da não-contratação de professores para ministrarem as aulas de recuperação paralelas. Enfatizamos ainda que não houve a participação dos segmentos da escola para a discussão sobre a implantação desta política educativa e a interrupção da formação continuada iniciada trouxe grande resistência por parte dos professores, agentes escolares, pais e alunos que não a compreendem. No sistema em ciclos e na progressão continuada, a avaliação deve ser repensada como

instrumento guia para a progressão do aluno, indicando suas habilidades e conhecimentos, possibilitando enxergar suas possibilidades e potencialidades, respeitando as diferenças individuais dos alunos para que todos possam aprender.

REFERÊNCIAS

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010.

DEFENDI, S. G. D. **Reorganização dos ciclos de aprendizagem**: ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma escola municipal de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 31-50, out. 2007.

JACOMINI, M. A. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos**: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2008. 270f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARCIO, M. L. **Recuperação contínua e paralela na rede estadual paulista de ensino**: contradições e revelações. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Parecer CEE nº 9/97**. Regime de progressão continuada no ensino Fundamental. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio. São Paulo. 1997.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 16271/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo. 2015.

SILVA, S. E. G. **Quinze Anos de Progressão Continuada**: a percepção dos professores. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015.

A MEDIAÇÃO DIDÁTICA E O USO DAS PRÁTICAS ESPACIAIS COTIDIANAS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO CIDADÃ

Mauricélia Cândida de Brito¹

mauriceliambc@gmail.com

Universidade Federal de Goiás

INTRODUÇÃO

Este texto parte do projeto de pesquisa do mestrado (em andamento), e das minhas inquietações no desenvolvimento das mediações didáticas, tomando por referência as práticas espaciais locais. Como professora da rede básica de ensino em uma escola do Estado de Goiás, localizada no Setor Norte Ferroviário, cujo setor sofreu, ao longo dos anos e em razão da concentração comercial de lojas de roupas atacadista e varejista, uma série de mudanças que impactaram o cotidiano dos moradores locais e outros usuários frequentadores da região, configurando uma centralidade urbana na rua 44 e entorno², região central da cidade de Goiânia - GO. Tenho atentado, em minha prática pedagógica, que essas mudanças são citadas como exemplos e utilizadas pelos próprios alunos em seus discursos.

Compreendo que o ensino de Geografia deve propiciar ao aluno entender o espaço geográfico na sua concretude e contradições (CAVALCANTI, 2014, p. 20), sendo o professor o mediador nesse processo de compreensão e construção do conhecimento. Faz-se necessário na mediação didática, incentivar a autonomia do aluno, a reflexão sobre sua realidade e a reivindicação de seus direitos enquanto cidadãos que vivem nas cidades. Visando também a melhoria da qualidade social

¹ Mestranda em Geografia pela UFG e professora rede básica de ensino no município de Goiânia.

² É conhecida também como região da 44, devido a instalação das primeiras lojas de roupas ter sido na rua 44. Durante a década de 2010, tornou uma centralidade comercial de varejistas e atacadistas de roupas, que atendem à compradores de vários Estados do Brasil.

da educação e formando cidadãos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Neste contexto, o problema central a ser investigado é: Quais as articulações possíveis o professor poderá realizar entre os conteúdos da Geografia escolar e as práticas espaciais cotidianas com vistas à formação cidadã?

A prática pedagógica do professor de Geografia na sua mediação didática deve estar articulada com o lugar do aluno, ou seja, o professor ao utilizar as práticas espaciais cotidianas, torna o ensino de Geografia mais significativo e auxilia o desenvolvimento da cidadania.

ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO CIDADÃ

O ensino de Geografia deve propiciar ao aluno entender o espaço geográfico, como uma categoria de análise para compreender a espacialidade de fatos e fenômenos, nas suas contradições (CAVALCANTI, 2019, p. 31), sendo o professor o mediador neste processo de compreensão e construção do seu conhecimento. É necessário para isso, fundamentos teóricos e metodológicos para abordar geograficamente os conteúdos e consequentemente dar mais significado junto com os estudantes.

A geografia escolar deve contribuir aos alunos uma concepção crítica do lugar, propiciando aprendizagens significativas para a vida cotidiana. Cavalcanti (2006, p. 32) indica que o professor deve ensinar conteúdos para que o aluno possa compreender o espaço em que vive. “É necessário também ensinar modos de pensamento e ação” próprios da Geografia, e que na mediação didática articule conceitos científicos (da geografia) e cotidianos, possibilite aprendizagens mais significativas.

A formação para a cidadania parte de um ensino significativo e das práticas espaciais cotidianas dos estudantes, de acordo com García Pérez (2008, p.9) a educação para a cidadania *“vinculada a la participación comprometida, mediante la acción, en los problemas ciudadanos reales, y no sólo de cara al futuro sino en el tiempo propio de la educación escolar y en aquellos espacios en que los alumnos y alumnas tengan posibilidad de intervenir”*. Priorizando uma forma de ensinar baseada em problemas e contextualizada com a realidade de vida do estudante.

A formação para a cidadania está relacionada à participação na vida coletiva e à análise crítica da realidade que orientam práticas espaciais cotidianas. A escola, através do ensino de Geografia, pode contribuir para a vida cotidiana cidadã. De acordo com Cavalcanti e Souza (2018, p. 2), a concepção de cidadania:

[...] está ligada à participação da vida coletiva, incluindo reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de melhores condições de vida e sobrevivência. Relaciona-se com o direito a ter direitos, que cria direitos na prática cotidiana da vida coletiva e pública, destacando-se sua dimensão territorial, que significa o direito ao usufruto da cidade.

O professor de Geografia consciente de seu papel transformador, pode criar condições, durante sua prática pedagógica, que proporcione o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, instruindo o estudante para práticas cidadãs de forma consciente, atuante e mais humana. O objetivo do ensino de Geografia na escola é formar o raciocínio geográfico, ou seja, formar um pensamento geográfico orientador das práticas cidadãs cotidianas (CAVALCANTI; SOUZA 2014) viabilizando melhoria no processo ensino-aprendizagem de forma justa e democrática.

Mas, qual caminho metodológico devemos seguir?

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA SOBRE PRÁTICAS ESPACIAIS COTIDIANAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A produção do conhecimento requer a compreensão do contexto e o significado dos fenômenos. Essa pesquisa pretende confrontar distintas concepções de autores de forma crítica, ir além da aparência e desvendar os fenômenos sociais na experiência cotidiana, na qual o pesquisador buscará compreender o uso das práticas cotidianas na mediação didática, e a possibilidade de um ensino mais significativo para o aluno.

É importante mencionar que a pesquisa está em andamento e com parecer favorável pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás. A etapa de observação iniciará em março/2022 e os questionamentos ainda serão verificados. Tem elementos de uma ação colaborativa onde há uma interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, na busca de solução ou encaminhamentos para o problema pesquisado. Para Ibiapina (2008, p. 25) a pesquisa colaborativa é “[...] atividade de coprodução de conhecimento e de formação, onde os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver problemas que afligem a educação”.

Para tornar possível a realização da pesquisa será utilizada os seguintes procedimentos metodológicos:

Observação	Grupo de discussão	Entrevista	Acompanhamento da proposta didática
Será realizada em duas escolas da rede estadual de Goiânia, próximas a rua 44 e entorno, com professores licenciados em Geografia atuantes nos anos finais do ensino fundamental. Com o objetivo de verificar a mediação dos professores na sala de aula.	Formar um grupo de discussão colaborativo de forma remota no primeiro semestre de 2022, com o objetivo de problematizar a mediação didática sobre o tema da rua 44 e entorno, discutir e elaborar um mapa de conteúdo e uma sequência didática.	Será realizada no início e final da pesquisa, para comparar a percepção dos professores no desenvolvimento da atividade colaborativa.	Será participativo ao longo das aulas, com intuito de identificar o que foi planejado e alterado no desenvolvimento da sequência didática, e se na mediação didática, o professor utiliza a prática espacial cotidiana.

CONCLUSÃO

O ensino de Geografia, baseado nas práticas espaciais cotidianas torna a aprendizagem mais significativa, permite ao estudante entender a partir do seu cotidiano, o seu lugar, e assim, ter visão crítica do seu papel de cidadão. Possibilita a construção de pensamento e atuação no seu cotidiano, entendendo os problemas e as contradições existentes, lutando pelos seus direitos e respeitando o direito do outro.

Com a mediação didática e apesar das dificuldades enfrentadas pela pandemia, o professor deve saber planejar e coordenar os conteúdos e métodos de aprendizagem. Precisa conhecer os meios que dispõem, identificar e selecionar os procedimentos adequados para beneficiar os alunos. Preparando jovens escolares para serem cidadãos críticos e atuantes no seu lugar. Na defesa de uma emancipação humana e na formação de uma sociedade justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, L. S. Bases Teórico-Metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, D. E. G. **Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia**. Editora Vieira, Goiânia- GO, NEPEG, 2006. P. 27 - 49.
- CAVALCANTI, L. S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: Ensaio sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana. Campinas, SP – Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. A formação do Professor de Geografia para atuar na educação cidadã. XIII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA: El control del espacio e los espacios del control. **Anais**, Barcelona, 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Lana%20de%20Souza.pdf>
- CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. Geographical Concepts and the Goal of Citizenship Formation Brazilian Researches Concerning Geography Teaching. In: PINEDA-ALFONSO, J; DE ALBA FERNÁNDEZ, N; NAVARRO-MEDINA, E. **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity**. IGI Global Disseminator of Knowledge, 2018. p. 458 – 480. <https://www.igi-global.com/book/handbook-research-education-participative-citizenship/203074>.
- CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia**: Ensino e Relevância Social. Goiânia: Comunicação, 2019.
- GARCÍA PÉREZ, N. D.; ALBA FERNÁNDEZ, N. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? **Scripta Nova**: Revista electrónica de Geografía y ciencias sociales, 2008. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/26118>. Acesso em janeiro de 2022.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa, Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. São Paulo: Liber Livros, 2008.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA PERPASSA PELO PROCESSO DE ESCUTA: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Cristiane Barroso Dias

cbd.pedagoga@gmail.com

E. M. Ver. Levy Carlos Ribeiro (SME/Maricá/RJ)

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Autonomia, um dos livros mais conhecidos de Paulo Freire (2009), estimula a autonomia do sujeito que aprende a partir de uma prática pedagógica onde o diálogo é a base de todo o processo. Através dele os sujeitos da aprendizagem: aluno(a), professor(a) e educadores em geral aprendem em comunhão para assim acontecer a libertação. Há aí um círculo onde ora o sujeito está no papel de aluno(a), ora o mesmo sujeito está no papel de professor, ou seja, como aquele que ensina e/ou como aquele que aprende. E, para que este círculo se movimente, se faz necessário força, podemos chamar essa força de cultura.

O círculo de cultura tão citado por Freire (2009) é indispensável para a aprendizagem crítica ocorrer priorizando a autonomia do sujeito que aprende, pois através do seu ir e vir, as diversas formas de expressão cultural se entrelaçam através do diálogo.

O processo de interação social destacado por Vigotsky (1991) pode se materializar também através dos círculos de cultura defendidos por Freire, tendo a escuta como princípio do diálogo. Só é possível dialogar com seus pares quando há escuta de sua lógica através da fala, da interpretação das ações sociais e das trocas de ideias a partir dela, pressupõe-se que nas trocas de ideias há humildade ao ouvir e ao refletir sobre.

O Serviço de Orientação Educacional se debruça, neste momento ímpar de nossas vidas, sobre o até então narrado, dentro de um espaço de Educação para crianças de primeira infância de uma escola pública no bairro de São José de Imbassaí, Maricá/RJ. A Orientação Educacional como instrumento de libertação: escuta, pensa, dialoga, age e propõe na lógica interacionista de Vigotsky (1991) e do Círculo de Cultura de Paulo Freire (2009), a práxis que prioriza o protagonismo do aluno(a). Tarefa humilde pela busca da autonomia de si e do outro em tempos pandêmicos. Tendo como objetivo valorizar a escuta nos círculos de cultura enfatizando o processo de construção do conhecimento com foco na autonomia de vida de cada ser, através de estratégias para fomentar a prática do planejamento escolar como um instrumento flexível nas mãos do professor/educador sensível às necessidades dos alunos(a). O objetivo deste texto é narrar uma experiência entre uma professora da Educação Infantil e a Orientadora Educacional em tempos de pandemia pensando na aprendizagem significativa das crianças mesmo em tempos híbridos.

METODOLOGIA

Durante o ano letivo de 2021 as atividades das escolas públicas do município de Maricá se iniciaram de forma remota. Semanalmente as reuniões de planejamento entre os educadores da escola aconteciam virtualmente através de aplicativo de internet. Através destes encontros virtuais as atividades eram planejadas e o currículo ia se desenvolvendo conforme a sugestão vinda da Secretaria de Educação: os 100 anos de Paulo Freire e sua proposta de Educação como prática para a liberdade. Essa proposta também foi pensada coletivamente por todos os educadores desta escola pública no início do ano letivo.

A Orientação Educacional buscava escutar cada educador participante das reuniões e constantemente realizava comentários no grupo de WhatsApp destes para somar

nesse momento de construção do todo pedagógico e curricular. Após as reuniões, as profissionais (éramos todas mulheres) organizavam suas ações focadas nos acordos realizados. O desenvolvimento das ideias planejadas acontecia através de aplicativo de internet das turmas contendo os responsáveis dos alunos(a), as professoras e todos as demais educadoras, incluindo a Orientação Educacional. Periodicamente a Orientadora Educacional participava desses grupos de interação dialogando com os responsáveis e alunos(a) através de fotografias, textos e vídeos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do dia 06 de julho de 2021 as aulas neste município foram publicamente iniciadas como híbridas. Na escola em questão, a organização se deu da seguinte forma: cada turma foi dividida em três grupos (A, B e C). Os grupos A e B eram formados por alunos(as) autorizados por seus responsáveis a estarem na escola mantidos os protocolos de saúde e higiene contra o Coronavírus, já o grupo C era formado por alunos(a) que não estavam autorizados pelos seus responsáveis a estarem na unidade escolar e assim permaneceram *on-line* diariamente realizando as atividades com apoio da família.

As aulas retornaram presencialmente na escola intercalando os grupos A e B de alunos(a) semanalmente e a Orientadora Educacional continuou interagindo nos três grupos, escutando os professores, dialogando com os familiares e estando presente nos grupos de WhatsApp com áudios e escrita de texto anexando fotografia de sua face para assim acontecer a associação tão necessária entre o dito e quem o diz.

A Orientadora Educacional, estando na escola em início de trabalho presencial, realizou registros fotográficos dos alunos(a) em diversos momentos do cotidiano escolar focando na brincadeira em espaços externos à sala de aula e assim compartilhou esses registros no grupo de profissionais da escola incentivando, através de áudio,

as professoras e demais profissionais a estarem valorizando o lúdico e explorando o espaço físico fora de sala de aula, devido pressupor a pouca interação social vivida pelos alunos(a) em idade equivalente a Educação Infantil em tempos pandêmicos, sendo a interação indispensável a este processo, segundo Vigostky.

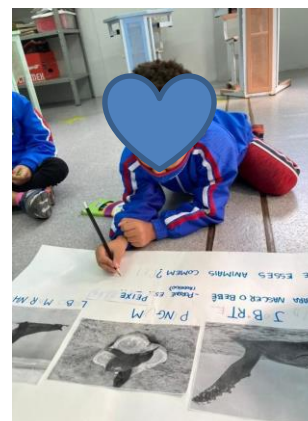
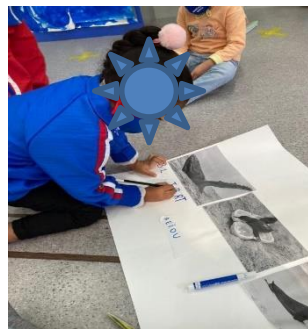
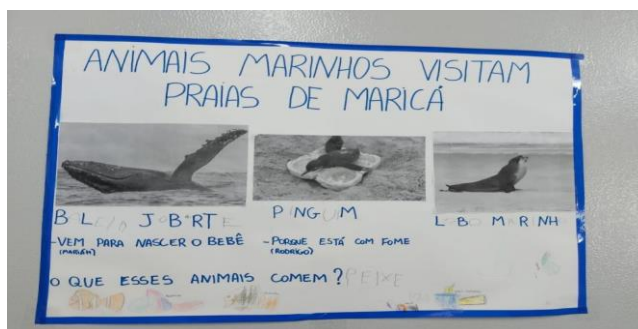
Quando a reunião de planejamento entre toda a equipe aconteceu, na semana seguinte uma das professoras do Pré-escolar 1, pegou a fala e disse gentilmente que estava incomodada com as colocações da Orientação, pois desejava trabalhar de acordo com as necessidades atuais dos educandos e que os mesmos estavam demonstrando curiosidade sobre animais marinhos de acordo com as observações feitas nos grupos A e B e que por isso achava necessário, nesse momento de retorno ao presencial, permanecer fisicamente em sala de aula para assim desenvolver tal temática. Ato de escuta tão necessária segundo Freire (2009).

Após o dito, outras colegas também se colocaram verbalmente fortalecendo a fala inicial da professora. A Orientação da escola esteve escutando todas sem nenhum posicionamento inicial, apenas escutava e procurava refletir rapidamente. No final das colocações das colegas professoras, a Orientação se posicionou da seguinte forma:

Estando a Orientação Educacional sensível a realidade escolar e comprometida com o projeto pedagógico que foi elaborado democraticamente pelo mesmo grupo docente e que tem como temática o centenário de Paulo Freire e sua proposta política de mudança de mundo nos cabe assim realizar ações pedagógicas coerentes com o mesmo sem se distanciar da realidade de vida dos alunos(a). Se desejamos inicialmente desenvolver um currículo que priorize a ação pedagógica com objetivo político precisamos reconhecer as necessidades e curiosidades dos alunos(a) e trazê-las para o cotidiano escolar, entretanto precisamos sobretudo buscar através delas o pensamento crítico necessário para a tão importante consciência de mundo que Freire enfatizou em seus textos. Sendo assim, a Orientação sugere pesquisar sobre os animais marinhos que estão residindo nos mares de Maricá e a importância deles na nossa realidade ambiental, política e natural. Então não há uma dicotomia entre o planejamento inicial sobre o que Paulo Freire nos propõe e a realidade curiosa dos nossos alunos, basta escutar a realidade, pensá-la e instigar outros a pensarem também.

Assim pensamos todas juntas nesse dia de planejamento. No final do planejamento cada profissional foi executar suas funções no espaço escolar...

Término de dia letivo, porém as ideias sobre o diálogo no planejamento borbulhavam na cabeça da Orientadora Educacional. Já em casa, iniciou a pesquisa sobre animais marinhos nos mares de Maricá. Separou links do google que percebeu que provocariam o pensar sobre a temática de maneira política, respeitando a idade cronológica das crianças da Educação Infantil. Da noite de possibilidades, nasceram ideias que encontraram o dia da realidade através da troca dialógica entre Orientadora Educacional e Professora regente. Vejamos:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta sensível da Professora para com os alunos(a) e a escuta da Orientadora para com a Professora proporcionaram reflexão em ambas de modo a entender que o ato político proposto por Freire perpassa pela capacidade ímpar de troca de ideias sugeridas por Vigotsky, para assim garantir uma ação pedagógica consciente do seu poder de mudar o mundo. E, principalmente em tempos de pandemia, o diálogo entre os profissionais da escola tende a enriquecer a prática pedagógica envolvendo o pensamento crítico sobre a realidade vivida pelos sujeitos em processo de desenvolvimento. O diálogo transforma e fortalece a vida principalmente em momentos tão difíceis que a humanidade está passando. O diálogo pode então ser classificado como uma arte que prioriza o ser de cada criança, sua cultura e sua história, arte de valorização de ser quem se é na escola viva. Precisamos refletir sobre o que vivemos para assim a Educação escolar ser prática para a liberdade (Freire, 2009).

Que muitas outras práticas pedagógicas com intenção política libertadora aconteçam nas escolas públicas do nosso Brasil. Viva a Educação pública de nosso país!

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra; 2009.

_____, FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Paz e Terra; 1995.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Martins Fontes, 1991.

A PRIVATIZAÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO EDUCACIONAL: UMA INVERSÃO DAS FINALIDADES EDUCATIVAS

Jane Pereira Camargo e Silva¹

jane@aluno.facmais.edu.br

FACMAIS-Faculdade de Inhumas

INTRODUÇÃO

O enfraquecimento do capitalismo no pós guerra abriu espaço para um crescimento econômico que se deu a partir das ideias propostas pelo Consenso Keynesiano que traçou um planejamento voltado para o crescimento e desenvolvimento dos países capitalistas enfraquecidos pela guerra. Posteriormente, a partir da década de 1960, se constituiu numa nova versão chamada capitalismo neoliberal, ao qual vários países aderiram, inclusive o Brasil.

As políticas públicas compostas pelo Estado são formadas por conjuntos de decisões e ações, organizadas por segmentos e ramificações que dão origem a um grande aparelhamento sob a gestão e financiamento do Estado. Esses serviços, que são diversos e compõem várias políticas públicas, vêm sendo conduzidos de forma que as políticas públicas econômicas orientam as demais, inclusive as políticas sociais das quais o sistema educacional faz parte. Essa sobreposição varia de acordo com o governo. E, devido à infiltração do neoliberalismo no sistema econômico vigente, a política educacional vem sofrendo uma interferência externa muito grande em sua estrutura, visando a terceirização e a privatização.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da FACMAIS- Faculdade de Inhumas. Artigo escrito para fins avaliativos da disciplina: Educação, Cultura, Teoria e Processos Pedagógicos – Professoras: Elianda Figueiredo A. Tiballi e Raquel A. M. da Madeira Freitas e parte da pesquisa em andamento que está sendo realizada sob a orientação da Professora Doutora Lucineide Maria Pessoni. E-Mail: jane@aluno.facmais.edu.br

O SISTEMA CAPITALISTA E O SURGIMENTO DO NEOLIBERALISMO

O capitalismo foi amplamente enfraquecido no período pós-guerra. Segundo Tristão:

No pós-guerra (1945) a sociedade capitalista fragilizada por duas guerras mundiais e tendo a ameaça comunista do oriente como uma realidade, fez a opção pela regulação econômica, e por meio do chamado "Consenso Keynesiano", o planejamento econômico levou ao crescimento e desenvolvimento, principalmente nos países centrais (TRISTÃO, 2011, p.105)

Esse período, que tem como contexto o fim da segunda guerra mundial e se desdobra até meados de 1970, é caracterizado pelo empenho do governo e das forças sociais em traçar metas para o crescimento e desenvolvimento econômico, evitando, dessa maneira, futuras crises como a de 1930. Com isso, houve uma certa conciliação entre política econômica e classe trabalhadora, sustentando níveis elevados de crescimento e desenvolvimento econômico dos países capitalistas em crise.

O capitalismo neoliberal teve sua reimplantação primeiro no Chile depois na Inglaterra.

Segundo Rodrigues e Jurgensfeld (2019), nos anos de 1960 e início da década de 1970, o Brasil entrou na fase de internacionalização financeira no capitalismo mundial. Sobre esse assunto, esses autores esclarecem que:

Para receber esses "investimentos", o Brasil realizou a abertura comercial, produtiva e financeira, além de implantar uma política econômica com estabilidade de preços. Nesse novo movimento do capital, o país teria seu balanço de pagamentos "fechado" com os "investimentos financeiros" que eram defendidos pelos governos no discurso de que trariam um suposto desenvolvimento econômico. A abertura financeira estimulou a entrada desses capitais especulativos e também funcionou no sentido de permitir a aquisição de setores produtivos e de serviços estratégicos [...] (RODRIGUES; JURGENSFELD, 2019, p. 394/395)

Nas eleições brasileiras de 1989 o candidato Fernando Collor venceu Luiz Inácio Lula da Silva, governo que permaneceu no poder de 03/1990 a 12/1992. Nesse período, as medidas neoliberais tiveram grande aceleração. Após a cassação de Collor, a presidência foi assumida pelo seu vice, Itamar Franco, que permaneceu o restante do mandato (12/1993-01/1995). Durante esse tempo, iniciou-se a desregulamentação financeira e a internacionalização do mercado de títulos públicos do Brasil por meio das políticas monetárias. Os governos subsequentes também continuaram com o processo de privatização que desacelerou no governo Lula (2003-2010) e no governo Dilma (2011-2016). Nesses últimos governos, as políticas públicas sociais tiveram maior visibilidade apesar das denúncias de corrupção.

Os serviços prestados pelas políticas públicas, geralmente, atendem aos direcionamentos dos governantes e, conseqüentemente, à classe dominante, uma vez que a vertente econômica está ligada diretamente à propriedade privada. Dentre as políticas públicas sociais, a educação vem gerando interesse ao setor privado tendo em vista que existem nos ideais neoliberais um viés ideológico oculto e imerso principalmente nas finalidades educativas construídas por esse sistema que está voltado para a questão mercadológica. Esses ideais vêm interferindo nas finalidades educativas e, desse modo, modificam o currículo sob um discurso de melhorias na qualidade da educação. As transformações no sistema educacional ocasionadas pelo viés neoliberal abrangem desde os conteúdos até os processos metodológicos e são chamadas de “reforma”.

INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NO SISTEMA EDUCACIONAL

Conforme Freitas (2018, p.31), “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica

produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”.

Para materializar os objetivos da educação neoliberal, inculca-se na sociedade uma ideologia na qual a educação regulada por mecanismos delimitados promoverá a qualidade do ensino nas escolas. Os ideais neoliberais têm como objetivo principal implantar o livre mercado nas dimensões dos serviços essenciais para a população, que são oferecidos pelas políticas públicas sociais, como a educação, a saúde, entre outros.

De acordo com Freitas:

A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação” para todos que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado (FREITAS, 2018, p. 56).

O objetivo central do neoliberalismo com relação à educação é transformá-la em mercado por meio de terceirizações e privatizações e trazem como proposta, respostas às incongruências geradas pelo liberalismo, principalmente com relação à questão da miséria e do endividamento dos países.

De acordo com Gusmão (2013), a educação brasileira está nas mãos de atores relevantes da área educacional, que disputam o “controle” da qualidade do sistema educacional. Segundo a autora, fazem parte desta arena - órgãos e organizações que possuem visibilidade e influência no campo educacional entre público e privado.

Para Freitas (2018), uma das formas que coloca a escola a caminho da privatização é a terceirização, que pode acontecer por meio da chamada Publicização, as chamadas ONGs-organizações sociais sem fins lucrativos, nas quais a escola continua sendo propriedade do Estado, mas gerida por uma empresa privada e

submetida ao controle político e ideológico. Esse sistema é chamado de *Charters* nos Estados Unidos.

Dessa forma, o governo deixa de gerir a escola e perde o controle da mesma, passando apenas a financiá-la. Sob essa perspectiva, as escolas que ainda continuam públicas, ficam sem verbas suficientes e são obrigadas a seguir também o modelo de privatização.

SÍNTESE

A pesquisa nos proporcionou uma reflexão sobre o poder que a educação tem em transformar a sociedade, e que, por esse e outros motivos é tão desejada pela classe dominante. Observamos, ainda, o quanto a educação ficou à margem dos interesses públicos durante o período pandêmico. O sistema capitalista neoliberal utilizou desse contexto para adiantar certos planos para a educação, como o caso da terceirização de serviços ligados à educação, com o discurso de promover a equidade ao aluno. Esse processo ganhou o nome de sistema “híbrido” e passou a fazer parte do sistema educacional público. Trata-se de uma metodologia que utiliza a tecnologia para levar aos alunos a “educação” onde eles estiverem, oferecendo-lhes “qualidade” no serviço prestado. No entanto, a proposta de ensino híbrido desconsidera se o aluno tem a possibilidade de alcançar o que é oferecido, se as condições econômicas, sociais, emocionais possibilitam o acesso do aluno.

No atual contexto, compreendemos que as políticas educacionais estão assumindo características relacionadas aos ideais neoliberais que visam, principalmente, transformá-la em negócio. Desse modo, a educação passa a funcionar como uma empresa de bens e serviços que vende seu produto ou presta serviços à sociedade.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GUSMÃO, Joana Buarque. **Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira**. RBEP, Brasília, v. 94, nº 236, p.100-124, jan./abr. 2013.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENFELD, Vanessa Follmann. **Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC)**. Economia e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 2 (66), p. 393-420, mai./ago. 2019.

TRISTÃO, Ellen. **A opção neoliberal do primeiro mandato do governo Lula**. SER Social, Brasília, v. 13, n. 28, p.104-128, jan./jun. 2011.

A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Gislaine Franco de Moura

gislaine.franco.moura@gmail.com

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da qualidade do atendimento à criança pequena é relativamente nova, acompanhou as mudanças ocorridas no país ao longo das décadas e ocupou um espaço significativo no debate educacional, o que orientou também a criação de políticas públicas com objetivos de melhora no atendimento na Educação Infantil (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015, p. 203).

Se não é de hoje a preocupação em relação à qualidade na Educação Infantil, com a questão de saúde pública que se instalou devido à pandemia da Covid-19, consequências econômicas, sociais e políticas se instalaram, e por consequência, a Educação sofreu mudanças. O isolamento social, as incertezas, o medo, a paralisação proposta por um “inimigo invisível” trouxe à tona potenciais e notáveis interrupções no campo formativo e na educação da infância (OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Diante da questão dos desafios em relação à educação de qualidade e as mudanças trazidas pela pandemia, a pesquisa em questão justifica-se pela necessidade de se refletir sobre um atendimento que corresponda às necessidades formativas infantis e respeite a individualidade dos sujeitos. Questiona-se, portanto: É possível um atendimento de qualidade na Educação Infantil no ensino remoto?

O objetivo deste estudo é, portanto, apresentar aspectos da qualidade na Educação Infantil diante dos desafios da pandemia do Covid-19. A metodologia se constitui em uma pesquisa bibliográfica com discussões sobre a infância, educação e formação de professores pelos limiares dos fundamentos da perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, haja visto que, este referencial aborda o máximo de determinações concretas possível, considerando o movimento dialético-histórico da sociedade, e os aspectos sociais, econômicos e políticos que envolvem a primeira etapa da Educação.

A QUALIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

A escola é um local diferente de outras instituições, e não substitui a ação dos pais; ela complementa a educação, com um currículo organizado e a promoção do saber sistematizado. Por isso, a Constituição Federal (1988), reconhece a importância da qualidade no art. 206, e determina que entre os princípios para o ensino, está a “garantia de padrão de qualidade”, ou seja, este atendimento na primeira etapa da Educação Básica é um direito da criança, garantido pela legislação.

Zabalza (1998) defende dez aspectos chave para uma Educação Infantil de qualidade e reconhece que esses são desafiadores, mas têm o objetivo de provocar nos professores e demais responsáveis, uma reflexão que promova mudanças no trabalho pedagógico. Tais aspectos dizem respeito à organização dos espaços, o equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades, respeito aos aspectos emocionais da criança, isso porque as emoções estão diretamente ligadas ao desenvolvimento infantil e a atuação dos pequenos em seu meio social.

Outra questão diz respeito à utilização de uma linguagem enriquecida, pois é sobre ela que se constrói o pensamento, assim, é preciso um ambiente capaz de estimular

todas as possibilidades de comunicação ao “criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação entre educador e criança ao colocar em jogo todo o seu repertório e superar constantemente as estruturas prévias” (ZABALZA, 1998, p. 51).

O desenvolvimento da criança deve ser respeitado e as rotinas precisam ser estáveis, pois podem ser facilitadores do trabalho pedagógico e atuação dos profissionais, e ao mesmo tempo organizador para a criança, estimulando sua autonomia. Zabalza (1998) defende ainda, que os materiais oferecidos às crianças devem ser diversificados e polivalentes, capazes de estimular a ação e serem base para a autonomia e aprimoramento da linguagem.

Atenção individualizada a cada criança é o outro ponto que, de acordo com Zabalza (1998) reflete na qualidade, e por isso é importante também que seja feita a avaliação que permita o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças. O envolvimento com os pais, mães e com o meio ambiente é o último aspecto destacado pelo autor, isso porque a participação dos pais na escola e da criança no meio social, natural e cultural é de grande importância para a sua formação.

A Educação Infantil, que tem em suas especificidades características que envolvem as interações e brincadeiras, o cuidado, educação e ensino, se encontra em um grande paradoxo, na busca de novos direcionamentos em meio às incertezas. Se antes, se buscavam estratégias para manter as crianças pequenas longe do uso intensivo dos dispositivos tecnológicos, tais recursos se tornaram estratégias para o diálogo e interação entre professores e crianças no ensino remoto (OLIVEIRA; SILVA, 2021).

O uso de tais ferramentas, apesar de serem uma “solução” para muitos, trouxe a centralidade de iniciativas que se voltavam para o cumprimento de carga horária associada aos conteúdos, por meio de plataformas virtuais, redes sociais, correios

eletrônicos, videoaulas e outros. Além disso, se no ensino presencial já se buscavam estratégias para a melhoria da qualidade no atendimento, agora, é possível registrar que muitas crianças foram negligenciadas em sua subjetividade, ficando “para trás” e “sem voz”, o que evidenciou ainda mais o distanciamento social existente na sociedade atual (OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Nestes tempos de mudanças, Oliveira e Silva (2021, p. 11) enfatizam que é preciso:

[...] acolher e minimizar, por meio da formação docente, as desigualdades sociais e educacionais em defesa de uma educação da infância atenta às condições de cada comunidade educativa e, que garanta os processos democráticos de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Para tanto, a qualidade do ensino depende da formação docente imbuída da interação entre o indivíduo e o contexto social a que pertence.

Sabendo que a qualidade no ensino está relacionada à formação dos professores, este se torna indispensável e um caminho possível para compreender as necessidades formativas das crianças da Educação Infantil e vir ao encontro delas, buscando o melhor atendimento dos pequenos e suas famílias.

Pensando que o conceito de qualidade não é uma definição precisa, pois em sua complexidade perpassa diferentes entendimentos, se pode dizer que muitos são os pontos que corroboram para um bom atendimento na primeira Etapa da Educação Básica.

Para Corrêa (2003) é preciso estar claro que qualquer conceito de qualidade não é neutro e que implica opções, quando se toma o eixo da qualidade para avaliar a oferta de educação, é possível, e necessário, fazer opções para desenvolver critérios “universais”. Ou seja, há “qualidades” e não apenas um conceito definido e singular, é preciso que se observe o contexto social e outros aspectos, assim, a qualidade terá relação com o que de melhor se pode fazer no trabalho educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta discussão contribui no sentido de propor reflexões sobre o processo formativo docente na educação da infância em tempos de ensino remoto, bem como busca contribuir para a compreensão do trabalho docente diante das mudanças propostas, tendo em vista a formação e humanização da criança.

Ao retomar o objetivo central deste texto, é possível perceber que, diante dos desafios da pandemia do Covid-19, é preciso fomentar um trabalho humanizador na infância, que busque a garantia do acolhimento pelo ensino e educação de mais qualidade, considerando a garantia do direito da criança de ser criança e viver um tempo de infância repleto de experiências e descobertas.

Diante do exposto, os resultados apontam que muitos são os desafios para que a Educação Infantil se realize com qualidade em tempos pandêmicos, mas não se deve, de maneira alguma, abrir mão de uma educação para todos, por isso, é preciso pensar em caminhos que não afetem a democratização desse direito.

A qualidade dos serviços prestados é indispensável como princípio na educação da criança, ou seja, que dentro do cenário atual, sejam proporcionadas da melhor maneira possível, boas condições de realização das propostas educativas, que respeitem a especificidade da primeira etapa da Educação, com materiais pedagógicos e planejamento que considere as condições das crianças no ensino remoto e trabalho coletivo entre a equipe envolvida, destinação e planejamento de verbas para a área, comunicação eficaz entre família e escola e principalmente, formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

PASCHOAL, J. D.; BRANDÃO, C.F. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **HISTEDBR**. Campinas, no 66, p. 196-210, dez2015 – ISSN: 1676-2584

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

CORRÊA. B., C. **Considerações sobre qualidade na Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003. p. 85-112.

OLIVEIRA, M. R. F.; SILVA, Alex Sander. CRITINFÂNCIA: Novas trilhas e sentidos para a educação da infância em tempos de resistência. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 4, p. 07-21, 2021.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO DURANTE A PANDEMIA: PRODUÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA COMO POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO

Juliana Cristina Chaves Buldrin Baiocchi

jbuldrin@gmail.com

Mariana Roveroni

mariana_roveroni@yahoo.com.br

Prefeitura Municipal de Campinas

INTRODUÇÃO

Este diálogo pretende socializar como tem se configurado, em tempos pandêmicos, o processo de formação e trabalho coletivo junto às professoras e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da EMEF/EJA Padre Leão Vallerié, localizada na região noroeste da cidade de Campinas-SP.

Em 2020, em meados do mês de março, as aulas presenciais foram suspensas devido a pandemia da Covid-19. A partir desse momento, um novo cenário se abriu e foi capaz de mobilizar sentimento de total insegurança, dúvida e preocupações que abalaram as estruturas daquela escola em que estávamos acostumados a transitar. Muitos desafios se apresentaram, e com eles algumas perguntas povoaram nossas discussões: como atingir os estudantes de forma remota? É possível dar aulas dessa maneira? Como lidar com a falta de acesso à internet dos estudantes? Como não ampliar as desigualdades educacionais em uma escola periférica, marcada historicamente pela ausência do poder público?

Antes da pandemia, a preocupação com espaços e tempos formativos na escola sempre foi motivo de atenção e planejamento por parte da gestão, sobretudo da orientadora pedagógica, na direta interlocução com os docentes. Tínhamos um

plano de formação em curso, com princípios ancorados na formação humana e emancipadora.

Com a pandemia, os princípios construídos por nós, não se modificaram e continuaram balizando nossas práticas, fornecendo algumas pistas de como deveríamos planejar nossas ações nesse momento de grande adversidade. Inicialmente, a preocupação maior era ajudar as famílias dos estudantes que perderam seus empregos e estavam em situação de vulnerabilidade. Não era possível pensar em nada que não priorizasse essa demanda tão urgente. A campanha “Leão solidário” tomou corpo e rapidamente arrecadamos cestas básicas e outros itens, fazendo chegar ajuda a diversas famílias necessitadas, prática que se estende até hoje. Aí estava o currículo a ser trabalhado no momento: solidariedade, empatia, cidadania.

Essa temática passou a fazer parte do diálogo com estudantes e comunidade. Para além de conteúdos escolares, estava aberta a oportunidade de ampliarmos o entendimento sobre as possibilidades educativas do momento, que nos impunha um categórico ético e humano de colocar a vida em primeiro lugar.

Concomitantemente às ações solidárias na escola, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas disponibilizou acesso aos estudantes à plataforma Google, lugar onde se daria a oferta de atividades e interação remota com os estudantes. Mas como interagir com eles, se a grande maioria não possui dispositivos e acesso à internet? Esse é um problema que, após mais de um ano de pandemia, ainda não foi resolvido. Na interlocução entre a escola e comunidade, o aplicativo WhatsApp passou a ser o principal meio de comunicação.

Grandes contradições foram, e ainda são, sentidas e vivenciadas por nós, e só um trabalho construído no coletivo poderia ajudar a buscar caminhos para a atuação em meio a esse contexto. De forma autoral, o coletivo se dedicou à produção de

propostas de atividades, pensadas em articulação com as ações de manutenção e busca aos estudantes para o estreitamento do vínculo com a escola.

RASTROS DE UM TRABALHO COLETIVO

Para o planejamento das atividades, nos ciclos I e II, os professores lançaram mão da estratégia de organização por pequenos grupos, que tivessem uma professora de cada ano (1º, 2º, 3º / 4º e 5º), para planejamento e elaboração das propostas semanais a partir de temas geradores, com abordagem inter/transdisciplinares. Depois, as propostas eram socializadas com todos, nas salas virtuais “espelho”, onde podiam sugerir adequações. As professoras, também realizaram adequações nas propostas, pensando na faixa etária e nível de desenvolvimento das crianças, e estenderam as mesmas aos familiares, também, através dos grupos de WhatsApp. Essa dinâmica permitiu a construção de atividades únicas aos ciclos, embora aplicadas com aprofundamentos diferentes, suscitando reflexões acerca das fragmentações curriculares comuns nos modelos de seriação.

Importante ressaltar, que no trabalho presencial não contamos com esse tempo pedagógico onde os professores possam se reunir entre pares por ciclo e/ou ano, e essa prática nos revela o quanto é necessário a constituição de grupos de trabalho para o fortalecimento da identidade docente (DUBAR, 1997).

Nesse sentido, destaco o olhar cuidadoso dos professores no planejamento das propostas que vão para a plataforma. O compromisso ético e responsivo, pautado no entendimento do caráter mitigatório do momento, direciona o olhar para cada proposta. Abrir mão de propostas escolarizadas e pensar em possibilidades que abranjam várias linguagens e conexões, tem sido um dos grandes desafios, que há muito tempo vem sendo pautado no trabalho presencial. A mitigação, como princípio, nos impunha a responsabilidade de não “normalizar” a situação curricular,

uma vez que o direito à educação, garantidos via acesso e continuidade do estudante, haviam sido quebrados.

O trabalho coletivo tem fortalecido nossa caminhada e possibilitado grandes aprendizagens, pois diante de um cenário tão adverso, conseguimos reunir esforços e pensar juntos possibilidades educativas e de manutenção de vínculos com as famílias e os estudantes. As aprendizagens com e para as tecnologias da educação, também é algo muito importante a ressaltar. Os profissionais precisaram considerar a resignificação do seu trabalho com o uso das tecnologias, e o que foi aprendido nesse percurso deverá ser incorporado nas práticas educativas junto aos estudantes.

Arelado ao movimento de organização do trabalho pedagógico dos professores e participação nesse processo coletivo, decidi dar continuidade em um plano iniciado no presencial desde minha chegada à unidade escolar no início de 2019. Os princípios de formação se estenderam a outro contexto, com desafios diferentes, mas com dilemas de sempre. A partir de pressupostos da formação de professores reflexivos (ALARCÃO, 2003), do desenvolvimento de uma educação dos sentidos e das sensibilidades, valorização da racionalidade estética e das experiências, as propostas formativas e de diálogos se estenderam. O convite à escrita feito às professoras e professores (PRADO; SOLIGO, 2007), também tem sido um processo importante para o percurso de autoria e fortalecimento da identidade docente individual e coletiva. Muitos docentes se propuseram a escrever narrativas sobre o trabalho na pandemia, as dificuldades e sentimentos despertados, prática que ainda não tínhamos realizado presencialmente. As narrativas produzidas pela orientadora pedagógica e pelas professoras, nos ajudam a olhar para o cotidiano escolar numa dimensão espaço-tempo diferente, capaz de nos fazer refletir sobre as maneiras de fazer e ser na educação de antes e de agora. Reflexões que nos impulsionam a pensar a educação que queremos depois deste momento.

Nos encontros de Trabalho Docente Coletivo – TDC, reunião semanal dos docentes com a gestão/orientadora pedagógica, sempre temos uma leitura deleite inicial provocadora de sensações, reflexões, e despertamentos diversos a partir de diferentes linguagens, nos preparando estética e emocionalmente para outros assuntos. Esses momentos revelam o quanto precisamos da arte, da música, da poesia, da imagem para nos ajudar no reconhecimento da humanidade que carregamos e quanto precisamos desse senso nas práticas educativas (ARROYO, 2017), em qualquer tempo e espaço.

HORIZONTE DE APRENDIZAGENS

As dores vividas no tempo de pandemia nos mobilizam para nós e para o outro num exercício contínuo de alteridade e empatia em que não se dissocia vida de educação, formação de humanidade.

E é neste percurso, trilhado ainda por caminhos pouco conhecidos, que deixamos rastros de muita aprendizagem e ressignificação da prática pedagógica estabelecida numa relação de parceria e confiança, que desejo que se estenda e se amplie no retorno ao presencial.

Os “ganhos” desse tempo contribuíram para um processo de construção e reorganização pedagógica coletiva e inédita, que pode potencializar um trabalho referenciado nos princípios da Formação Humana no cotidiano (VARANI, 2017), com vistas à qualidade social da educação pública. Perseguimos esse “sonho” nunca esquecendo que somos uma escola pública que contém, e está contida, em um território desigual, periférico e, muitas vezes, “esquecido”. O nosso contexto sociopolítico nos impõe uma realidade árida (e também fértil) no desvelamento e reconhecimento do que somos e do que queremos ser. Avançando na tomada de consciência política que envolve o Ser educador, queremos reconhecer e sermos reconhecidos em nossas práticas sociais, para assim assumir dimensões da

formação humana que orientem os horizontes de melhoria de nossos fazeres educativos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, M. G. O direito à formação humana como referente da avaliação. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Orgs.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2017, p.11-30.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Alínea, 2007.

VARANI, A. Pela construção de um olhar para as potencialidades da formação humana no cotidiano escolar. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Orgs.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2017, p. 47-67.

A TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA ENTRE 2015 A 2021

Creuza Martins França

creuza.martins@uel.br

Diene Eire de Mello

diene.eire@uel.br

Universidade Estadual de Londrina – UEL

INTRODUÇÃO

As reflexões que dão origem a este texto visam criar uma aproximação entre a Teoria da Cognição distribuída aos usos pedagógicos das tecnologias digitais. O objetivo é compreender de que maneira a Teoria da Cognição distribuída (TCD), tem sido apresentada nos estudos relativos aos usos pedagógicos das tecnologias digitais. A Teoria da Cognição distribuída (TCD), trata de uma abordagem que oferece um olhar sobre os processos de construção cognitiva que se articulam entre os sujeitos, com aporte ao fator ambiental e tecnológico (COLE, ENGSTRÖM, 1993). Portanto, a TCD discute como a mente está organizada, tanto no que se refere ao seu desenvolvimento, quanto às operações, consideradas propriedades emergentes das interações entre recursos internos e externos (HOLLAN; HUTCHINS; KIRSH, 2000). Assim, oferece-se nesse artigo uma revisão sistemática nas produções científicas brasileiras sobre essa temática, bem como, apresenta a descrição e a análise dos estudos selecionados.

METODOLOGIA

A fim de identificar pesquisas na área, iniciou-se por um levantamento do tema nas produções científicas brasileiras, seguida de uma revisão sistemática, que segundo os autores Sampaio e Mancini (2007), permite organizar o conhecimento científico

a partir de etapas: 1 - definir a pergunta, 2 - buscar evidências, 3 - revisar e selecionar os estudos, 4 - analisar a qualidade metodológica dos estudos e 5 - apresentar os resultados.

A base para coleta de dados constitui-se do banco de informações do *Google Acadêmico*. Assim, a expressão “Teoria da Cognição Distribuída” foi determinada para busca e “Tecnologias digitais” como expressões associadas, delimitando ainda o período de 2015 a 2021 para o levantamento de produções, bem como selecionado idioma português.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do critério de seleção foram localizados trinta (30) *links* de acesso a produções acadêmicas no dia 10 de março de 2021 sendo: um (1) TCC, dez (10) teses, um (1) e-book, um (1) capítulo de livro e, dezessete (17) artigos científicos. Com base na relevância do tema TCD associada à Tecnologias, houve a necessidade de exclusão de dezesseis (16) produções acadêmicas, pois: a) dez (10) estavam voltadas para a discussão em outras áreas; b) quatro (4) não discutiam a TCD, um (1) artigo repetido e um (1) com arquivo corrompido. Assim, quatorze (14) produções acadêmicas atenderam as delimitações de análise desta pesquisa organizadas em duas categorias para apresentação resultados: (i) apropriação dos conceitos/conteúdos e, (ii) proposição de métodos e procedimentos de ensino.

Ao se debater o cenário educacional vigente, o ponto crucial do processo ensino e aprendizagem incidem das relações que se dão entre os sujeitos, ambiente (cultura) e artefatos tecnológicos. Importante pensar em todas essas variáveis, sobretudo, nos estudos que se deram a partir do contexto “casa”, onde a TCD se articularia a estes processos, para explicar que nem tudo está dentro do indivíduo, há cognições, há conhecimentos que se constroem fora dele.

Godói (2016), Moraes e Lima (2017) e Moraes e Lima (2018a), compreendem as exigências em que se dá pela flexibilidade cognitiva. Nesse sentido, o trabalho pedagógico articulado às tecnologias exige que a escola e, com ela todos os docentes, busquem meios e recursos para uma mudança de sua prática. No ensino remoto, por exemplo, não é possível considerar o mesmo formato do presencial para o on-line. Tais preocupações se relacionam à acessibilidade, a fim de que um maior número de alunos aprenda.

A partir desse contexto, propõe-se uma discussão sobre o planejamento de atividades didático-pedagógicas articulados às tecnologias, de forma crítica, uma vez que parte dos resultados dessas construções, é possível por meio de um trabalho consciente. Moraes e Lima (2018a), Moraes e Lima (2018b), Moraes e Lima (2019), defendem que, os professores possuem escolhas nestes espaços educativos, porém, é preciso que se garanta o aporte à sua infraestrutura, todavia, seus usos jamais poderão sobrepor ao processo de ensino e aprendizagem, e assim, deverão ser tomadas como um projeto do professor.

Assim, as tecnologias podem ajudar o trabalho do professor, e este, traz consigo um rol de possibilidades imbuídas de critérios e de princípios relevantes a serem considerados, apontados nos trabalhos de Gomes (2019) e Marinho (2020). Todavia, é preciso compreender, o impacto causado pela pandemia, mudará a sociedade estruturalmente, e aceitemos ou não, as tecnologias permitiram realizar parte das tarefas, de outra forma, associados a outros contextos, tais como redes de conexões, via internet. Para tato, as autoras Moraes e Mello (2020), defendem as possibilidades de que essas redes possam vir a fazer parte deste novo contexto, como propor atividades via *Facebook*; todavia, é preciso compreender que, na pandemia, alguns elementos deixaram de existir ou foram suprimidas, como por exemplo, o contato social. Assim, o trabalho pedagógico articulado às tecnologias se tornou mais exigente no sentido de estabelecer essas relações, ao passo que ao

considerar a TCD, busca-se por uma classe mais ampla de elementos cognitivos, sobretudo, aqueles que se dão de forma colaborativa.

Desta concepção, parte-se do trabalho de Silva (2018), que introduz que os usos das tecnologias digitais associadas a TCD promovem práticas socioculturais, e, dessas construções interativas, é possível um envolvimento mais ativo dos alunos. Da mesma forma, a partir dos trabalhos de Saito (2019) e Oliveira (2019), é possível inferir que, as aulas na pandemia exigiram cognitivamente, quanto emocionalmente das crianças e professores o que faz com que seu trabalho seja um tanto quanto complexo, a ponto de exigir-se do aluno o aumento da sua capacidade de concentração, entendido como importante recurso psicológico previstos na aprendizagem.

Moraes e Lima (2020) e Moraes e Lima (2021), salientam que, a partir da ativação dessas áreas, será assegurada a efetiva aprendizagem e, para tanto, a construção dos conceitos pelos estudantes se seguirão às múltiplas formas de associação em que a TCD contribui com explicações sobre as múltiplas formas de ação e representação do indivíduo e, conseqüentemente, de seu processo de aprendizagem. Somado a isso, com base nos pressupostos da psicologia, destacam as contribuições de Vigotski quanto à criação de zonas de desenvolvimento, da valorização qualidade da mediação no processo de ensino e de aprendizagem e dos artefatos tecnológicos junto ao processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo deste estudo que foi compreender de que maneira a Teoria da Cognição distribuída (TCD), tem sido tratada nos estudos relativos aos usos pedagógicos das tecnologias digitais nas publicações acadêmicas, pode-se inferir que tais estudos ainda se apresentam em pequena quantidade dada a relevância do referido estudo no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Das quatorze produções analisadas, 06 (seis) pertencem aos mesmos autores. Ainda dos 14 (quatorze), podemos elencar dois aspectos que emergiram das leituras: (i) ênfase na TCD para se pensar as tecnologias digitais como alicerces formativos na/para a educação, (ii) os fundamentos da TCD oferecem recursos que auxiliam os professores no entendimento sobre as tecnologias digitais em seus processos de interação entre sujeitos, cultura e ambiente.

As produções de maneira geral enfatizam a formação de professores como fundamentais para a compreensão das tecnologias como mediadoras do processo de ensino para além das visões instrumentais.

REFERÊNCIAS

COLE, M.; ENGSTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: SALOMON, G. **Distributed cognitions: psychological and educational considerations**. Cambridge: CUP, 1993. p. 01-46.

GODOI, E.. Reflexões sobre o contexto dos ambientes virtuais, suas abordagens teóricas e o uso pedagógico da interação em cursos on-line: cenário de diferentes linguagens. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016.

GOMES, F. W. B. Letramento digital e formação de professores nos cursos de letras de universidades federais brasileiras. **Revista Teias**, v. 21, n. 60, p. 242-254, 2019.

HOLLAN J.; HUTCHINS, E. E.; KIRSH, D. **Distributed Cognition: toward a new foundation for Human-computer interaction research**. ACM Transactions on Computer-Human Interaction. v. 7, n. 2, p. 174-196, 2000. Disponível em: <<https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/DistributedCognition-TOCHI.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MORAES, D. A. F. de; LIMA, C. M. de. A reconstrução da prática docente: reflexos da intervenção em uma experiência didática. **Revista Profissão Docente**, v. 17, n. 36, 2017.

MORAES, D. A. F. de; LIMA, C. M. de. O estudante e sua relação com as tecnologias digitais: Representações em sua aprendizagem. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p. 299-313, 2018a.

MORAES, D. A. F.; LIMA, C. M. de. A aprendizagem do jovem adulto a partir da sua perspectiva e inter-relação com os artefatos digitais: indicadores para pensar os processos formativos na universidade. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 3, p. 632-649, 2018b.

MORAES, D. A. F.; LIMA, C. M. de. Os artefatos digitais como ferramentas mediadoras das atividades cognitivas dos estudantes: possibilidades para novos cenários de aprendizagem. **Educar em Revista**, n. 78, p. 243-262, 2019.

MORAES, D. A. F.; MELLO, D. E. O ensino de conceitos na universidade: o Facebook como instrumento de mediação didática colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 361-384, 2020.

MORAES, D. A. F. de; LIMA, C. M. de. Artefatos digitais na aprendizagem de conceitos: possibilidades para a cibercultura. **Revista Teias**, v. 21, n. 60, p. 242-254, 2020.

MORAES, D. A. F. de; LIMA, C. M. de. Apropriações das mídias digitais na formação conceitual e na construção conjunta de significados na universidade. **Educação em Foco**, v. 24, n. 42, p. 259-278, 2021.

MARINHO, C. A educação a distância na formação de professores de geociências no vale do Jequitinhonha, MG. **Revista Teias**, v. 21, n. 60, p. 242-254, 2020a.

OLIVEIRA, J. Recursos na modalidade a distância: uma análise das produções brasileiras (2012-2016) Bauru/sp 2016. **Revista Teias**, v. 21, n. 60, p. 242-254, 2019.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v.11, n.1, p.83-89, 2007.

SAITO, D. S. Ambientes de comunidades de práticas virtuais como apoio ao desenvolvimento de neologismos terminológicos em língua de sinais. **Revista Teias**, v. 21, n. 60, p. 242-254, 2019.

SILVA, A. M. da; LIMA, C. M. de. Usos contemporâneos das tecnologias digitais por adolescentes: práticas pedagógicas e formação docente. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 3, p. 632-649, 2018.

AFETIVIDADE E AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES RUMO À QUALIDADE SOCIAL¹

Júlia Costa de Faria²

jc.faria@unesp.br

Regiane Helena Bertagna³

regiane.bertagna@unesp.br

UNESP – Rio Claro

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre afetividade no meio científico são relativamente recentes se comparados à história da ciência moderna, e, mais ainda, no contexto educacional. Isso porque foi necessário, antes, que ocorresse uma mudança no paradigma científico, reconhecendo os aspectos subjetivos da realidade como legítimos objetos de estudos, especialmente, das ciências sociais. No fazer pedagógico, a necessidade de mudança perdura, visto que, até hoje, o foco do ensino, em geral, é o desenvolvimento estritamente cognitivo dos educandos.

Inerente às experiências humanas e ao desenvolvimento, apesar de subjetiva, a afetividade é uma realidade no ensino (SANTOS; RÚBIO, 2012). Nesse sentido, Sastre e Moreno (2002) observam que, ao interessar-se apenas na transmissão de

¹ Este trabalho se articula à pesquisa “Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública” financiada pela Fapesp (Processo 2019/12230-7) e coordenada pela Profa. Dra. Theresa Adrião.

² Júlia Costa de Faria, graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNESP/Rio Claro. Bolsista CNPq de iniciação científica e integrante dos grupos LOED UNESP/Rio Claro e GREPPE UNESP/Rio Claro.

³ Regiane Helena Bertagna, Profa. Pós Doutora vinculada ao programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/Rio Claro. Líder grupo LOED UNESP/Rio Claro e Vice-líder do GREPPE UNESP/Rio Claro.

conteúdos objetivos, sem atentar-se às subjetividades, a educação tem formado sujeitos emocionalmente subdesenvolvidos e, assim, despreparados para o enfrentamento dos desafios das relações inter e intrapessoais na sociedade.

No âmbito da avaliação da aprendizagem, elemento central do processo educativo, constata-se que as práticas avaliativas classificatórias relacionam-se a sentimentos e emoções aversivas do ponto de vista dos alunos, gerando culpa, medo, ansiedade, fobias e traumas que afetam a auto-imagem dos estudantes (LUCKESI, 2011; LEITE; KAGER, 2009). São peças-chave da discussão sobre afetividade e avaliação os juízos de valor e as relações de poder construídas e perpetuadas na relação de ensino-aprendizagem.

Atualmente, acrescenta-se às questões afetivas os impactos objetivos e subjetivos da pandemia da Covid-19. Os estudos têm destacado um estado de ansiedade, preocupação e angústia entre os docentes, gerado, entre outros motivos, pela interrupção das atividades presenciais nas instituições de ensino (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021). Pesquisadores chamam a atenção, ainda, para a probabilidade do aumento da violência doméstica e intrafamiliar entre crianças e adolescentes (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Portanto, é explícita a relevância das questões afetivas para a educação, tornando-se premente o tema entre as pesquisas científicas no campo educacional. Nesse sentido, o reconhecimento desse aspecto da formação humana implica pensar o processo educacional e o entendimento de qualidade (social) para além do desempenho em testes cognitivos de proficiência nas áreas específicas de conhecimento, ou de testes de “competências socioemocionais”, como atualmente tem incidido sobre o sistema de ensino. Assim, o presente trabalho interessou-se em investigar as características atuais da produção científica sobre a afetividade na educação e as relações entre afetividade e avaliação explicitadas especificamente em artigos nacionais, a fim de observar a trajetória da produção científica, suas

características, especificidades e possíveis contribuições para a construção da qualidade social e formação humana.

Compreende-se que a relevância dessa pesquisa reside na capacidade de apresentar à comunidade científica, pelo menos, um fragmento do atual espectro de conhecimento sobre afetividade na educação, vislumbrando possíveis lacunas a serem superadas.

Para cumprir com o objetivo desta investigação, optou-se pelo método de revisão bibliográfica em fontes secundárias, especificamente artigos científicos nacionais, conforme Gil (2021) e Marconi e Lakatos (2021), ancorada na abordagem qualitativa de pesquisa, justificada pela especificidade das produções em ciências sociais (GOLDENBERG, 2005).

Entre periódicos nacionais sobre educação, avaliados como estrato “B1” pelo sistema Qualis-Periódicos no quadriênio 2013-2016, foram selecionados artigos da temática publicados entre 2009 e 2019. O levantamento das obras utilizou os descritores “afetividade”, “sentimento” e “socioemocional” isoladamente e, também, associados ao descritor “avaliação”.

Foram recolhidos os dados: ano e periódico de publicação, instituição de origem dos autores e referências mais citadas, analisados através de descrição estatística (COSTA, 2010). E, também, dados referentes às noções e conceitos de afetividade utilizados nos artigos e as relações entre afetividade e avaliação da aprendizagem por eles explicitados, que foram analisados por descrição de conteúdo (FRANCO, 2007).

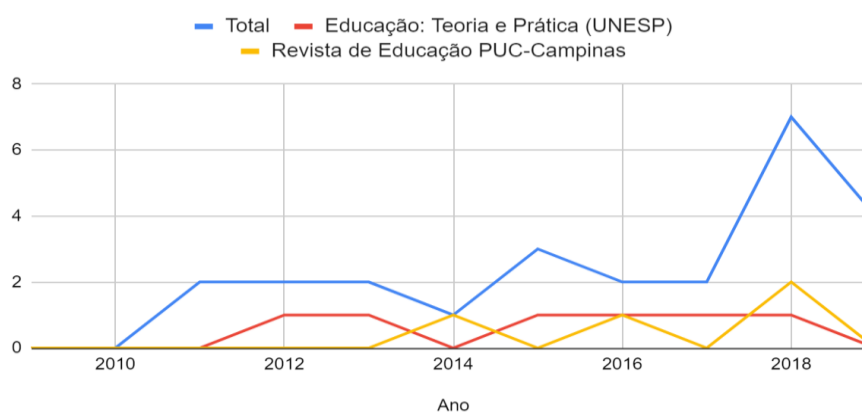
RESULTADOS

Entre os dados levantados, constatou-se baixo volume de publicações em afetividade entre os periódicos de estrato “B1”, tendo sido encontrados apenas 25

publicações em um período de 10 anos (de 2009 a 2019), publicados em 14 revistas científicas diferentes. Em sua maioria, essas revistas publicaram somente uma obra sobre o tema no período.

Destacam-se, entretanto, dois periódicos, responsáveis por maior número de publicações: a revista “Educação: Teoria e Prática”, produzida pelo programa de pós-graduação do Departamento de Educação da UNESP/Rio Claro, e a “Revista de Educação PUC-Campinas”, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Gráfico 1).

Gráfico 1: Comparação da quantidade de publicações por periódico ano a ano.



Fonte: A autora com base nos dados coletados.

Os dados revelaram, também, que a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) é, atualmente, a instituição mais relevante na produção sobre afetividade na educação no país devido ao Grupo do Afeto, desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa ALLE/AULA, da UNICAMP, com foco na temática.

Acerca das noções e conceitos de afetividade, destaca-se que cinco artigos apoiaram suas investigações em dois principais teóricos do desenvolvimento humano: Henry Wallon e Levy Vygotsky.

Em 9 obras, as noções de afetividade apresentadas eram próprias dos autores ou então provenientes dos dados levantados nas pesquisas, como as percepções dos alunos sobre experiências de ensino.

Em outros 10 artigos, utilizaram-se como referência autores dispersos, assim descritos por serem citados por apenas um artigo, sem reincidência no total de obras. Esses autores trazem ideias alinhadas aos estudos na temática, relacionando a afetividade aos fenômenos psíquicos, sentimentos e emoções, e à tomada de consciência de si e do outro.

Ressalta-se que as produções sobre avaliação da aprendizagem, relacionadas à afetividade na educação, correspondem a apenas 3 artigos dentre os 25 selecionados para essa pesquisa.

Nesse âmbito, as produções investigadas confirmam consequências emocionais negativas por práticas avaliativas classificatórias, sendo as atitudes docentes fatores marcantes na vida dos estudantes. Em consonância, reivindicam a importância das práticas formativas, em detrimento das classificatórias, para a construção de relações de ensino afetivamente mais saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo desse trabalho, considera-se que os dados apresentados revelam uma grande lacuna no campo científico educacional devido ao baixo volume de artigos sobre o tema da afetividade (25) e, menor ainda, quando relacionado aos aspectos da avaliação educacional (entre os 25 selecionados, 03). Tendo em perspectiva a tímida relevância do tema já constatada pelo estudo de Ribeiro (2010), entende-se que a afetividade pena para ser um tema de predileção pela educação.

Observada a riqueza das contribuições dos estudos existentes na temática para a compreensão dos sujeitos e das relações na educação, infere-se que a lacuna que perdura nas produções sobre o assunto contribui à perpetuação de consequências (danosas) acerca dos aspectos afetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, no contexto de pandemia, as mazelas da Covid-19 são vinculadas a nefastas dinâmicas sociais que geram tragédias coletivas e sofrimentos pessoais que, no retorno às atividades presenciais, serão notáveis no ensino. Reconhecendo-se que as feridas da pandemia residem nos sujeitos que, no contexto da educação, são os estudantes, os professores, os diretores, os coordenadores e toda a rede de ensino, será que a educação ainda pode permanecer ignorando a seriedade no tratamento da subjetividade e da afetividade de seus indivíduos? Como pensar a formação humana, ou a construção da qualidade social da educação, sem relevar a dimensão afetiva que perpassa o desenvolvimento humano no processo educacional?

Se configura, desta forma, a importância e pertinência de estudos sobre a dimensão da afetividade no processo educacional com vistas, entre outros, à construção da qualidade social da escola pública e a garantia do direito humano à educação.

REFERÊNCIAS

- CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021.
- COSTA, S. F. **Estatística aplicada à pesquisa em educação**. 1 ed. Brasília: Editora Liber, 2010.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Liber, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 2019.
- GOLDENBERG. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- LEITE, S. A. S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan.-mar., 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico.** Rio de Janeiro, Atlas, 2021.

OLIVEIRA, A. P. F. *et al.* Violência contra crianças e adolescentes e pandemia: contexto e possibilidades para profissionais da educação. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, set., 2010.

SANTOS, F.; RÚBIO, J. Afetividade: abordagem no desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental – uma contribuição teórica. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, 2012.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional:** gênero e transversalidade. Tradução: Ana Venite Fuzatol. São Paulo: Moderna, 2002. (Educação em pauta).

AFETO E QUALIDADE SOCIAL: A TRAJETÓRIA DE UMA DIRETORA DE ESCOLA

Adriano Caetano Rolindo

adriano.rolindo@gmail.com

Secretaria Municipal de Educação de Campinas

INTRODUÇÃO

A comunicação tem o objetivo de apresentar parte dos resultados e discussões realizadas pelo autor em sua tese de doutorado, intitulada “Afetos que movem o coletivo: o trabalho da diretora de escola na construção da qualidade social” (ROLINDO, 2021). A pesquisa teve como objetivo descrever, analisar e discutir as relações, marcadamente afetivas, entre a diretora de uma escola pública estadual de Campinas/SP e a comunidade escolar. Para tal observou-se quais as formas de afetar performadas pela diretora promoveram desdobramentos afetivos na comunidade, gerando um aumento do potencial de ação desses indivíduos na construção de uma escola de qualidade social, permeada por: trabalho coletivo, compromisso social, garantia do acesso e permanência, participação, que envolve escuta, diálogo, reflexão e tomada de decisões, boa relação com a comunidade, práticas pedagógicas de qualidade e o compromisso com a aprendizagem de todos. (SORDI, VARANI e VAZ MENDES, 2017)

A partir dos artigos organizados por De Sordi, Varani e Vaz Mendes (2017), chegou-se ao conceito de qualidade social que permeia este trabalho. A qualidade socialmente referenciada diz respeito a uma escola que garanta aos alunos a aprendizagem não apenas dos conteúdos que, supostamente, possibilitam empregabilidade, como português e matemática, aferidos nas avaliações externas, mas, a escola de qualidade social deve, também, garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Por isso, o referencial de qualidade deve ser definido a

partir da realidade das unidades escolares, num processo negociado de avaliação institucional participativa. Nesse sentido o pensamento de Gramsci, retomado por Silveira, propõem uma escola que: [...] ensine também aos filhos dos trabalhadores aquilo que ela não deixa de ensinar aos filhos das elites: a arte, a ciência, a filosofia, enfim, “um milênio de trabalho de pensamento”, elementos culturais de “valor eterno” (2015, p.571).

No atual contexto de desmonte das políticas públicas “há uma percepção de que as lutas pelo direito à educação estão em jogo. Em crise. Em recuo” (ARROYO, 2017, p.11), portanto, é importante que pesquisas científicas apresentem práticas de mediação pedagógica que possam inspirar professores, gestores e comunidades escolares, valorizando o conhecimento produzido no chão da escola pública, garantindo-lhe o *status* de conhecimento científico, evidenciando seu potencial contra hegemônico. Pesquisas que se debruçam sobre o fazer educacional dos professores, podem desvelar comunidades que resistem, pois, como afirma Stetsenko “O foco no compromisso sugere que as pessoas não esperam ou antecipam o futuro, mas sim, trabalham ativamente e lutam para tornar esse futuro realidade por meio de seus próprios atos, mesmo que o futuro não seja antecipado como provável” (2015, p.109).

O trabalho apoia-se na psicologia histórico cultural (VIGOSTKI, 2007), e na retomada da ética e da teoria dos afetos de Spinoza. Para Vigotski a relação do sujeito com o mundo é sempre mediada, tem-se então a relação triangular: sujeito/objeto/mediador. Assim, assumiu-se que a história das mediações exercidas por diretoras de escola pode afetar as comunidades, aumentando a potência de agir desses sujeitos favorecendo a construção da qualidade social. A potência de agir dos sujeitos, que pode ser aumentada ou diminuída pelos afetos, é chamada por Espinosa de *conatus*. Espinosa diz: “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2008, p. 163).

A pesquisa apoiou-se no método qualitativo, utilizando dados narrativos; configurou-se como um estudo de caso que aborda as condições concretas da realidade escolar e da atuação de uma diretora, sem perder de vista o trabalho coletivo como condição para a construção da escola de qualidade. A partir da coleta de dados, realizada em 30 sessões de observação do cotidiano da diretora, o pesquisador construiu dados narrativos do que observava e a partir da leitura recorrente desses dados, elaborou núcleos e subnúcleos de significação que representam as formas de afetar da diretora. Esses afetos foram classificados em cinco grupos e diversos subgrupos apresentados a seguir.

O primeiro núcleo analisa o ambiente e o clima da gestão, os dados dessa categoria foram divididos em três subnúcleos: trabalho coletivo, alinhamento entre os educadores e o protagonismo compartilhado. Professoras e grupo gestor tentam atuar juntas na construção da escola, alinhando posturas e tomando decisões em conjunto; ao mesmo tempo existe espaço para cada um e todos protagonizarem situações em que seu potencial de ação seja requerido.

O núcleo dois trata das características pessoais da diretora e apresenta dados sobre a disposição emocional, os gestos afetivos, a busca por conciliação e a assertividade. A diretora afeta através de demonstrações de carinho, atenção e proximidade, ela se mostra animada, bem humorada, engraçada e bastante energética; ao mesmo tempo em que afeta carinhosamente ela é firme quando necessário, vai direto ao ponto com assertividade.

O terceiro núcleo aborda os afetos que surgem da relação entre a diretora e a comunidade. Com todos os segmentos ela tenta manter um afeto de proximidade. Ela demonstra preocupação com a aprendizagem, defende os estudantes, está aberta para o diálogo e mostra intimidade com as crianças e jovens. Com os professores, ela performa afetos de apoio e valorização, também defende o trabalho docente, mas não deixa de cobrar que eles garantam a aprendizagem. Com os funcionários fica evidente que ela afeta através da proximidade e da

preocupação com os mais fragilizados, seja por condições pessoais que ela demonstra conhecer, ou por sua preocupação com a precarização dos vínculos trabalhistas e salários. Com as famílias ela afeta através da abertura para o diálogo e do acolhimento das demandas.

O núcleo quatro apresenta um conjunto de situações afetivas representadas pelo enfrentamento das dificuldades e desafios da escola. O grupo gestor e os docentes ao enfrentarem os problemas e resolverem, muitas vezes, por conta própria as dificuldades, afetam a comunidade aproximando-os do processo de construção da qualidade. Os enfrentamentos dizem respeito a situações em que a burocracia e o trabalho administrativo sobrepõem o pedagógico, isto é, quando as diversas situações de precarização do trabalho docente emperram o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem, quando as políticas públicas falham, são omissas ou propõe caminhos que não atendem a realidade escolar, e ainda quando a equipe gestora e os docentes afetam a comunidade ao enfrentarem sozinhos os problemas oriundos da falta de recursos financeiros.

O último núcleo diz respeito ao desenvolvimento de uma consciência crítica na comunidade. Ao enfrentarem as dificuldades, sem ajuda dos órgãos centrais, os educadores se responsabilizam e até mesmo se culpabilizam por diversos problemas, entretanto, suas atitudes são lidas como abnegação e dedicação, afetando positivamente a comunidade. Ocorre que esse afeto é oriundo, do que Espinosa (2008) chamou de ideias inadequadas, são afetos que aprisionam os sujeitos no reino da ilusão, pois as reais causas dos afetos não ficam claras. Portanto, foi necessário, entender o nível de consciência crítica dos sujeitos quanto aos reais responsáveis por cada situação de precarização da escola. Observou-se que as educadoras, incluindo as coordenadoras pedagógicas, a diretora, a vice e algumas professoras, estão em pleno processo de tomada de consciência, reconhecem que assumem responsabilidades dos órgãos centrais, mas conseguem fazer a crítica, e,

ao fazê-la, afetam a partir de ideias adequadas, deixam claro aos pais que atuam onde o poder público falha, o que não exime o governo das suas responsabilidades.

Todos os núcleos e subnúcleos de significação foram construídos a partir do agrupamento de dados que evidenciam essas relações. São situações do cotidiano, falas dos sujeitos, descrição de momentos formais e informais, descritos na íntegra nos quadros de observação em anexo na tese e analisados no capítulo sobre o tema. A discussão do conjunto dos dados permitiu que se afirmasse que o trabalho da diretora de escola contribui para a construção da qualidade, afetando e aproximando os sujeitos das categorias da qualidade social. Parafraseando Vigotski (2008), afirma-se que há nessa escola uma qualidade social “em broto”, em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. O direito à formação humana como referente da avaliação. In: SORDI, M.R.L; VARANI, A., MENDES, G.S.C.V. (Org.) **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p.11-30.

ROLINDO, A.C. **Afetos que movem o coletivo: o trabalho da diretora de escola na construção da qualidade social**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, 2021.

SILVEIRA, R.T. Escola e Classe Social de uma Perspectiva Gramsciana: A Sala de Aula, o Intelectual e o Simples. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 17, n.3, Campinas, p.558-575. Set/Dez 2015.

SORDI, M.R.L; VARANI, A., MENDES, G.S.C.V. (Org.) **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SPINOZA, B. **Ética**, [tradução e notas de Tomaz Tadeu] 2ªEd. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

STETSENKO, Anna. **Theory for and as social practice of realizing the future**. In: Martin, J., Sugarman, J., & Slaney, K. L. (orgs.). *The Wiley handbook of theoretical and philosophical psychology: Methods, approaches, and new directions for social sciences*. Chichester: Ed. Wiley Blackwell, 2015. p.102-116.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL E A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19

Carlos Henrique Caetano

carloshenriquecaetano@gmail.com

SEDUC-SP

Janice Raquel Sança Gomes

jrsanca2010@gmail.com

Unicamp

Jaqueline da Conceição Camargo

jaque.camargo@gmail.com

Unicamp

Desde o início de 2020 a pandemia de COVID-19 reconfigurou as relações de trabalho, sociais, familiares e escolares. Assim como em muitos municípios e estados brasileiros, em São Paulo, as aulas presenciais foram suspensas na primeira quinzena de março do referido ano (SÃO PAULO, 2020a). Na sequência, o governo estadual paulista regulamentou as atividades educativo-pedagógicas realizadas em modalidade remota (SÃO PAULO, 2020b) e o teletrabalho para os profissionais da educação (SÃO PAULO, 2020c) como medidas temporárias para prevenir a transmissão e contágio pela Covid-19 nos órgãos da pasta da Educação.

Definidas as ações administrativas de enfrentamento à situação sanitária em todo o mundo, em abril de 2020 o Banco Mundial (BM) publicou o estudo *Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode Aprender com o Resto do Mundo?*, apresentando ao país experiências internacionais para a mitigação dos

efeitos da pandemia de Covid-19 nos sistemas de ensino, tendo em vista o grande número de estudantes fora da escola em todo o mundo¹.

Nosso estudo analisa a influência das diretrizes do BM sobre a mitigação dos efeitos da pandemia de Covid-19 para a Educação nas políticas adotadas pela SEDUC/SP, de modo a identificar a manutenção da perspectiva neoliberal de visão da educação enquanto serviço e não direito social.

A pesquisa qualitativa contemplou o exame do estudo publicado pelo BM bem como documentos normativos da SEDUC/SP sobre as ações da pasta concernentes à COVID-19. Utilizamos a análise de Vieira (2007) como metodologia, pois contribui à reflexão acerca da concepção de textos normativos sobre elementos de contextos, relacionando a presença de temas específicos em legislações “[...] com seu grau de importância ao longo da história.” (VIEIRA, 2007, p. 291). Nossa ênfase se dá pela necessidade de rápidas medidas administrativas, tendo em vista os riscos à saúde pública, em que “A interpretação de textos legais requer uma compreensão do cenário mais amplo onde as decisões sobre os rumos da política educacional são forjadas.” (SAVIANI apud VIEIRA, 2007, p. 293).

O estudo produzido pelo BM (2020) procura responder sobre a efetividade do fechamento de escolas para a diminuição da transmissão do Coronavírus e sugere ações para serem cumpridas com relação ao combate da pandemia e ao ensino remoto. Parte do texto é empenhada em anunciar os impactos causados pelo fechamento das escolas, entre eles as possíveis consequências negativas 1) da privação à merenda na segurança alimentar dos estudantes; 2) das perdas no processo de ensino e aprendizagem; 3) das limitações da aplicação do ensino remoto aos professores e estudantes; 4) do abandono escolar. No outro extremo, o material não cita a necessidade de investimentos dos governos na compra de

¹ “[...] em pouco mais de três semanas, cerca de 1.4 bilhão de estudantes ficaram fora da escola em mais de 156 países. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>.

equipamentos e planos de internet para estudantes e professores ou ainda repensar o uso das tecnologias no ensino. Em sua conclusão, o documento discorre sobre as ações pós-pandemia, evidenciando a defesa da reabertura progressiva das escolas ao indicar, inclusive, a implementação do ensino híbrido:

É importante estabelecer estratégias para reabertura das escolas considerando zonas de maior ou menor risco e criar protocolos de higienização dos espaços antes da recuperação dos estudantes. Em termos pedagógicos, é crucial organizar ações de reforço escolar para os alunos que tiveram menos acesso à educação a distância e avaliar quais práticas do ensino a distância podem ser mantidas, se beneficiando da estrutura posta em funcionamento durante a pandemia. (BANCO Mundial, 2020, p. 4).

A SEDUC/SP dialoga com a referida publicação com a transmissão das aulas via aplicativo e televisão por meio da criação do Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP) e a exibição de aulas ao vivo pelo canal público TV Educação. O governo estadual paulista também estabeleceu meios para a abertura das escolas seguindo a classificação epidemiológica do Plano São Paulo, através da criação de mecanismos tais como a retomada das aulas por etapas e respeitando a capacidade das unidades de ensino (SÃO PAULO, 2020d) com a oferta de atividades de reforço e recuperação da aprendizagem, acolhimento emocional, plantão de dúvidas entre outras ações de mitigação dos efeitos do isolamento social aos estudantes da SEDUC/SP (SÃO PAULO, 2020e). Entre o final de 2020 e o início de 2021, a pasta possibilitou a utilização de serviço móvel de celular aos servidores (SÃO PAULO, 2020f) e aos estudantes (SÃO PAULO, 2021a) da rede pública estadual paulista através da disponibilização de cartão SIM, além de organizar a retomada das atividades presenciais (SÃO PAULO, 2020g) e o reconhecimento das atividades de ensino de instituições públicas e privadas como essenciais (SÃO PAULO, 2021b).

Tais medidas denotam a arbitrariedade da lógica neoliberal na educação pública paulista diante do volume de regulamentações para a efetivação do ensino sem a reflexão sobre a qualidade de sua oferta de forma equânime. Sanfelice (2010) contribui à discussão destacando a gradual mercantilização da educação pela

venda de produtos agregados. Os debates em torno da educação pública durante a pandemia de COVID-19 agregaram o ensino híbrido como mercadoria educativa, colocando o próprio Estado como reprodutor da desigualdade (CÁSSIO. GIROTTO, 2018) ao impulsionar um formato de ensino com profundas desigualdades aos estudantes.

O Banco Mundial é definidor das políticas educacionais discutidas e implementadas no Brasil nos últimos anos através de suas diretrizes. O documento produzido pela instituição em 2020 interfere diretamente no referido campo, cumprida à risca pelo governo estadual paulista.

Tratando-se de uma instituição financeira, poder-se-ia esperar que uma proposta de maior investimento na Educação fosse tida como melhor alternativa para diminuir a tragédia causada pela pandemia. Mas é justamente por este perfil que não há nenhum apontamento nessa direção, afinal, o objetivo principal de qualquer entidade dessa natureza é sempre o lucro, encarando a educação como um serviço e não um direito, que corrobora para a aceleração do processo de mercantilização.

O estudo publicado pelo BM pode parecer uma simples e inofensiva carta de sugestões, mas tornou-se o cardápio de onde os governantes brasileiros se serviram para organizar melhor suas relações com o setor privado, resultando em ataques ao direito social à educação.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode Aprender com o Resto do Mundo?**, 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GIROTTTO, E. D. CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do programa ensino integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, La Roja, v. 26, n. 109, p. 1-28, 10 set. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3499/2121>. Acesso em: 28 dez. 2020.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 88, n. 219, p. 291-308, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SÃO PAULO. **DECRETO Nº 64.864, DE 16 DE MARÇO DE 2020a**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64864-16.03.2020.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____, **RESOLUÇÃO SEDUC, DE 18-3-2020b**. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f19%2fpag_0018_0a82bd5d0fbe115a6a01b37f3c32f5cc.pdf&pagina=18&data=19/03/2020&caderno=Executivo%20l&paginaordenacao=100018. Acesso em: 19 mar. 2020.

_____, **RESOLUÇÃO SEDUC-28, DE 19/3/2020c**. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f20%2fpag_0029_4e6f9ee58f652415afa7cabba586936b.pdf&pagina=29&data=20/03/2020&caderno=Executivo%20l&paginaordenacao=100029. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____, SÃO PAULO. **DECRETO Nº 65.061, DE 13 DE JULHO DE 2020d**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65061-13.07.2020.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____, **RESOLUÇÃO SEDUC 61, de 31/8/2020e**. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-61-de-31-8-2020-edita-normas-complementares-sobre-a-retomada-das-aulas-e-atividades-presenciais-nas-instituicoes-de-educacao-basica-no-contexto-da->. Acesso em: 1 set. 2020.

_____, **RESOLUÇÃO SEDUC 98, DE 22-12-2020f**. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-98-de-22-12-2020-autoriza-e-regulamenta-a-utilizacao-de-servico-movel-celular-pelos-servidores-da-secretaria-da-educacao/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

_____, **DECRETO Nº 65.384, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2020g**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html>. Acesso em: 18 dez. 2020.

_____, **RESOLUÇÃO SEDUC Nº30, DE 2-3-2021a.** Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-30-de-2-3-2021-autoriza-a-utilizacao-de-servico-movel-celular-pelos-alunos-da-rede-publica-estadual-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 4 mar. 2020.

_____, **DECRETO Nº 65.597, DE 26 DE MARÇO DE 2021b.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2021/decreto-65597-26.03.2021.html>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances:** Estudos Sobre Educação, São Paulo, v. 17, n. 18, p. 146-159, 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>. Acesso em: 28 mai. 2021.

AVALIAÇÃO DOCENTE SOBRE AS AÇÕES COLETIVAS PARA O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19 EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO: EDUCAÇÃO PÚBLICA EM UMA ENCRUZILHADA?

Jaqueline de Meira Bisse

bisse.jaqueline@gmail.com

Universidade Estadual de Campinas-Unicamp

O presente trabalho trata de uma experiência de avaliação docente sobre as ações coletivas propostas em uma escola municipal de educação integral para o enfrentamento da pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 e 2021.

Em março de 2020, o Coronavírus exigiu o fechamento das escolas de todo o Brasil, para minimizar seus impactos, ainda desconhecidos naquele momento. Não se podia imaginar que esse isolamento, estendido também a outras esferas sociais como comércio e serviços, perduraria por tanto tempo, afetando a vida de crianças, jovens e adultos de todo país. Impactos na dimensão educacional, econômica e social, mas fundamentalmente no que se refere à saúde e à sustentabilidade da vida. Torna-se evidente a necessidade de intervenção estatal para manter empregos e salários dos trabalhadores, garantir o desenvolvimento de tecnologias para a saúde pública, bem como a garantia de seguridade e assistência social.

Assim, educadores são chamados a assumir um compromisso no campo político, assumir um sentido no jogo que pretendem jogar. Maritain (2008) diz da importância de educadores não perderem a consciência humanística, uma concepção de mundo e de homem que possibilita refletir sobre os objetivos últimos

da educação. Educadores são, portanto, reconhecidos como parte do processo de transformação social e é fundamental que sejam capazes de fazer a crítica aos seus conhecimentos e que participem ativamente na definição das políticas públicas.

Na referida escola de que trata este relato, um grupo de profissionais articula-se na criação de uma Rede de Proteção às famílias e estudantes, bem como estabelece ações para a valorização e fortalecimento do Conselho de Escola e Comissão Própria de Avaliação - CPA, envolvendo toda a comunidade escolar no debate para a manutenção de vínculos, superação da insegurança alimentar e garantia do direito à educação e à vida.

A Rede de Proteção então estabelece contato com o Centro de Referência da Assistência Social - CRAS, Conselho Tutelar e uma ONG ligada à Assistência Social no território para juntos pensarem em ações de proteção aos direitos das crianças e famílias. Concomitantemente ocorre o replanejamento das ações pedagógicas que, seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação - SME, seriam mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, especificamente através da Plataforma digital de uma empresa multinacional de serviços online e software dos Estados Unidos. Importante ressaltar que o único recurso oferecido aos estudantes dessa escola pela SME a partir de abril de 2020 foi um chip de dados, fato que persistiu até o momento da escrita deste texto, em novembro de 2021. Diante dessa situação limite, o grupo de profissionais da escola articula seu trabalho interdisciplinarmente através da Plataforma e também de forma impressa. Fortalece o trabalho coletivo, pensa em ações sensíveis de contato e suporte ao mesmo tempo em que possibilita a construção de conhecimentos e produção de cultura neste novo tempo: organiza ateliês virtuais, aprende a produzir vídeos que pudessem ser acessados através das redes sociais, cria linhas de transmissão via celular para comunicação entre famílias e escola, produz um material autoral com estímulo à leitura utilizando livros de literatura disponibilizados a todos os estudantes.

Como esses docentes avaliam as ações realizadas? As ações terão contribuído para a minimização dos impactos sofridos pela pandemia? Terão sido suficientes para a garantia da efetivação do direito à educação?

De acordo com Martins (2020), a crise de Covid-19 atingiu uma economia vulnerável dirigida por grupos que resistem em flexibilizar as políticas de recessão estrutural. A educação pública é colocada em xeque mobilizando seus educadores a reconfigurar o sentido social desse espaço tão importante para a socialização da cultura, liderando tarefas de defesa da democracia.

Neste percurso reflexivo caminhamos com Maritain (2008) e Fernandez Enguita (2016) que nos permitem a aproximação com o conceito de “educação em uma encruzilhada”, em que é preciso reconhecer, de forma sistêmica, toda a complexidade de fatores: globalização, poder político, crises institucionais, desigualdades persistentes, políticas educacionais para infância e juventude, reformas e indicadores educacionais, presença do Estado com suas políticas protetivas ou desprotetivas, professores como espinha dorsal do processo educativo, entre outros. Nesta direção, esses autores reivindicam a posição do educador como ator ativo e reflexivo, capaz de realizar ciência da educação na vida cotidiana, reconhecendo o Estado como um conjunto de relações em que todos os atores estão envolvidos. Para esses autores, o papel do educador não escapa do campo político, em que é preciso reconhecer as estruturas sociais influenciando as estruturas cognitivas, o sistema de símbolos mediando a comunicação de uma determinada sociedade e o processo de legitimação da dominação que ocorre a partir de conceitos “universais”.

Dentre as ações realizadas pela escola, apresentamos: a) Rede de Proteção – organizada por um grupo de docentes, funcionárias e gestoras – realizou o contato telefônico com as famílias dos estudantes a fim de mapear as condições de acesso às propostas educativas da escola disponibilizadas através da Plataforma Digital e materiais impressos, os impactos causados pela pandemia no que se refere a

trabalho e emprego, mobilização de outros atores na intersetorial – Saúde, Assistência Social e Conselho Tutelar; b) Conselho de Escola – reuniões para proposição de encaminhamentos e elaboração de documentos à Secretaria Municipal de Educação, campanhas de conscientização sobre Saúde e riscos da pandemia (Escola fechada, escola sem Covid-19), campanha pelo Fundeb com CAQ; c) CPA - Comissão Própria de Avaliação - uma política pública já instituída na municipalidade desde 2008 por meio da Resolução SME Nº 05/2008 – definida como mecanismo que constrói conhecimento sobre sua própria realidade com a finalidade de planejar as ações destinadas ao aprimoramento institucional e à superação das dificuldades e tem como objetivo avaliar e acompanhar todas as ações da Escola no cumprimento de seu Projeto Político Pedagógico. Para garantir a efetividade deste processo em nossa escola pensamos que alguns elementos são necessários: a participação de toda comunidade escolar; o compromisso da equipe gestora e de todos os profissionais em viabilizar espaços e momentos para sua efetivação; a comunicação e paridade de vozes; a efetiva participação de todos os membros; a realização de assembleias por todas as salas; o estímulo de aprendizagem dos mecanismos de participação democrática; o fortalecimento do grupo que compõe a comissão da CPA, estabelecendo estratégias e ações para fortalecer a sua presença na escola e a legitimidade aos resultados e decisões que resultarem das agremiações da CPA. Dentre os movimentos realizados pela comissão destacam-se as assembleias de turma, assembleias com funcionárias, reuniões com famílias, elaboração de questionários de avaliação (junho e novembro de 2020 e fevereiro de 2021 – que possibilitaram reorientar o trabalho proposto com as apostilas e plataforma e verificar outras possibilidades de ação pedagógica considerando os contextos remoto, híbrido e presencial), organização do processo de avaliação docente na Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional – RPAI – em agosto de 2021. Neste momento pensamos nas aproximações e mudanças de perspectivas para entender melhor as dificuldades enfrentadas neste período e pensar coletivamente como melhorar a experiência na escola do presente e do

futuro próximo. Avaliamos: Aspectos pedagógicos, Condições de acesso à plataforma, Relação Escola-família, Assistencialismo, Rede de Proteção, Formação, Condições de trabalho na pandemia, Trabalho Coletivo, Relações interpessoais, Gestão e SME.

Como desdobramento destas experiências e reflexões, considerando as dimensões históricas e sociais que marcam essa comunidade escolar, situada em território negro, iniciamos a aproximação com o conceito de encruzilhada trazido por Luiz Rufino, que nos possibilita pensar a vida e o mundo como projeto inacabado, que pode se constituir, portanto, como outra possibilidade. Os desafios estiveram postos a todo tempo e o enfrentamento da crise provocada pela Covid-19 exigiu de educadores a avaliação das ações educativas promovidas pela escola bem como a articulação do Conselho de Escola para a demanda de políticas públicas que primassem pelo direito à educação e garantissem acima de tudo o direito à vida. Avaliações realizadas pela CPA, envolvendo o segmento de professores, gestores, famílias e estudantes, possibilitaram reorientar o trabalho para os anos de 2020, 2021 e 2022. As ações do Conselho de Escola foram fundamentais para a defesa do não retorno das aulas no pior momento da pandemia. Os espaços de escuta e debates, estabelecidos de forma virtual, possibilitaram a conscientização de toda a comunidade sobre os riscos de uma retomada precoce das aulas considerando que a maioria das famílias de estudantes convivia com pessoas de diferentes gerações habitando a mesma residência e que dependiam de um sistema público de saúde que se encontrava em colapso. A avaliação do grupo de docentes permitiu não apenas buscar novos caminhos transversais para a educação, mas fundamentalmente fazer a crítica sobre suas visões e ações em um mundo profundamente desigual.

REFERÊNCIAS

FERNANDEZ ENGUITA, M. **La educación en la encrucijada**. Madrid, Fundación Santillana. 2016.

MARITAIN, J. **La educación en la encrucijada**. Madrid, Editorial La Palabra, 2008.

MARTINS, C. E. O Brasil e a América Latina na geopolítica mundial da COVID-19 e do caos sistêmico. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dutra dos. **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020. p. 27-35.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro, Mórula editorial, 2019.

AVALIAÇÃO NO PERÍODO PANDÊMICO: APROXIMAÇÕES

Isabela Solovijovas Santos

isabela.solovijovas@estudante.ufscar.br

Luana Costa Almeida

luanaca@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Segundo Luckesi (2002), o termo “avaliar” está etimologicamente relacionado em latim a “*a valere*”, que significa “dar valor a”. A avaliação pode ser definida como uma atribuição de qualidade a algo e isso significa que a mesma não acontece apenas na escola, mas nela torna-se amplamente discutida e oficialmente colocada, ocorrendo de maneira intencional e sistemática. Hadji (2001), assumindo como critério de diferenciação o lugar da avaliação em relação à ação de formação, a distingue em três diferentes tipos: 1) A avaliação prognóstica/diagnóstica, que precede a ação de formação; 2) A avaliação formativa, situada no centro da ação de formação; e 3) A avaliação cumulativa/somativa, que ocorre depois da ação de formação. Embora todos sejam encontrados no cotidiano escolar, o processo de avaliação formativa evidencia-se como o mais potente para o ensino e aprendizagem (SORDI *et al.*, 2021).

Corroborando ao exposto, Perrenoud (1998) afirma que a avaliação é formativa se contribuir para a regulação das aprendizagens em curso. E, portanto, deve estar inserida em um projeto educativo que favoreça o desenvolvimento daquele que aprende, destinando-se a promover a aprendizagem do educando. Nela, existe sempre a intenção de regulação e retroalimentação dos processos de aprendizagem, por isso, aproxima-se mais de uma avaliação **para** a aprendizagem, do que de uma avaliação **da** aprendizagem.

Importante dimensão de análise, a avaliação de aprendizagem desde o ano de 2020 tem sido ainda mais desafiante em decorrência da implementação de ensino remoto por consequência da pandemia da COVID-19. De acordo com Sordi et al. (2021), com a pandemia questões como o acesso diferenciado dos estudantes às plataformas digitais; a intensificação do trabalho docente; o desgaste emocional e físico; e os desafios relacionados à gestão de tempo ganharam visibilidade e expuseram a fragilidade da avaliação formativa nesta modalidade.

Nesse contexto, e reconhecendo a essencialidade de desvelar o sentido e o significado do processo avaliativo para compreensão do delineamento das práticas, buscamos em um projeto de Iniciação Científica financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), compreender a avaliação dentro da organização do trabalho pedagógico. Nossa investigação abarcou professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que lecionam na rede municipal de São Carlos-SP e buscou identificar, mediante aplicação de questionário aberto, quais instrumentos avaliativos utilizam, sua intencionalidade e uso.

Participaram da investigação 114 professores regulares e destes, 21 professores mencionaram a avaliação no período remoto emergencial, aspecto que tomaremos como foco de análise no presente trabalho. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo, com a identificação dos núcleos temáticos presentes nas respostas e posterior agrupamento por temas.

Dentre os professores de nosso estudo que mencionam o ensino remoto nas respostas ao questionário, observamos quatro (04) que descrevem suas práticas no ensino presencial, mas tecem considerações sobre a avaliação durante o período pandêmico; doze (12) que descrevem as práticas avaliativas que desempenham exclusivamente no ensino remoto; e cinco (05) que consideram tanto suas práticas avaliativas no presencial quanto no remoto para responderem ao questionário.

Dos professores que apenas comentam sobre a avaliação realizada no ensino remoto, sem explicitar as práticas que exercem nesse modelo, três (03) apresentam as dificuldades em desempenhá-la de forma constante e para o planejamento e replanejamento contínuo do trabalho pedagógico. Os professores P14 e P110 enfatizam a questão da falta de acesso dos estudantes aos recursos digitais necessários nesse modelo de ensino, que resulta no contato escasso e número limitado de alunos por eles mencionados.

P14: “[...] levo tudo em consideração para o planejamento e replanejamento constante de todo meu trabalho. Infelizmente, atualmente, o ensino remoto tem deixado tudo isso muito difícil ou quase impossível, já que o contato virtual com os alunos tem sido cada vez mais escasso (tanto pela falta de acesso aos meios virtuais da maioria e até pela falta de compreensão e entendimento da importância e do valor da escola, assim como a falta de fé na educação e falta de expectativa de futuro para os próprios filhos. Lamentável demais.)”

P110: “No presencial seria um apanhado de atividades já dadas durante as aulas, mas agora está difícil com o número limitado de alunos.”

O professor P107, que descreve suas práticas tanto no ensino presencial quanto no remoto, faz um adendo às avaliações realizadas nesse último modelo, evidenciando que embora seja possível acompanhar a evolução dos alunos nessas circunstâncias, “há a frustração pela falta de acesso de muitas crianças”. A esse respeito, Sordi *et al.* (2021) afirmam que o acesso dos estudantes aos recursos necessários é condição essencial para um processo de avaliação potente, pois sem essa garantia as aprendizagens não são viabilizadas de forma socialmente justa.

Por outro lado, alguns professores, descrevendo as práticas que desempenham exclusivamente no ensino remoto, mencionam possibilidades a partir de atividades fotocopiadas aos alunos que não possuem acesso, assim como a tentativa de avaliações menos pontuais.

P34: No momento é o zapp e pra alguns, atividades xerocadas.

P77: Atividades escritas, google forms, aula online e atividades impressas para os alunos que não possuem acesso à Internet.

P99: Devido a pandemia e a falta de acessibilidade de muitos alunos para plataformas digitais a avaliação precisa ser mais rotineira.

Outro aspecto interessante a ser destacado, mencionado por cinco (05) professores, diz respeito a interferência dos pais/responsáveis nas respostas das avaliações dos alunos. Os professores afirmam que determinados instrumentos, como atividades assíncronas e formulários, não permitem a compreensão do que o aluno sabe e do acompanhamento de seu desenvolvimento em função das intervenções dos pais nas respostas para esses instrumentos, que “*não compreendem que o erro faz parte do aprendizado [...]*” (P89).

Uma possível justificativa para essas interferências dos pais/responsáveis é a comum associação da avaliação à atribuição de nota e aprovação/reprovação, que pode definir destinos e abrir ou fechar portas (FREITAS *et al.*, 2009). Embora a atribuição de nota não tenha sido mantida igual no período remoto, os professores mencionam a sua substituição por conceitos (I - insatisfatório; S - satisfatório e PS - plenamente satisfatório) e evidenciam que as formas de feedbacks não foram positivas já que se restringem a apresentação de tais conceitos aos alunos e respostas automáticas na entrega do formulário mediante plataforma *Google Forms*.

O fortalecimento da relação escola-família e a busca pelo auxílio dos pais/responsáveis, no entanto, aparece em dois (02) casos. Tais professores ressaltam a orientação e *feedback* aos pais/responsáveis para que pudessem auxiliar as crianças.

P78: “No ensino remoto a avaliação foi realizada por meio de vídeo chamadas no whatsapp ou envio de formulários com orientações para os pais aplicarem com as crianças.”

P94: “Durante a correção dos exercícios realizados observo como conseguiram fazer as atividades e devolvo algumas correções, tento o cuidado em analisar o mais importante para a análise, visto que preciso da ajuda de um adulto no auxílio do desenvolvimento do trabalho, logo necessito orientar por vezes o adulto que ajuda na tarefa a criança.”

Vale ressaltar, ainda, que encontramos diversidade nas respostas. Enquanto alguns parecem exercer de forma positiva o processo, outros sequer mencionam intervenções e devolutivas das avaliações: 15 indicam ações corretivas e aprimoramento do trabalho pedagógico mediante os resultados dos instrumentos avaliativos; 3 destacam a interação com os estudantes nas aulas online como meio de avaliar; 2 mencionam que as avaliações são mais constantes; 2 descrevem as práticas sem mencionar quaisquer intervenções corretivas ou relatar a utilização dos resultados para aprimoramento do trabalho pedagógico; e 1 alega que a avaliação ocorreu de forma mais pontual.

Por fim, notamos a menção dos professores ao *WhatsApp* como plataforma de auxílio na comunicação; bem como recursos multimídia como áudios, vídeos e fotos para coleta de dados para avaliação, sendo os áudios e vídeos utilizados para avaliar predominantemente a oralidade, e as fotos, para “recolha” e devolutiva das atividades e sondagens.

REFERÊNCIAS

- FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação Educacional**: caminhando na contramão. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SORDI, M. R. L.; ALMEIDA, L. C.; TOMAZ, S. C. Releitura da avaliação das e para as aprendizagens em tempos pandêmicos: é possível qualidade social no ensino remoto emergencial? In: SORDI, M. R. L.; JÜRGENSEN, B. D. C. P.; SANTOS, M. H. A. (orgs.) **Qualidade da escola pública**: perspectivas e desafios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CENTENÁRIO FREIREANO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA E A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Roberta Sandim

robertasandim@gmail.com

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRJ

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus que causa a COVID-19¹, produziu e vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos, embora exista o empenho de certas autoridades em deslegitimar o perigo da contaminação massiva pelo Coronavírus.

O contexto inédito de isolamento social iniciado em março de 2020 e experienciado também neste ano de 2021, provocou um caos ao estado de normalidade e livre circulação das pessoas e, conseqüentemente, nossas possibilidades de “estar no mundo”. Em excepcionalidade, a pandemia mudou a dinâmica dos espaços de aprendizagem e alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação.

Então, esta pesquisa de doutorado, em desenvolvimento, desponta atravessada pela emergência epidemiológica à urgência da linguagem audiovisual, na cultura

¹ Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019.

da conectividade e diante de um cenário pandêmico. Nesse sentido, problematizamos acerca da prática democrática por uma educação remota em tempos de isolamento social, na capacidade de comunicação através de vídeos disponibilizados na rede. Sem pretensão de trazer respostas prontas, mas como aporte para pensar os processos educacionais.

A inquietação sugere construir novos caminhos necessários em tempos de pandemia para garantir a todos o direito à educação. Como professora, percebi que as ações realizadas com alunos no espaço escolar configuram-se em minha casa, numa tentativa de ser reproduzido por uma tela. Quantos professores não experimentaram/experimentam a mesma sensação? A urgência das inúmeras gravações audiovisuais, edições de vídeo, edição de som, formatação de legendas e planos de fundo, inicia-se uma corrida para refazer todas as aulas, passar novos exercícios, gravar em vídeo os conteúdos das disciplinas, criar canais próprios em redes sociais, mudar avaliações, fazer busca ativa de alunos e se aproximar das famílias dos estudantes. Nesse contexto, destaco: Como evitar o acirramento das desigualdades de acesso e de oportunidades?

Ao contrário do que se pensa, a problematização da realidade não é sobre o que os recursos tecnológicos podem fazer para a educação, mas o que a educação, educadores e educandos devem/podem fazer com os recursos disponibilizados. A cada novo período da história, as mediações tecnológicas circulam entre professores e alunos na cultura digital. Inicialmente, a considerar como cultura “o papel ativo do homem em sua e com sua realidade”. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. “Do seu esforço criador e recriador” (FREIRE, 1967, p. 108).

Diante desse cenário, minha intenção é estudar as narrativas dos professores que produzem videoaulas e disponibilizam em páginas públicas, como Youtube², a considerar a projeção provocada pela produção audiovisual, pelo contexto da conectividade e os usos culturais, sobretudo na educação. Desse modo, ao experienciar o acontecimento da pandemia e todo esse movimento entre imagens e sons, faz-se relevante tensionar e validar essas vivências/experiências formativas que nos afetam e o contexto em que ocorrem. Pontos que ratificam a relevância desta pesquisa a pensar a importância de tais representações no âmbito da formação de professores.

A palavra experiência é considerada nesses escritos a partir do conceito proposto através dos estudos e leituras das obras de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 24), que me parece adequado para tratar do acontecimento como experiência. “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção[...].”

Assim, a pandemia como acontecimento gerou diversos impactos e tensionou as desigualdades, em contrapartida oportunizou espaços outros de aprendizagem e percebemos professores lançados ao desafio atravessados pela linguagem audiovisual. Destarte, proporcionando espaço para falar de uma pedagogia narrativa a fim de tratar de algo que considere a formação, o conhecimento a partir das experiências dos próprios sujeitos. Desse modo, a pensar *O Narrador*, de Walter Benjamin, que retira da experiência que ele conta sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E “incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIM, 1994, p. 5) assim, com as narrativas pretende-se ampliar as condições de possibilidades de lidar com as implicações geradas como articulação

² O site permite que os usuários coloquem seus próprios vídeos na rede, sendo visualizados por qualquer pessoa no mundo inteiro. O Youtube utiliza o formato Macromedia Flash para reproduzir os conteúdos, além de permitir que usuários coloquem os vídeos em seus blogs e sites pessoais.

das nossas vidas com a vida dos outros, com o mundo no sentido de nos conectar com outros acontecimentos.

A escolha do método que tem apoiado meus estudos é de natureza qualitativa, sendo a pesquisa narrativa, somada a base exploratória em análise das narrativas a partir das produções audiovisuais realizadas por professores da escola pública, considerados na pesquisa como sujeitos-aprendentes, que disponibilizam suas aulas no *Youtube*. Assim, a análise das narrativas ocorrerá a partir da linguagem audiovisual produzida pelos professores de escola pública, uma metalinguagem. Como suporte para a análise, busco apoio na concepção de autonomia de Paulo Freire, em diálogo com a ideia de educação como prática de liberdade.

Assim, busco em Alves (1998), estudos nos/dos/com os cotidianos educacionais, a entender os cotidianos como espaço de vivência, participação, partilha, compartilhamento, atentar-se ao que se passa. Convoco Martín-Barbero (1997) a fim de contribuir para a discussão das mudanças proporcionadas pela linguagem audiovisual e sua relação com as produções sociais, visto que também modificou a forma como utilizamos os nossos sentidos.

Diante do exposto, experienciamos tais mudanças no âmbito educacional, na flexibilização por nova realidade, no enfoque das aulas que estão disponibilizadas nas redes sociais. Assim, é possível trazer a compreensão da linguagem audiovisual como uma parte do conhecimento posto em prática (FREIRE, 2002). Neste contexto, no campo do conhecimento, o professor por ora deverá desenvolver suas próprias metodologias, recursos autênticos, agenciar o intercâmbio das pedagogias e conhecimento tácito dos alunos e suas habilidades cognitivas. Ao aceitar este desafio o professor será protagonista junto com seus alunos de uma mudança cultural de grande envergadura, “ensinar exige risco, aceitação do novo, e rejeição de qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2002, p. 17).

As narrativas estão sendo coletadas por meio das videograções, como narrativas videogravadas. Desse modo, a realização inicial parte de uma pergunta inicial genérica, aberta, com a intenção de alcançar as histórias de vida-formação. Inicialmente, partindo da sensação daquilo que está sendo observado, através dos registros audiovisuais e anotações nos “diários de bordo” durante a observação são registrados dados visíveis e de interesse da pesquisa. As anotações podem ser feitas por meio de registro contínuo, uso de palavras-chaves, e códigos, que são transcritos posteriormente (DANNA; MATOS, 2006).

A análise de dados será dividida em duas etapas. Primeiramente será feita uma análise qualitativa através de seleção dos canais no *Youtube*, da disponibilidade pelos sujeitos da pesquisa e das narrativas videogravadas, e segundo momento a análise das narrativas no qual a investigação parte de procedimentos analíticos paradigmáticos para produzir e reunir eventos e acontecimentos. A análise dessas narrativas acontece com os elementos que estabelecem conexão entre as histórias. Essa articulação é que permite que o individual se converta em coletivo numa dupla dimensão: uma relação à posição que se constrói a outra, em relação à projeção que essas formas de subjetividade adquirem na relação com a experiência docente.

As indagações atuarão como produção de aportes, construção de novas perspectivas e propostas educacionais, considerando as narrativas a partir da linguagem audiovisual como ponto de partida que contribui para ampliação do diálogo sobre a importância de novos elementos para repensar a relação ensino-aprendizagem em espaços outros.

Diante do exposto, espera-se que a pesquisa e as narrativas oportunizem um espaço para valorização das experiências na formação de professores. Permita repensar os espaços de aprendizagens de formação a partir da linguagem audiovisual. Contribuir de forma decisiva para legitimar e fortalecer as lutas que estou/estamos mobilizando, movimentos para produzir um lugar de na disputa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. p. 20-28. jan/fev/mar/abr. 2002.
- MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DO CONTEXTO DE PANDEMIA

Vanessa Gabrielle Woicolesco

vanessawoicolesco@gmail.com

Diana Leonhardt dos Santos

diana.leonhardt.santos@gmail.com

Raquel Thais Soares Peixoto

raquel.peixoto@edu.pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 reforçou a necessidade do desenvolvimento de competências digitais na Educação Básica. O uso da tecnologia não é uma novidade na Educação, sendo um recurso que auxilia os professores em suas aulas presenciais, porém ministrar aulas on-line ou à distância impactou diretamente no planejamento e na prática pedagógica. No contexto pandêmico, o modelo educacional que emergiu foi denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

No Brasil, um país que tem como característica a desigualdade social, oferecer aulas on-line tornou-se ainda mais árduo, principalmente nas escolas públicas. Isto porque, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social não possuem redes de apoio, equipamento ou acesso a ferramentas digitais (NÓVOA, 2020).

Contudo, o desenvolvimento das competências digitais na Educação Básica não está relacionado à negação “da importância do digital e das ‘ciências da aprendizagem’ que são centrais para pensar a educação hoje. Mas estas abordagens devem estar ao serviço de uma transformação do modelo escolar que não diminua, mas antes reforce, a educação como bem público e comum” (NÓVOA, 2020, p. 11, *grifos do autor*).

O desenvolvimento de competências digitais na Educação Básica está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais para todos os estudantes das diferentes regiões do país, sintetizadas em dez competências gerais. Essas competências são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08).

Entre as competências gerais estabelecidas na BNCC, duas referem-se a competências digitais: Competência Geral 4: Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e /ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; e Competência Geral 5: Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento e resolver problemas.

Diante do cenário exposto, e para compreender como as competências digitais docentes na Educação Básica nos contextos emergentes são abordadas na literatura produzida nos últimos cinco anos, foi desenvolvida esta pesquisa.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica é de caráter qualitativo exploratório, e foi realizada uma pesquisa a partir da metodologia de Estado de Conhecimento (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Segundo as autoras, essa metodologia pode ser compreendida como uma revisão sistematizada da literatura, com

abordagem quali/qualitativa, que permite ao pesquisador descrever a trajetória e a distribuição da produção científica de um campo científico.

Realizou-se um levantamento da literatura no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC). Na referida base de dados, foi utilizado o descritor “Competências Digitais” combinado com “Educação Básica”. Este mapeamento da literatura buscou por estudos publicados entre 2017 e 2021. O período de recorte temporal escolhido está relacionado com a homologação da BNCC que ocorreu em dezembro de 2017 e o ano de realização do estudo. Registra-se na base de dados escolhida não foram identificadas produções referentes ao contexto pandêmico, embora os anos de 2020 e 2021 possam ser considerados como o auge da pandemia no Brasil e no mundo. Foram encontrados inicialmente dezesseis trabalhos. Para compor o corpus de análise, foram selecionadas as publicações que elencaram a temática no título, resumo e/ou em palavras-chave, e que estivessem relacionadas à Educação Básica. O corpus de análise da pesquisa original contou com cinco publicações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do corpus permitiu reunir as publicações em duas categorias analíticas. Neste trabalho, apresentaremos a categoria “Práticas pedagógicas na educação básica voltadas ao desenvolvimento de competências digitais”, na qual discutir-se-á práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades digitais dos estudantes. A pesquisa realizada por Silva, Bezerra, Vieira, Moreira e Silva Neta (2018), teve como objetivo “auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades computacionais, adquiridas no desenvolvimento de atividades de informática, matemática e inglês usando ferramentas digitais” (SILVA *et al.*, 2018, p. 63), tendo sido proposto um plano de educação tecnológica para as escolas de ensino fundamental de Boa Viagem, no Ceará. Os autores

realizaram uma intervenção com estudantes do 9º ano de uma escola de Ensino Fundamental, na qual se ofertou um curso de informática extracurricular, no contraturno. Neste curso, foram abordados os conceitos de computação relacionados a manutenção de computadores, segurança da informação e programação. Paralelamente a essa atividade, os professores de matemática do município receberam capacitação para o uso das ferramentas Khan Academy, Learn Code e Duolingo.

Em suas reflexões, os autores observam que o uso de ferramentas digitais pode tornar as aulas mais dinâmicas, refletindo-se na curiosidade, criatividade, resolução de problema, e postura investigativa do aluno. Entretanto, apesar dos jovens de maneira geral terem acesso a múltiplas informações através de diferentes ferramentas tecnológicas, como os dispositivos móveis, “é imprescindível dispor de informações e preparação que permitam às pessoas obterem conhecimento sobre essas tecnologias e dominá-las” (SILVA *et al.*, 2018, p. 64). Os pesquisadores observaram um maior interesse dos alunos em realizar as tarefas escolares ao utilizar o computador nas aulas, assim como perceberam reflexos no foco durante as tarefas e na assimilação dos conteúdos por partes participantes do curso.

O segundo trabalho que compõe esta categoria foi elaborado por Silva e Sobral (2017), que realizaram um estudo comparativo entre as políticas educacionais nacionais para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas de Educação Básica no Brasil e na Espanha. O estudo comparado abarcou o período de 1997 a 2010, pois corresponde, de acordo com os autores, ao início dessas políticas e ao lançamento de novas políticas transnacionais para integração das TIC na educação. Para os autores, em ambos os contextos é possível observar que “a trajetória das políticas educativas nacionais para integração das TIC nasce da necessidade de inserção dos países na chamada sociedade da informação” (SILVA; SOBRAL, 2017, p. 269). Os autores argumentam que as políticas educacionais apresentam um caráter regulador e influenciam as práticas

pedagógicas. Foi identificado ainda que as políticas públicas voltadas para às escolas públicas em ambos os países devem reconhecer que a integração das TIC na escola envolve o oferecimento de infraestrutura, como *hardware*, *software*, internet de banda larga, bem como a necessidade de ampliação de programas para a zona rural voltados para pessoas com deficiência, idosos e em situação de exclusão digital (SILVA; SOBRAL, 2017).

Para Silva e Sobral (2017, p. 276) é fundamental considerar na formulação dos objetivos das políticas educativas para integração das TIC na escola que o uso dessas em si não trará um processo de inovação, mas sim o uso pedagógico que podemos fazer dessas ferramentas aliado a concepções progressistas e metodologias ativas, avaliando sempre o seu valor pedagógico para cada contexto escolar, na busca da melhoria do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as análises dos autores, o Brasil necessita avançar ainda em alguns aspectos em comparação com a Espanha, visto que no país europeu há uma preocupação em adotar medidas concretas que envolvam investigação, desenvolvimento e inovação dentro de um Plano Nacional dedicado às tecnologias da sociedade da informação (SILVA; SOBRAL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações do século XXI, o desenvolvimento tecnológico em amplo crescimento, e o quadro pandêmico constituem um cenário que impulsionam notáveis alterações na vida das pessoas e nas relações humanas, como nos contextos sociais, culturais e profissionais. Na educação, o panorama não é diferente, novas ações e estratégias docentes estabeleceram-se e devem permanecer qualificando o processo educacional.

No contexto da pandemia da COVID-19, as práticas pedagógicas precisaram ser repensadas, seja para a manutenção do vínculo com os estudantes ou para que

estes continuassem aprendendo. Observou-se, neste contexto, que as ferramentas tecnológicas vêm sendo empregadas como recursos para manter o contato com estudantes e famílias, e para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Identifica-se que os professores vêm experimentando as tecnologias digitais em diferentes contextos, sinalizando a ampliação do uso em suas práticas. A inclusão de ferramentas tecnológicas na Educação Básica potencializa o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é necessário apoio governamental, através de políticas públicas, que prevejam investimentos no espaço físico das escolas, equipamentos e para a formação docente. A partir da pesquisa realizada, constatou-se a urgência dos investimentos em formação continuada, para que sejam desenvolvidas as competências digitais tanto na formação inicial quanto na continuada, desenvolvendo estudos e práticas de acordo com os contextos emergentes e alinhados à BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 12 out. 2021.

SILVA, J. G.; SOBRAL, M. N. Políticas nacionais de integração de TIC: um estudo comparativo entre Brasil e Espanha. **Aula**, v. 23, p. 263-278, 2017. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/aula201723263278>. Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, M. P.; BEZERRA, J. C. C.; VIEIRA, M. D. C.; MOREIRA, L. R.; SILVA NETA, M. L. Proposta de plano de educação tecnológica para as escolas de ensino fundamental do município de Boa Viagem - Ceará. **Revista Expressão Católica**, v. 6, n. 1, p. 63-70, abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2052>. Acesso em: 12 out. 2021.

DESAFIOS À QUALIDADE EDUCACIONAL EM UM CONTEXTO DE INTENSIFICAÇÃO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS

Mayara Duarte Pelegrini

mayara.duarte.udi@gmail.com

Maria Simone Ferraz Pereira

msimonefp@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultante de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, que visa compreender, na realidade vivenciada por uma escola pública, o que o princípio da qualidade, induzido pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), tem produzido na organização do trabalho na escola.

Para a reflexão aqui apresentada, dentro do recorte feito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio de um levantamento sobre o que tem sido produzido sobre as políticas neoliberais no campo educacional brasileiro. Assim, este trabalho se propõe a entender como o movimento de reforma empresarial da educação se desenvolveu, e de que forma a pandemia influenciou nesse processo de conformação da educação à lógica do livre mercado, buscando esboçar os desafios enfrentados pela escola pública, em um contexto de exigência por uma qualidade do ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Autores como Apple (2005), Ball (2020), Ravitch (2011), Freitas (2014), Gentili (2020) afirmam que a implementação de políticas e ações de cunho neoliberal envolve a

instituição de mecanismos que possibilitem que aspectos, antes tidos como bens públicos, passem a ser entendidos como serviços a serem adquiridos.

De acordo com Apple (2005), é necessário que alguns elementos sejam trabalhados socialmente para que isto seja viável, sendo estes, a reconfiguração de setores para que possam ser comprados e vendidos, o convencimento da população, e que os riscos dessa transação sejam garantidos pelo Estado. Tais mecanismos marcam o processo de privatização dos bens e serviços públicos, que os transformam em mercadorias a serem comercializadas em um livre mercado.

A educação, nessa lógica, se apresenta com um forte discurso meritocrático, no qual os sujeitos são incitados a competir, e que atribui a estes a responsabilidade e culpa pelo seu sucesso ou fracasso, ao mesmo tempo que retira o papel do Estado de garantia da seguridade social, naturalizando os processos de exclusão social engendrados no seio da sociedade capitalista.

O mercado, por meio da concorrência, deve reger a organização e qualificação das escolas, promovendo uma adaptação da educação e dos seus sujeitos ao modelo mercadológico, isolando-os da realidade e retirando o significado dos saberes que ali são produzidos, imprimindo uma lógica individualista e competitiva. Neste movimento, o projeto neoliberal tem implementado reformas educacionais na busca por um padrão ideal a ser alcançado, que em última instância, pauta-se em um livre mercado e no poder de escolha individual dos sujeitos.

Ravitch (2011) discute esse processo reformista neoliberal, denominando-o de reforma empresarial, que é financiado, em sua grande maioria, por grandes fundações e fundos empresariais, e que visa reduzir os custos, aumentar os lucros e garantir a qualidade através da concorrência entre as escolas e os professores, tendo sua ideologia fundamentada em uma hostilidade ao serviço público, pautados nas ideias de privatização, na implementação de testes padronizados e na responsabilização das instituições e professores.

A ideia que se coloca é uma igualdade de oportunidades, e não de resultados, em que são considerados apenas os fatores intraescolares no desempenho dos alunos, e assim, o sucesso ou fracasso é uma questão de esforço pessoal (FREITAS, 2016), naturalizando e alterando os fatores nos quais se assentam as desigualdades sociais, que passam a ser calcadas na ideia do mérito. Com isso, mantêm-se os privilégios, mas agora sob um discurso de esforço individual. Mas em uma sociedade fundamentalmente desigual, quem possui as condições materiais para aproveitar tais oportunidades?

Diante de um acirramento das políticas neoliberais, os direitos básicos foram sendo transformados em mercadoria, e seu acesso restrito a quem pode comprá-los. O surgimento da pandemia, no início de 2020, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19), que desencadeou a necessidade de isolamento social, trouxe à superfície e intensificou os processos de desigualdade social no Brasil. Neste cenário, as escolas foram fechadas e o ensino remoto/híbrido passou a ocupar os espaços de discussão, com plataformas de ensino e tutoriais de aprendizagem sendo defendidos como a nova forma de promover a educação, sem ser questionado quem produz e com qual finalidade.

Silva (2020) discute que esse movimento tem instituído uma contrarrevolução educacional no Brasil, sendo que “a contrarrevolução se revela quando as ações do Estado atendem a fins privados e não têm o propósito de garantir ou proteger a educação como direito, mas como serviço, dedicando-se à permanência dos anseios capitalistas” (SILVA, 2020, p. 298 *apud* FERNANDES, 1995). Assim, percebe-se que os movimentos escolares desencadeados pela pandemia, tem acelerado a reforma empresarial na educação, cada vez mais subjugada aos interesses de grandes corporações, que veem na mesma uma possibilidade de aumento dos lucros, de controle ideológico e formação de uma mão de obra condizente com as demandas do mercado.

Neste aspecto, Ball (2020, p. 193) destaca que “de fato, a seleção é – e se tornará cada vez mais – um argumento de venda, isto é, a qualidade daquilo que compramos depende da qualidade daqueles que nos acompanham nessa compra. Em outras palavras, quanto mais seletiva uma escola, mais ela se tornará desejável”. Nesse cenário, faz-se necessário indagar: qualidade para quem?

A qualidade das escolas se torna uma mercadoria, a ser buscada e comprada pelos pais dentro do mercado educacional, e cuja melhoria seria possível a partir da criação de mecanismos que insiram os sistemas escolares dentro desta lógica, via competição, e onde a própria dinâmica do livre mercado faria a seleção daquelas instituições que possuem um nível de qualidade suficiente para continuar existindo. Gentili (2020) traz que esta qualidade apregoada pelo discurso neoliberal possui um status de propriedade e como tal, pode ser comprada e possui diferentes níveis de possibilidade e de diferenciação, que variam segundo os recursos financeiros de seus potenciais compradores/usuários.

Para imprimir tal dinâmica, a qualidade das escolas precisa ser mensurada e verificada, sendo necessário a instituição de instrumentos que viabilizem a aferição e certificação do nível de qualidade do ensino que está sendo ofertado. Assim, uma estratégia central da implementação da reforma empresarial, na lógica neoliberal, é a política de avaliação externa, ancorada nos mecanismos de responsabilização das escolas, professores e alunos (FREITAS, 2014).

A qualidade da educação é vinculada aos resultados nos testes, em que, por meio de ranqueamentos e divulgação para a sociedade dos índices de cada escola, compreende-se que, por meio da competição, se promove uma melhoria no ensino.

Acreditamos que a qualidade das escolas, bem como a compreensão de educação como um todo, precisa estar vinculada ao contexto de cada instituição, estando intrinsecamente conectada às condições de vida da comunidade, o que torna

necessário o estabelecimento de um diálogo e da construção de saberes e formas de se fazer e organizar a escola, a partir do protagonismo dos próprios sujeitos, para que estes tenham condições de participar dos processos de decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade da educação não pode se dar desvinculada da compreensão de um todo social, que abarca as condições de vida da comunidade na qual a mesma está inserida, em toda a sua complexidade e diversidade. Ao compreendermos a qualidade como estando vinculada aos elementos e vivências socioeconômicos e culturais dos estudantes e suas famílias, uma educação de qualidade, passa pela qualidade de vida da população, com a garantia de seus direitos assegurados pelo Estado, e que não condiz com uma lógica mercadológica de sociedade neoliberal, que vem sendo implementada pelos reformistas empresariais.

A formação humana envolve a ampliação das condições subjetivas, físicas e estéticas do ser, capazes de promover um trabalho que gere autorealização e satisfação das necessidades humanas, pertencendo assim, ao nível dos direitos, e que não pode ser mercantilizada e subjugada aos interesses do capital.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução: Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BALL, S. J. **Mercados educacionais, escolha e classe social**: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (orgs.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2020.

FREITAS, L. C. de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

GENTILI, P. **Adeus à escola pública**: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (orgs.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2020.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, P. J. da; LIMA, A. B. de. O oportunismo neoliberal na pandemia de 2020: a nova morfologia da educação e a superexploração do trabalho docente. **Movimento-Revista de Educação**, ano 7, n. 15, p. 286-312, set./dez., 2020.

DESCREVER SABERES DE TODOS E CADA UM: OS DESAFIOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS - SP

Wladimir Stempniak Mesko

wladimir.mesko@educa.campinas.sp.gov.br

Prefeitura Municipal de Campinas

INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem o objetivo de situar a política de avaliação de aprendizagem dos alunos de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Campinas (SP) a partir de uma compreensão histórica, discursiva e intersubjetiva de sua implementação ao longo dos últimos 15 anos. Trataremos especificamente da prática denominada “descrição de saberes” como um dos componentes centrais dessa política, considerando suas implicações teóricas e os desafios práticos para sua efetiva realização entre professores e alunos. Para tanto, partiremos de alguns recortes de nossa pesquisa intitulada “Avaliação Descritiva no ensino de Língua Portuguesa: letramento profissional de professores da rede municipal de Campinas (SP)”, tese defendida em 2017 no Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp, na área de linguagem e educação (MESKO, 2017).

Entendemos que os princípios de avaliação assumidos por essa rede representam uma contribuição importante ao debate sobre maneiras de avaliar a aprendizagem dos estudantes. Como se verá, a proposta se orienta por aspectos qualitativos, processuais e formativos da prática avaliativa, procurando complementar ou mesmo superar um registro codificado, voltado mais à constatação de resultados finais do que a uma reflexão que possa subsidiar reorientações de percurso do trabalho pedagógico.

Pode-se dizer que dois problemas básicos procuraram ser equacionados por esta forma de avaliação: 1) o tradicional planejamento de aula indiferenciado, genérico e, por vezes, insensível aos saberes dos alunos (conforme crítica realizada no início de implementação dessa política) e 2) dadas as condições concretas de espaços e tempos para o trabalho docente, a dificuldade de atuação mais individualizada no interior da escola. Para lidar com esta situação, indicou-se categorizar os alunos em função de quatro “grupos de saber”, para os quais, então, seria possível planejar, mais frequentemente, atividades e mediações específicas.

Tais grupos se caracterizam por uma descrição daquilo que o aluno “sabe” fazer (por exemplo, na produção e interpretação de textos) e demonstra que sabe com relação aos conhecimentos e conceitos ensinados. Para tanto, professores produzem generalizações que buscam os pontos comuns dos alunos que serão inseridos em cada grupo representativo de seu “nível de saber”. Defende-se que, com os alunos agrupados em função dos quatro “grupos de saber”, haveria melhores condições concretas para planejar atividades e materiais para estes grupos na medida de suas necessidades.

Entretanto, não são poucos os desafios que essa política de avaliação, descrita e normatizada por meio de um extenso conjunto de documentos oficiais (resoluções, diretrizes curriculares, comunicados, boletins informativos etc.), enfrenta para se efetivar, na prática pedagógica, como um processo que mobilize não apenas uma apreciação mais cuidadosa das aprendizagens, mas também (e principalmente) formas de entender a construção da prática docente de maneira intimamente relacionada às necessidades dos alunos.

METODOLOGIA

Tratar dessa prática avaliativa enquanto letramento profissional (KLEIMAN, 2008) de professores significou investigá-la sob três pontos de vista que se complementam e que estão relacionados, portanto, a três instâncias de produção de dados:

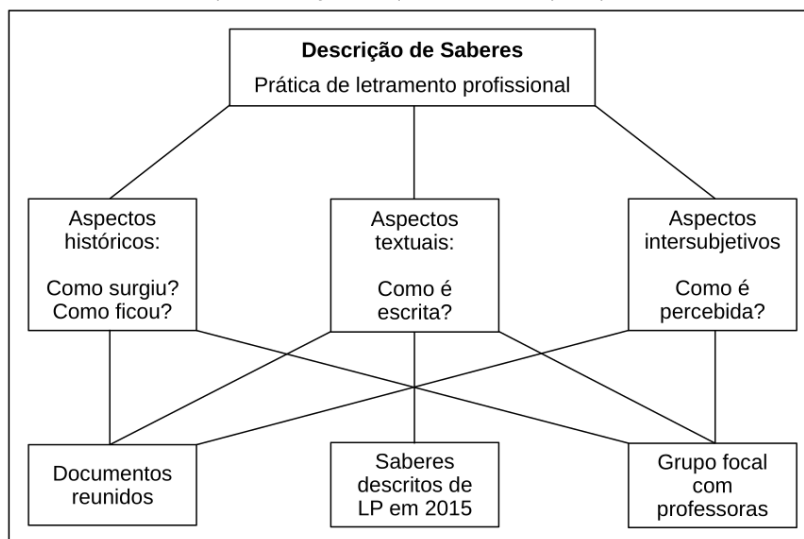
1. Documentos diversos (legislação, registros de reunião, resoluções, comunicados oficiais etc.) reunidos para um histórico da gênese e transformação desta prática. Abarcamos, principalmente, o período de dez anos que vai de seu surgimento, num contexto de reformas pregressas que também disputavam o sentido da avaliação, até a informatização de seus procedimentos, tornando-a parte de uma “ferramenta de gestão”;

2. Saberes descritos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos do ensino fundamental de 2015, cuja textualidade foi analisada a partir dos objetos de ensino avaliados e das estratégias linguístico-discursivas de gradação dos grupos de saber;

3. Percepção de professoras sobre a prática profissional de avaliação descritiva de que participavam em suas escolas, depreendida de posicionamentos, explicações e reflexões produzidas no grupo focal.

Propomos uma representação esquemática deste trabalho, de maneira a evidenciar a articulação que buscamos construir entre “aspectos históricos”, “textuais” e “intersubjetivos” na compreensão desta prática de letramento (BARTON; HAMILTON, 1998):

I. Representação esquemática da pesquisa



Fonte: MESKO (2017)

Toda a produção e análise de dados nos eixos dos aspectos textuais e intersubjetivos foi realizada num enquadre basicamente qualitativo, com uso de recurso eletrônico do tipo CAQDAS (*Computer-assisted qualitative data analysis software*) para auxiliar na categorização da análise qualitativa de enunciados dos saberes descritos e das interações em grupo focal (GASKELL, 2002). O pesquisador, atuando também como Coordenador Pedagógico dessa rede, era participante das situações profissionais em que a descrição de saberes era implementada, conferindo a esta pesquisa uma abordagem particularmente naturalística (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Enquanto recorte das discussões realizadas nessa pesquisa que julgamos relevante para a presente comunicação, destacamos os seguintes itens, acompanhando nossa organização tripartite de produção e análise dos dados:

1) do ponto de vista do processo histórico de implementação dessa política, consideramos importante ressaltar o contexto teórico e conceitual que embasou determinado significado e uso da avaliação defendidos no início desse processo,

para então colocá-lo diante da prática textual que constitui os saberes descritos e do sentido que as professoras atribuem a essa prática. A crítica aos índices considerados elevados de reprovação e evasão escolar da época impulsionou a busca por outro entendimento da atuação docente, que deveria passar a priorizar o conhecimento sobre os saberes dos alunos para planejar o trabalho em sala de aula. Tal formulação, coerente às lutas históricas em defesa de uma educação mais inclusiva e democrática, encontrará os limites que a própria estrutura curricular e administrativa impõe à prática avaliativa, uma vez que esta não pode ser discutida de forma apartada de outras transformações necessárias da lógica escolar (PERRENOUD, 1999). Assim, é importante observar como a própria institucionalização desta política, ao longo de mais de uma década, vai sedimentando características de uma prática que deve se relacionar com as necessidades de documentação escolar, informatização de sistemas e condições de trabalho que impactam as possibilidades de avaliação e planejamento docente.

2) do ponto de vista da materialidade textual dos saberes descritos e, portanto, da análise das estratégias linguístico-discursivas empregadas pelos professores para responderem à demanda profissional que tal política lhes coloca, identificamos, muito claramente, determinados padrões que, ao fim e ao cabo, parecem enfraquecer a própria função da descrição de saberes. Contraditoriamente, estes padrões são respaldados pela própria maneira com que a forma de construir tais textos foi se sedimentando historicamente nas normativas da documentação abordada no item anterior. Em termos gerais, observa-se o uso de fórmulas textuais que tomam basicamente os itens constantes do plano de ensino para então retextualizá-los (MATENCIO, 2002) conforme orientações bastante específicas (CAMPINAS, 2013), as quais orientam uma hierarquização destes saberes – e, portanto, necessidade de construir um efeito de gradação entre os grupos de saberes – que acompanha a própria lógica dos tradicionais conceitos de avaliação, com os quais os saberes convivem nos anos finais do ensino fundamental. Neste

ponto, podemos formular a hipótese de que nos encontramos num confronto de lógicas, instaurado pela necessidade de hierarquizar os saberes, comparando-os como se fossem quantificáveis, tendo como referência um conteúdo ideal para determinada turma. Há que se perguntar, portanto, se com isso acaba-se por transformar a ideia de descrever saberes numa descrição que apenas complementa a definição dos tradicionais conceitos de avaliação. Podemos dizer que, ao se fazer a crítica da produção textual docente nesta prática avaliativa, é necessário colocar em primeiro plano o próprio sentido que tal prática adquire no interior de uma provável contradição de lógicas.

3) a percepção das professoras que participaram do grupo focal complementa, situa e dá vida às análises pregressas, recolocando o problema concreto da organização do trabalho pedagógico no interior das escolas, trazendo questões que envolvem formação continuada, uso do tempo, limites da jornada docente e a própria constituição do sentido atribuído a essa prática avaliativa, possibilitando que se reflita sobre a descrição de saberes na vida profissional destas pessoas. As vozes do grupo focal nos trazem entendimentos de como a descrição de saberes é implementada na realidade de cada escola, considerando o valor que lhe é atribuído por gestores, apontando seus efeitos sobre alunos e famílias e problematizando seu impacto na organização do tempo e na concepção da atuação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das incongruências estruturais em termos de condições para avaliar e planejar da maneira como demandaria a descrição de saberes tal como foi pensada, a prática reflexiva que envolve escrever e discutir os saberes descritos dos alunos entre colegas professores (quando há essa oportunidade) é valorizada, pelos participantes do grupo focal, como um avanço em relação a meramente usar

alguma codificação para expressar um parecer conclusivo de avaliação. Esse aspecto mostra o potencial formativo que a escrita docente pode ter para a discussão do que significa adequar o trabalho pedagógico a “todos e cada um” dos alunos, conforme expressão recorrentemente usada na história da implementação da descrição de saberes. Contudo, em última análise, parece-nos que as expectativas depositadas na “descrição de saberes” terminam por encontrar os limites de um trabalho pedagógico que se ainda se estrutura a partir da “aula” como lugar prioritário e quase exclusivo de sua efetivação e, portanto, sofre as já conhecidas contradições de suas lógicas (FREITAS, 2003).

REFERÊNCIAS

- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies. Reading and Writing in one Community**. London/New York: Routledge, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Comunicado SME/DEPE nº 03/2013 de 7 de março de 2013. A implantação dos parâmetros para elaboração das Fichas de Avaliação Descritiva – FAD – para o Ensino Fundamental da RMEC, de acordo com o que se segue. **Diário Oficial do Município**. 2013.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, serialização e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487 – 517, 2008.
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.
- MESKO, Wladimir Stempniak. **Avaliação descritiva no ensino de Língua Portuguesa**: letramento profissional de professores da rede municipal de Campinas (SP). 2017. 1 recurso online (236 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=986685. Acesso em: 15 dez. 2021.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

DOCÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO MARANHÃO

Lucenildo do Lago Holanda

lucenildoholanda55@gmail.com

Sandra Regina Rodrigues dos Santos

sandramoicana@yahoo.com.br

Universidade Estadual do Maranhão

INTRODUÇÃO

Neste trabalho trazemos os resultados de uma pesquisa objetivando a formação de professores de História da rede de educação básica no Estado do Maranhão. Na primeira etapa da pesquisa, analisamos a formação continuada pensando a relação entre o ensino de história, seus conteúdos e a relevância deles para a formação do aluno professor/ educador. A luta pela qualidade da formação de professores no Brasil, seja inicial ou continuada, é histórica, envolvendo os próprios educadores e as instituições que representam esta categoria. Para análise e formação dos alunos graduandos na UEMA, recorreremos a um conjunto de informações, bem como, o Projeto Político Pedagógico do curso de História, que norteia como está estruturado o currículo do curso, seus objetivos de formação, habilidades, competências, finalidades e propostas, que o aluno graduando na instituição receberá ao longo da formação. Na segunda etapa levantamos informações sobre o apoio e ações da Secretaria municipal de educação, ao professor de história.

Por tanto, a formação continuada se caracteriza como sendo a busca de conhecimentos que não se esgotam com a graduação, uma formação que seja propiciadora aos sujeitos professores de uma qualificação de estudos

especializados, dotando-os de competências e habilidades para o exercício da docência, onde efetivamente a prática pedagógica seja reflexo da sua qualificação teórica – metodológica.

METODOLOGIA

As bases teóricas que sustentam esta pesquisa apoiaram-se, principalmente, no conceito e na importância da formação continuada de professores, aspectos analisados por autores de diferentes áreas como: Nóvoa (1992), Imbernon (2002), Pimenta (2000), e do campo da história, Fonseca (2007), Paim (2007) e Santos (2017), nesse sentido para esses autores a formação continuada de professores sendo um processo de diferentes desafios, como enfatiza Fonseca em seus estudos, a formação tornou-se lugar comum e que a formação do professor de história se adquire ao longo de sua profissão.

Sobre o percurso metodológico, foi feito o levantamento e análise da literatura sobre a formação de professores (continuada), e da legislação educacional, ressaltando a BNCC (2018). Também, pesquisamos a ação profissional de licenciados egressos do curso de história, que realiza a formação continuada, ofertada pela secretaria municipal de Educação.

E para a ampliação do campo da reflexão, no que tange a importância das disciplinas de práticas e estágios na formação docente, e a socialização do conhecimento, pontuamos as autoras Geovana Ferreira Melo e Selma Garrido Pimenta, estudiosas e críticas da formação continuada de professores. Sendo assim, no percurso metodológico pontuamos ações desenvolvidas pela secretaria municipal de educação-SEMED, nos últimos dois anos, com o foco nos professores ativos na rede de ensino municipal, buscando perceber as contribuições e preocupações da secretaria para com os professores de História atuantes na educação básica. Para o alcance do objetivo da pesquisa, foram aplicados

questionários com os formadores e equipe técnica que presta auxílio aos professores da rede municipal de ensino, com o intuito de compreender as ações que a Secretaria municipal de educação proporciona aos professores ativos da rede básica.

Outro passo desenvolvido dentro da pesquisa, foi a aplicação de questionários e reuniões de forma virtual com os professores, buscando compreender os aspectos positivos adquiridos pelos professores durante a formação continuada, e os obstáculos que os profissionais da educação enfrentam na efetivação do aprendizado para a forma prática. Além disso, buscamos também perceber através dos professores a importância da formação continuada para sua atuação docente, e as contribuições adquiridas através das formações ofertadas pela SEMED.

Foram analisados os modelos de ação que a Secretária municipal de educação oferta aos professores, ações essas que são realizadas de forma direta com todos os professores no início do ano, já a segunda ação, é contemplada de acordo com a comunidade escolar, ou seja, são executadas mediante a necessidade de cada escola, e são colocadas em prática durante o calendário escolar.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOCUMENTAL

Através do levantamento bibliográfico referente à formação continuada de professores de História, foi possível analisar e perceber a importância dessa formação para estes profissionais, constatou-se as diferentes realidades do ambiente escolar, nas quais os docentes estão inseridos. Pela análise do Projeto Político Pedagógico do curso de história da Universidade Estadual do Maranhão, pontuamos que algumas disciplinas, do núcleo comum bem como, do núcleo específico, dando ênfase para disciplinas das práticas e estágio, haja vista, que são disciplinas que desenvolvem atividades de forma direta com a realidade escolar, demonstrando para os alunos da graduação um pouco da vida docente.

CURSO HISTÓRIA LICENCIATURA/ SÃO LUÍS							
INGRESSANTES							
2012		2013		2014		2015	
2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1		2015.1	
40	40	22	46	41		45	
TOTAL:80		TOTAL:68		TOTAL:41		TOTAL:45	
FORMADOS							
2016		2017		2018		2019	
2016.1	2016.2	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2
21	25	14	28	23	18	16	18
TOTAL: 46		TOTAL:42		TOTAL:41		Total:34	

Fonte: tabela disponibilizada pela secretaria do curso de História da UEMA.

Foram compulsados os dados dos alunos que adentraram no curso de história da UEMA no período de 2012 a 2015, e se graduaram no período de 2016 a 2019. Os dados nos mostrar a quantidade de alunos que ingressam na instituição anualmente, porém evidenciamos que todos os anos, o curso obtém números significativos de estudantes, contudo, houve uma queda no ano de 2016 e 2019, com relação a quadro de alunos formados, haja vista, que no ano de 2012 tivemos entrada de 80 alunos, em 2016 houveram 45 alunos egressos da instituição.

Já com relação a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de ensino aos professores atuantes na rede de educação, percebemos que a secretária trabalha através de duas formas de apoio ao professor, uma por meio da formação direta, e a outra de forma indireta, nesta segunda, a secretaria disponibiliza um cronograma para os gestores de cada escola, com esquemas de ações a serem realizadas ao longo do ano, essas ações de socialização do conhecimento entre os educadores, é fundamental para melhoramento da convivência, além de possibilitar a troca de saberes entre os professores.

Esses dois formatos de formação visam o aprimoramento e apoio ao professor na qualidade de sua atuação docente dentro da rede de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos o estudo sobre a formação inicial de professores de História graduados na Universidade Estadual do Maranhão, conforme o PPP, e a pesquisa de campo, de forma online com os professores formados pelo curso de História, e atuantes na rede municipal de ensino. Nesse contexto, evidenciamos a importância do preparo dos alunos graduandos no curso de História da Universidade Estadual do Maranhão e o que ela vem favorecendo, para a profissão docente, como o preparo dos estudantes do curso, possibilitando aos graduandos uma preparação de qualidade para o mercado de trabalho.

Estes dados foram obtidos através das análises efetuadas ao longo da pesquisa, a mesma é resultado da iniciação científica, financiado pela Fundação de Amparo à pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnologia do Maranhão- FAPEMA, a intencionalidade desse estudo, foi analisar uma bibliografia bastante pertinente que discute a formação de professores nos últimos anos, chamando a atenção para necessidade de novas pesquisa para este campo que enfatizem as questões educacionais presentes na formação inicial e continuada de professores visando um melhor aprimoramento desses aspectos para a qualidade no ensino básico.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Projeto Político-pedagógico do curso de graduação em História-Licenciatura, 2013.

Projeto Político-pedagógico do curso de graduação em História-Licenciatura, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues. **Formação de professores do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão: percursos e desafios**. São Luís: EDUEMA, 2017.

EDUCAÇÃO E MST: ANÁLISE SOBRE A SITUAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS DO ACAMPAMENTO MARIELLE VIVE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Fabiana de Cássia Rodrigues

fabicrod@unicamp.br

Júlia Pacheco e Zan

jz.pa87@gmail.com

Faculdade de Educação/UNICAMP

INTRODUÇÃO

Com a pandemia de Covid-19 as desigualdades sociais já existentes no Brasil foram agravadas, incluindo aquela entre campo e cidade, o que intensificou as dificuldades enfrentadas pela população do meio rural e a negação de seus direitos, como o acesso à educação. Pois, com o fechamento das escolas, o ensino passou a se dar de forma remota, excluindo ainda mais as crianças sem-terra e prejudicando seu aprendizado. Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar a situação escolar das crianças do Acampamento Marielle Vive, situado no município de Valinhos, durante a pandemia. Este projeto foi inspirado na pesquisa realizada por uma equipe composta por professores e discentes da UNICAMP e USP, que busca realizar uma investigação das políticas públicas voltadas à educação do município em relação ao acampamento.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa segue uma *abordagem qualitativa*, tendo como principal referência Antônio Joaquim Severino (2013). Além deste, serão utilizados textos das autoras Menga Ludke e Marli André (2003), também de Maria Isaura de Queiroz (1991), sobre entrevistas. A partir disso, será organizada em três modelos

de técnica de pesquisa: a) Revisão bibliográfica; b) Entrevistas: realizadas com os responsáveis pelo setor da educação do acampamento, responsáveis pelas crianças (famílias) e pessoas que atuam na educação do município (professores e gestores da rede), que posteriormente serão importantes para construir uma linha do tempo sobre a situação da educação de Valinhos durante a pandemia; c) Análise documental: decretos outras normativas sobre a educação de Valinhos no referido período.

DISCUSSÕES

Com o fechamento das escolas, a alternativa escolhida para as aulas presenciais foi o ensino remoto. Porém, essa decisão foi imposta às pressas, sem espaços para discussão ou planejamento prévio, afastando ainda mais as populações de baixa renda ao direito à educação, como é o caso das crianças sem-terra. Afinal, segundo informações publicadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2018 a falta de acesso à internet era maior no meio rural do que no meio urbano, 45% dos alunos da área rural da educação básica pública possuíam carência de internet para atividades remotas, enquanto que no meio urbano eram apenas 10% (BECSI, 2021). Além disso, os aspectos estruturais e econômicos das famílias do campo, são fatores limitadores para o ensino remoto.

Porém, há anos os moradores do campo vêm lutando por seu direito à educação, contando com o importante engajamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que teve sua origem durante a década de 1980, com objetivo central da luta por terras para a produção agrícola e sobrevivência de famílias do meio rural (PALUDETO; RODRIGUES, 2019). Conjuntamente, a luta por escola para as crianças sem-terra foi se tornando cada vez mais relevante. Com seu crescimento e fortalecimento, o MST adquiriu um papel fundamental no movimento da Educação do Campo, que por sua vez, nasceu enquanto crítica à realidade do

sistema educacional brasileiro, lutando para ocupar o ambiente escolar e ter uma educação que leve em conta as especificidades do campo. Ao longo dos anos, houve algumas conquistas importantes: foram estabelecidos marcos legais e programas educacionais voltados para a população do campo, como o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Mas o caminho ainda é longo, sendo que a taxa de escolarização líquida no campo é de 30,6 % (15 a 17 anos), enquanto no meio urbano é de 52,2% (FREITAS; MOLINA, 2011).

O acampamento Marielle Vive localiza-se em Valinhos, município da Região Metropolitana de Campinas, que é cercado por muros de condomínios residenciais. O acampamento existe e resiste há três anos, tendo de combater os ataques da população urbana e a falta de assistência por parte das instituições públicas da região. A ocupação ocorreu em abril de 2018, mesmo ano em que a vereadora Marielle Franco foi assassinada, o que inspirou o nome do acampamento. O território ocupado era de uma fazenda improdutiva no município e se deu em meio ao contexto de uma crise política brasileira, resultante do golpe institucional de 2016 e da ascensão da extrema direita no país (GALVÃO, 2018).

Em contato com o setor de educação do acampamento Marielle Vive, tivemos acesso a algumas informações sobre as 120 crianças que hoje vivem no local. Atualmente, 54 delas estão matriculadas em escolas do Ensino Fundamental I e II. A prefeitura de Valinhos é responsável pelo oferecimento da educação para as crianças do acampamento de 4 a 14 anos, através de duas escolas municipais de Ensino Fundamental. Enquanto que, o Ensino Médio, para os adolescentes do acampamento, é oferecido por uma escola estadual. Já a creche, para crianças de 0 a 3 anos, está localizada em outro município, o que prejudica o acesso e contraria o direito à creche, segundo consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

No município de Valinhos, as aulas, até outubro de 2021, permaneceram à distância, tendo o seu retorno adiado diversas vezes desde o início de 2020. Os responsáveis pelas crianças têm de ir até a escola buscar as atividades, mas possuem dificuldades em fazer este deslocamento, por falta de transporte. Além disso, foi relatado que as crianças não tiveram nenhum retorno desde a suspensão das aulas presenciais, com isso os próprios integrantes do acampamento tomaram a iniciativa de oferecer reforço escolar, assumindo uma responsabilidade que deveria ser da escola. Segundo uma carta publicada por professores da rede municipal, em repúdio ao retorno presencial, a Secretaria Municipal de Educação, desde o começo da pandemia, não ofereceu rede de internet às famílias que não têm acesso (BROCCHI, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns resultados parciais das análises produzidas na pesquisa indicam que: a) O fato das crianças pertencerem a uma organização política com preocupações históricas com a educação e a escola impactaram na forma de reagir aos impactos da pandemia sobre o atendimento escolar. b) A condição das famílias interfere diretamente no processo escolar das crianças. Durante a pandemia, com o aumento do desemprego e a falta de assistência social, a população do acampamento vem sendo ainda mais prejudicada, o que reflete também no atendimento educacional das crianças. c) A política municipal de educação não considerou as especificidades da realidade social vivenciada pelas crianças do acampamento.

Por fim, este projeto contribui com a ciência para compreender melhor a realidade atual, tendo como recorte específico as políticas educacionais e a situação das crianças sem-terra, que vem sendo ainda mais afastadas do direito à educação. Além disso, contribui para compreender o impacto da pandemia para populações em maior situação de vulnerabilidade social que, com a falta de políticas públicas

em meio à crise sanitária, vêm sendo impactadas com o desemprego, a fome e a escassez de recursos básicos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 2003.

BECISI, Alexandre. **Pandemia e o direito à educação: uma análise acerca dos impactos da pandemia de Covid-19 e os desafios impostos aos gestores públicos na área de educação no Brasil**. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://moodle.ggte.unicamp.br/pluginfile.php/2627806/mod_resource/content/1/TCC%20-%20pandemia%20e%20o%20direito%20C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 3 de maio de 2021.

BROCCHI, Fernando. Nota de repúdio de um grupo de professores da Rede Pública de ensino ao retorno às aulas presenciais em Valinhos. **JVT**. Valinhos, 1 de maio de 2021. Disponível em: <<https://jtv.com.br/valinhos/nota-repudio-rede-publica-volta-as-aulas-valinhos>> Acesso em: 3 de maio de 2021.

FREITAS, H; MOLINA, M. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17 - 31, abril de 2011.

GALVÃO, Dora. **A origem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e seu caráter educativo**. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2018. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>> Acesso em: 22 de abril de 2021.

GALVÃO, AC; SAVIANI, D. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 67, p. 36-49, janeiro de 2021. Disponível em: <<https://www.andes.org.br>>

PALUDETTO, M; RODRIGUES, F. MST: Trabalho e Educação nos desafios da questão agrária no Brasil contemporâneo. /n: DAL RI, Neusa Maria et al. **Educação Democrática, Trabalho e Organização Produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**, Marília: Editora Lutas Anticapital, 2019, p. 89-115.

QUEIROZ, Maria Isaura. Das entrevistas e da sua transcrição. /n: **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**, São Paulo: T. A. Queiroz, v. 7, 1991, p. 81-90.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**, São Paulo: Cortez, 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO EM TEMPOS PANDÊMICOS

Daniel Teixeira Maldonado,

danielmaldonado@yahoo.com.br

Instituto Federal de São Paulo

Livia Roberta da Silva Velloso

livia_velloso@hotmail.com

Instituto Federal de São Paulo/Universidade São Judas

Elisabete dos Santos Freire

elisabetefreire@uol.com.br

Universidade São Judas

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a qualidade social das aulas de Educação Física (EF) no Ensino Médio se consolidou nas últimas décadas. A partir da produção das teorias críticas e pós críticas em currículo (crítico-superadora, crítico-emancipatória e cultural), a função social do componente curricular se transforma, possibilitando que os(as) docentes tenham como objetivo a tematização das práticas corporais e a problematização dos marcadores sociais que atravessam essas manifestações da cultura corporal (MALDONADO, 2020), na perspectiva de formar sujeitos com identidades emancipadas e solidárias (NUNES; RÚBIO, 2008).

Nesse sentido, o objetivo desse estudo foi descrever e analisar duas experiências político-pedagógicas realizadas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), nos campus São José dos Campos (SJC) e São Paulo (SPO), durante o ensino remoto emergencial, que buscaram consolidar uma educação pública de qualidade social.

Todas as reflexões foram produzidas a partir do diário de campo do(a) professor(a) e as atividades organizadas pelos(as) estudantes durante o ensino remoto emergencial no IFSP.

LUTAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP - SJC: A EXPERIÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO TAEKWONDO

Essa experiência político-pedagógica tematizou as lutas nas aulas de EF, focalizando principalmente os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos relacionados ao Taekwondo. Ela foi realizada durante o ensino remoto, no ano letivo de 2021, com duas turmas do 2º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP – SJC e teve início quando professora e estudantes elaboraram o planejamento participativo, decidindo tematizar alguns conhecimentos essenciais das lutas.

Dessa forma, a partir das reflexões realizadas com os(as) estudantes sobre os seus saberes, e tendo em mente que os conhecimentos que são selecionados para fazer parte dos projetos educativos nas escolas podem implicar no processo de reprodução ou transformação da sociedade, foram problematizadas com as(os) jovens, as lutas brasileiras e suas relações históricas e culturais, a luta olímpica com suas linguagens e tradições, as relações de gênero no sumô e as tradições simbólicas e os aspectos histórico-políticos do Taekwondo a partir de uma perspectiva contra hegemônica.

Essas aulas aconteceram de forma síncrona e assíncrona na plataforma oficial da instituição, e nela foram disponibilizados materiais didáticos como artigos de sites, jornais, revistas, vídeos e materiais produzidos pela professora. Esses materiais foram utilizados para fomentar as reflexões e discussões durante as aulas síncronas que aconteciam semanalmente, e foi por meio desses debates nas aulas síncronas e nos fóruns (aulas assíncronas) que a professora percebeu que as(os) estudantes daquelas turmas só conheciam um estilo de Taekwondo: o olímpico. Assim, com a compreensão de que todo ato político possui uma intencionalidade, a professora resolveu problematizar os saberes hegemônicos que perpassam o mundo das práticas corporais, mais especificamente as lutas.

A professora das turmas (mestra de Taekwondo olímpico) em diálogo com professores(as) de EF pesquisadores(as) e professores(as) de Taekwondo estilo tradicional se articularam para fomentar uma reflexão em aula com os(as) estudantes sobre o mundo dessa manifestação da cultura corporal (aspectos históricos, políticos, contextos) e os fatores que levam à invisibilidade de outros estilos (que não o olímpico) da modalidade nas escolas e na sociedade. Após os(as) professores planejarem os encontros síncronos que fariam com os(as) estudantes, eles(as) organizaram e produziram materiais didáticos sobre o Taekwondo olímpico e tradicional que foram sendo disponibilizados aos(as) alunos(as) nas aulas assíncronas, bem como, atividades sobre os temas.

Foram problematizados os conhecimentos relativos ao Taekwondo olímpico em aula síncrona com os(as) estudantes, e sobre o Taekwondo tradicional. Houveram muitas interações e indagações por parte dos(das) estudantes com os(as) convidados(as) e entre os(as) próprios(s) alunos(as) no “chat” da plataforma.

REPRESENTATIVIDADE DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAL NOS JOGOS OLÍMPICOS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFSP - SPO

Essa experiência político-pedagógica foi realizada durante as aulas de EF no IFSP - SPO em que a representatividade de gênero e étnico-racial nos Jogos Olímpicos foi problematizada. As atividades de ensino foram organizadas com uma turma do 2º ano do ensino médio integrado ao curso de Eletrônica, durante o 3º bimestre de 2021, no ensino remoto emergencial.

Nesse contexto, ao perceber certos discursos ingênuos e midiáticos sobre o referido megaevento esportivo, selecionamos reportagens para desconstruir a ideia dos(das) estudantes que as Olimpíadas sempre valorizaram a diversidade e

pregavam a paz entre os povos. Assim, dividimos os(as) educandos em grupos e cada um deles produziu podcasts sobre esses temas, com a intencionalidade de problematizar esses saberes de resistência com todos e todas da turma.

TÍTULO DA REPORTAGEM	LOCAL DE CONSULTA
Toucas especiais para cabelo afro são proibidas nas Olimpíadas pela Federação Internacional de Natação	https://www.geledes.org.br/toucas-especiais-para-cabelo-afro-sao-proibidas-nas-olimpiadas-pela-federacao-internacional-de-natacao/
Multa por não usar biquíni: veja outros exemplos de sexismo relacionados às roupas das mulheres	https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/27/multa-por-nao-usar-biquini-veja-outros-exemplos-de-sexismo-relacionados-as-roupas-das-mulheres.ghtml
Por que Marta vai para a Olimpíada de Tóquio sem patrocínio esportivo?	https://dibradoras.com.br/2021/07/16/por-que-marta-vai-para-a-olimpiada-de-toquio-sem-patrocinio-esportivo/
A conquista de um espaço historicamente masculino nos Jogos Olímpicos	https://brasil.elpais.com/esportes/jogos-olimpicos/2021-07-26/a-conquista-de-um-espaco-masculino-nos-jogos-olimpicos.html
Jogos Olímpicos de Tóquio: Por que não temos mais mulheres treinadoras?	https://dibradoras.com.br/2021/08/09/jogos-olimpicos-de-toquio-por-que-nao-temos-mais-mulheres-treinadoras/
Daiane dos Santos fala sobre racismo durante Olimpíadas: 'Não queriam usar o mesmo banheiro'	https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/daiane-dos-santos-fala-sobre-racismo-durante-olimpiadas-nao-queriam-usar-o-mesmo-banheiro/
Sem o mesmo investimento, mulheres representam quase metade das medalhas do Brasil	https://www1.folha.uol.com.br/colunas/renata-mendonca/2021/08/sem-o-mesmo-investimento-mulheres-representam-quase-metade-das-medalhas-do-brasil.shtml
Esporte de alto rendimento é o oposto de saúde, diz skatista Karen Jonz	https://www1.folha.uol.com.br/colunas/redesocial/2021/07/esporte-de-alto-rendimento-e-o-oposto-de-saude-diz-skatista-karen-jonz.shtml

Nesse contexto, marcamos uma aula síncrona para compartilhar os conhecimentos organizados pelos (as) jovens. Os temas com maior foco na questão étnico-racial explicaram que o pedido para toucas especiais foi negado com a justificativa de ser inadequado, o que mostra a falta de representatividade para as pessoas de cabelo cacheado/crespo dentro desse esporte, e que deixa claro a discriminação contra elas. Outro grupo comentou sobre o ocorrido com Daiane dos Santos durante as Olimpíadas, onde as pessoas não queriam usar o mesmo banheiro que ela. E por

meio de entrevistas ela deixou claro o que ocorreu, onde teve que lidar com o racismo e a xenofobia dentro do evento esportivo. E isso mais uma vez deixa claro a falta de representatividade de pessoas pretas nesse ambiente.

Os temas com maior foco na representatividade de gênero explicaram o conceito de sexismo, o que consiste na discriminação por causa do seu sexo. E com isso o grupo abordou a diferença de vestimentas para jogadores masculinos e femininos, onde os jogadores têm a sua vestimenta confortável e as jogadoras têm como vestimenta biquínis e shorts curtos. E com isso podemos ver a objetificação sexual em torno das jogadoras.

O fato das marcas que querem patrocinar a Marta não pagarem um valor justo também foi comentado nas apresentações, já que as marcas não pagam um valor justo ela rejeita todas. Mesmo sabendo que o futebol feminino é tão influente quanto o masculino esse tipo de coisa ainda tem de acontecer. Ela alega que fez isso pensando nas gerações futuras e não somente nela. Outro grupo também comentou sobre as mulheres não terem investimento necessário para a prática de esportes e não terem representatividade o suficiente.

Um dos podcasts versou sobre a entrada de mulheres nos Jogos Olímpicos e as justificativas machistas que usavam na época que elas não podiam atuar. E que esse processo não foi nada fácil, elas tiveram que ir conquistando seus espaços aos poucos. Outra questão foi a falta de representatividade feminina no cargo de treinadoras, e o que foi comentado é que as mulheres normalmente têm que escolher entre família e profissão, o que essa realidade não acontece normalmente com homens.

E por fim mostraram que esporte de rendimento não significa saúde, é algo que pode gerar várias lesões, e o mesmo grupo falou mais sobre a skatista Karen Jonz, que mostra a discriminação e desigualdade de gênero dentro do esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira experiência aqui relatada, após as avaliações realizadas pela professora com os(as) estudantes por meio de produções escritas e novos debates em fóruns, foi possível observar uma apropriação dos conhecimentos relativos ao mundo do Taekwondo (tradicional e olímpico), o que possibilitou o pensamento crítico dos(das) jovens referente às questões políticas, econômicas e sociais que fazem com que o Taekwondo tradicional, bem como, os conhecimentos de outras práticas corporais sejam muitas vezes mascarados em nossa sociedade.

No segundo projeto educativo, os(as) educandos desconstruíram uma visão ingênua e acrítica disseminada pela mídia de que os Jogos Olímpicos produzem paz entre os povos e a valorização da diversidade cultural, já que a principal intencionalidade desses megaeventos é lucrar a partir das empresas que patrocinam essa atividade.

Portanto, a aula de Educação Física no Ensino Médio precisa problematizar os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais, biológicos e fisiológicos que atravessam as práticas corporais, na perspectiva de formar cidadãos e cidadãs dotados de consciência crítica para transformar a realidade. Somente dessa forma ajudaremos a produzir a qualidade social da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos!**. Curitiba: CRV, 2020.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade dos sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

ENSINANDO A CIDADE EM TEMPOS PANDÊMICOS: ENTRE DIFICULDADES, POSSIBILIDADES E ESPERANÇAS PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Wecio Augusto Zani Moura¹

Mauricélia Cândida de Brito²

Daniel Fernando Sanchez Navarro³

Universidade Federal de Goiás

INTRODUÇÃO

Convictos de que a Geografia nos permite pensar e analisar de forma crítica o espaço e seus fenômenos e, conseqüentemente, a realidade na qual vivemos, é nosso objetivo enquanto professores e pesquisadores, propiciar também à Geografia Escolar essa mesma perspectiva, considerando-a mais do que uma simples disciplina curricular para torná-la mais significativa aos alunos e, portanto, uma importante ferramenta para a formação de um pensamento crítico (geográfico) nos mesmos.

Para isso, temos nos empenhado constantemente para conectar a realidade cotidiana dos alunos com os conteúdos geográficos abordados em sala de aula, considerando estes como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a Cidade, com suas contradições e espacialidades, tem se tornado o elo central dessa conexão, pois é vivenciada cotidianamente pelos alunos.

¹ Graduando em Geografia pela UFG e bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

² Mestranda em Geografia pela UFG e professora rede básica de ensino no município de Goiânia

³ Doutorando em Geografia pela UFG

Como membros de um projeto denominado “Ciência Geográfica na Escola: Formação do Pensamento Geográfico para a atuação cidadã”⁴ vinculado ao Laboratório de Estudos em Pesquisa e Educação Geográfica (LEPEG), da Universidade Federal de Goiás, apresentaremos, no decorrer deste texto, os principais aspectos metodológicos, que nos possibilitaram alcançar o objetivo aqui proposto, através das experiências vivenciadas nos últimos dois anos. Nesse contexto, é nosso objetivo também com este trabalho apontar as dificuldades enfrentadas no decorrer dessas experiências, especificamente por conta do ensino remoto e híbrido, instaurado por conta da pandemia de COVID-19.

Dentre essas experiências, destacamos duas ações pedagógicas, realizadas de forma conjunta entre os membros do projeto. A primeira se deu em 2020, na Escola Estadual Major Alberto Nóbrega, em Goiânia com os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental. Já em 2021, além da continuidade na Escola Estadual Major Alberto Nóbrega, foi acrescentado o Colégio Estadual Polivalente Dante Mosconi, em Jataí, Goiás, também com os alunos do 9º Ano.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Por fazermos parte de um projeto de pesquisa, já referido anteriormente, que envolve professores da Educação Básica, alunos da Pós-Graduação e da Graduação, além dos professores coordenadores, a principal metodologia utilizada para o planejamento e realização das atividades tem sido a pesquisa colaborativa que, de acordo com Ibiapina (2008, p.25), se define “pela atividade de coprodução de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação”.

⁴ Projeto de pesquisa coordenado pela Prof^a. Lana de Souza Cavalcanti e pelo prof. Vanilton Camilo de Souza

Nesse sentido, a colaboração entre os membros, cada um de acordo com a sua função, se torna fundamental para a concretização do nosso maior objetivo, que é, como já mencionado, proporcionar aos alunos da Educação Básica uma aprendizagem em Geografia mais significativa, conforme a função da própria ciência geográfica.

A CIDADE ENQUANTO REALIDADE VIVIDA E ESTUDADA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E RELATO DAS EXPERIÊNCIAS

Pensar uma Geografia que faça mais sentido aos alunos não é uma tarefa simples, muito menos exclusividade do nosso trabalho. Diversos autores, especificamente Cavalcanti (2012) e Vesentini (2009) têm se esforçado nas últimas décadas para este fim e, como eles, também nós devemos carregar o desejo de que essa ciência, tão importante à sociedade, seja mais valorizada, reconhecida como uma ferramenta de pensamento, principalmente no ambiente escolar.

Para tanto, definir um conteúdo que verse com tal objetivo é desenvolver um percurso didático que possibilite sua execução é fundamental. À vista disso, como também já mencionado inicialmente, destacamos a Cidade justamente por ser um “espaço multicultural, lugar da copresença, da coexistência, da diferença, do contato e do conflito” (CAVALCANTI e SOUZA 2014, p.4), e lugar de vivência dos alunos. Já o percurso didático pode ser entendido através da mediação didática que o professor exerce em sala de aula. Essa mediação, por sua vez, está estritamente interligada com a teoria histórico-cultural de Vigotski (2000). Para entendermos melhor, segue o quadro abaixo.

Quadro 01 – Mediação didática para o ensino de Geografia

Problematizar	Sistematizar	Sintetizar
Apresentação do tema (conteúdo) aos alunos; O que já se sabe sobre ele? (Experiência cotidiana); Identificação de possíveis situações-problema	Discussão das características do tema e das situações-problema; Exploração de determinados elementos e conceitos que norteiam a discussão;	Formulação de hipóteses, pelos alunos, sobre os problemas identificados; Discussão acerca das contribuições desse estudo para a vida cotidiana;
← Conceitos Geográficos →		

Fonte: Cavalcanti (2014)

Posto isso, mesmo que de forma simplificada, surge-nos uma questão. Como agir didaticamente dessa forma, principalmente se tratando do ensino remoto? Tentando responder tal pergunta, exporemos agora as experiências obtidas nos dois últimos anos.

Para começar, a primeira atividade, realizada em 2020 na E.E Major Alberto Nóbrega, buscou, através do fenômeno da centralidade urbana, proporcionar aos alunos uma melhor compreensão da realidade que viviam utilizando, como objeto de estudo, a Região da 44⁵. Para isso, os fenômenos e conceitos geográficos desenvolvidos em sala de aula foram: Cidade, Centralidade, Território, Lugar e Paisagem. Seguindo o percurso já apresentado, segue abaixo os procedimentos realizados.

⁵ A Região da 44 se localiza em Goiânia próxima à E.E Major Alberto Nóbrega, no setor Norte Ferroviário (Goiânia). É o maior polo de moda e vestuário de Goiás e um dos principais do Brasil.

Quadro 02 – Mediação didática na realização da atividade sobre a Região da 44

Problematizar	Sistematizar	Sintetizar
Elaboração de uma atividade diagnóstica no Google Forms, contendo uma reportagem acerca do faturamento anual da Região da 44, bem como um questionário sobre a familiaridade com a localidade, a sua importância econômica para Goiânia, as condições de trabalhos existentes, a localidade de origem dos compradores e os impactos ambientais e sociais gerados por conta dessas dinâmicas	Compreensão, através de aulas dialogadas, do processo histórico de formação, bem como dos elementos que fazem a Região da 44 uma Centralidade de Goiânia (circulação, produção, condições de trabalho, segregação, entre outros) Realização de duas atividades pelos alunos em grupo: entrevistas com moradores e comerciantes, bem como a elaboração de vídeos mostrando os referidos elementos.	Construção, a partir dos processos anteriores, de hipóteses pelos grupos a respeito de problemas observados pelos mesmos, com temas referentes à segurança, desigualdade nas condições de trabalho e nas aglomerações em tempo de pandemia; Realização de uma pesquisa, por parte dos grupos, a fim de sustentarem suas hipóteses; Produção das narrativas: mapas mentais, vídeos, tirinhas e apresentações, em forma de seminário dos resultados.

Já a segunda atividade, realizada em 2021, de forma simultânea na E.E Major Alberto Nóbrega (Goiânia) e no C.E.P Dante Mosconi (Jataí), buscou problematizar e proporcionar uma compreensão acerca da modernização do território goiano a partir da relação cidade-campo, incluindo também o agronegócio. Os fenômenos e conceitos geográficos desenvolvidos em sala de aula foram: Modernização, Espaço Urbano e Rural e a Expansão urbana.

Quadro 03 – Mediação didática na realização da atividade sobre a modernização do território goiano

Problematizar	Sistematizar	Sintetizar
Elaboração de duas atividades diagnósticas, na qual a primeira foi a criação de uma nuvem de palavras pelo Mentimeter, da qual os alunos definiram em três palavras o agronegócio; A segunda atividade se referiu à elaboração de um questionário no Google Forms que buscou problematizar, através de charges e textos, e conhecer o que os alunos pensam a respeito do agronegócio;	Discussão, através de aulas dialogadas, das atividades diagnósticas e dos elementos que caracterizam a relação cidade-campo e a modernização, com destaque para o agronegócio, no cotidiano dos alunos, além da utilização de imagens de satélite (Google Earth) – cada escola com sua respectiva cidade; Realização de uma atividade na qual os alunos fotografaram ou pesquisaram na internet paisagens que retratem urbanidades no rural e ruralidades no urbano;	Realização de duas atividades em grupo, a partir dos processos anteriores. A primeira foi referente à escrita de uma carta para um amigo(a) relatando as transformações observadas nos últimos anos na cidade na qual os alunos residem; A segunda atividade foi a produção de um podcast/vídeo relatando os problemas acarretados pela modernização (socioambientais, segregação urbana, migração, etc.), e propondo possíveis soluções para os mesmos;

CONCLUSÃO

A partir das experiências que tivemos, podemos reafirmar que a Geografia Escolar contribui fortemente para que o aluno compreenda o seu espaço vivido, para nele atuar e exercer sua cidadania, com o objetivo do ensino dessa disciplina seja formar um modo de pensar geográfico para orientar práticas cidadãs cotidianas. Dessa forma, o ensino de Geografia, a partir dessas práticas (apesar das dificuldades enfrentadas pela pandemia), possibilita que os alunos construam uma forma de pensar e atuar nos seus próprios cotidianos, entendendo os problemas e as

contradições existentes e lutando, ao mesmo tempo, pelos seus direitos e respeitando os direitos dos outros.

Nesse sentido, a contribuição dos conhecimentos geográficos na formação escolar se torna uma ferramenta extremamente importante para pensar uma sociedade mais justa, na qual os jovens possam intervir para o bem coletivo. Assim sendo, a Escola, por meio da Geografia, tem um papel fundamental na formação cidadã dos mesmos, impulsionando-os a buscarem seus direitos sendo, de igual modo, solidários e responsáveis, principalmente nos tempos difíceis que vivemos.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. **A formação do Professor de Geografia para atuar na educação cidadã**. In: XIII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA: El control del espacio e los espacios del control. **Anais**, Barcelona, 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Lana%20de%20Souza.pdf>

CAVALCANTI, Lana de S. **A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar?** PAULA, Flávia M. de A. e outros (orgs.). Ensino de Geografia e Metrópole. Goiânia-GO. Gráfica e Editora América, 2014.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa Colaborativa, Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. São Paulo: Liber Livros, 2008.

VESENTINI, José William. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FÓRUNS REGIONAIS COMO ESTRATÉGIA DE MOBILIZAÇÃO DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS/SP

Luciane Vieira Palma

luciane.palma@educa.campinas.sp.gov.br

Prefeitura Municipal de Campinas, LOED - Unicamp

Daniela Campos De La Nuez

daniela.nuez@educa.campinas.sp.gov.br

Prefeitura Municipal de Campinas

Celisa Carrara Bonamigo

celisa.bonamigo@educa.campinas.sp.gov.br

Prefeitura Municipal de Campinas

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, define como um dos princípios da educação pública a gestão democrática, o que é retomado na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para que esse princípio se traduza em práticas cotidianas nos sistemas, redes e escolas é importante e necessário o investimento em políticas públicas que fomentem a ampla participação da comunidade escolar em processos decisórios, incluindo a avaliação institucional e o planejamento, em diferentes instâncias governamentais, o que demanda a criação e manutenção de espaços de diálogos e negociação.

Na Rede Municipal de Ensino de Campinas/ SP, tendo como princípio e fundamento a gestão democrática, em 2008 foi implementada a política de Avaliação Institucional Participativa (AIP) que tem demandado ao longo de todo o processo de implementação constantes exercícios e proposições da própria Rede com o objetivo de manter o foco na participação e no bem comum. Assim, ações que mobilizam a participação de segmentos da comunidade escolar e ações que mobilizam a articulação e corresponsabilização de diferentes instâncias são

imprescindíveis para se manter e impulsionar a política, caminhando para a sua consolidação não só nas escolas, mas em todas as instâncias que compõem a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Neste sentido, o Núcleo de Avaliação Institucional Participativa (NAIP) do Departamento Pedagógico, órgão da administração central da Secretaria Municipal de Educação – SME/ Campinas, que tem como uma de suas atribuições a fomentação e o apoio à continuidade da política da AIP na referida rede de ensino, em 2021, no contexto de isolamento social em consequência da Pandemia Covid-19, propôs a realização de fóruns virtuais de Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) nas cinco regiões administrativas da cidade, contando com a colaboração das equipes educativas dos chamados Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs) tanto no planejamento das ações em cada região como na sua viabilização. Tendo como eixos (1) a participação e (2) a atuação no curso dos acontecimentos imediatos vividos na/ pela RMEC, o objetivo dos fóruns foi o de mobilizar as CPAs como locus de interlocução privilegiado entre escola e comunidade, considerando o seu potencial de capilarização e a necessidade de diálogos ainda mais premente no contexto das incertezas e provisoriedades vivido nesses tempos de pandemia.

É esta experiência que será descrita a seguir.

O DESENHO DA PROPOSTA DOS FÓRUNS REGIONAIS

Como um projeto que busca manter viva a política de Avaliação Institucional Participativa (AIP) na Rede Municipal de Campinas/ SP, foi importante buscar uma articulação com outros atores que poderiam encorpar a Avaliação Institucional Participativa nas escolas e nas regiões por meio das reflexões coletivas e construções a partir dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs) e dos órgãos Centrais da SME. Desta forma, o Núcleo de Avaliação Institucional Participativa solicitou e realizou várias reuniões com diferentes órgãos e instâncias

como a própria Coordenação da Setorial de Formação, o Diretor do Departamento Pedagógico, o Secretário Municipal de Educação, os Representantes Regionais e Supervisores. Como resultado, foram firmadas ações conjuntas em quatro das diferentes regiões da cidade, sendo que para cada uma delas foi designada uma comissão formada por coordenadoras pedagógicas do NAIP e dois supervisores educacionais de cada NAED. Estas comissões foram responsáveis pela organização dos fóruns de cada região, procurando atender com isso as necessidades concretas que cada uma das regiões/ NAED pudesse ter.

Cabe aqui destacar que o envolvimento e a corresponsabilização são pressupostos para que a política mantenha o tônus e sustente a Gestão Democrática. Portanto, necessita não só da comunidade escolar, mas de todas as instâncias que tecem a RMEC, por isso o esforço do Núcleo de transitar pelas diferentes instâncias.

Os fóruns foram realizados todos em ambiente virtual pelo Google meet que, na época, tinha a capacidade para 100 pessoas participantes. Considerando este aspecto, bem como a intenção de que todos os participantes pudessem interagir entre si, pensou-se prioritariamente na participação do membro da equipe gestora, na função de articulador da CPA de cada escola, e membro representante das famílias. Esta estratégia foi pensada com a finalidade de fortalecer a função do articulador da CPA e buscar uma aproximação com a comunidade tentando uma maior participação das famílias nos processos de gestão democrática, entendendo seu funcionamento, e ampliando a percepção sobre sentir-se parte das reflexões, propostas e decisões, buscando a ampliação da qualidade da escola.

Porém, se os outros membros das CPAs não participaram dos fóruns diretamente, o fizeram indiretamente quando em reuniões dessas comissões discutiram os assuntos que seriam debatidos nos fóruns posteriormente. Para deflagrar estas discussões, as equipes de coordenação dos fóruns de cada NAED elaboraram roteiros encaminhados previamente às escolas para as CPAs discutirem.

Para a realização dos fóruns, especificamente, foi pensada uma sequência de temas que fizessem convergir a necessidade de impulsionar as ações das CPAs nas escolas; a troca de experiências entre CPAs, possibilitando a construção conjunta de reflexões entre membros que vivem a experiência há anos, pessoas que começaram a participar das CPAs durante a pandemia e profissionais que estão formando CPAs agora; o diálogo com documentos municipais (resoluções, regimento comum às escolas, carta de princípios da política de Avaliação Institucional Participativa) e com subsídios teóricos que fundamentam a gestão democrática na RMEC; e a importância de se pensar as ações das CPAs em consonância com o Plano de Ações do Projeto Pedagógico das escolas. Para além da troca de experiências, os encontros dos fóruns mostraram-se um espaço formativo muito potente.

A organização dos encontros promoveu a discussão sobre indicadores de uma CPA ativa, formas de mobilização da comunidade escolar a partir de situações problema vivenciadas nas escolas, processos de negociação, planejamento de metas e de percurso de ações, pensando nos impactos que essas metas reverberam nas experiências e aprendizagens dos alunos e do entorno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram realizados, no total, 11 (onze) fóruns de CPAs, em quatro regiões distintas da cidade, o que mobilizou aproximadamente 55 (cinquenta e cinco) participantes em média entre membros de equipes gestoras articuladoras de CPA, de representantes de famílias e alguns professores. Para além das nossas percepções do quanto os participantes saíam dos encontros motivados, seja para dar continuidade aos trabalhos das CPAs de suas escolas, seja para iniciar os trabalhos

desta comissão, realizou-se também uma avaliação via formulário Google, preenchida pelos participantes no 3º fórum de cada região.¹

No total, foram devolvidos 108 (cento e oito) formulários preenchidos, sendo que 72% dos respondentes afirmaram que os Fóruns e as atividades propostas por eles contribuíram para intensificar a participação nas reuniões de CPA de suas respectivas escolas; 60,8% têm a percepção de que aumentou o interesse em questões que se relacionam à CPA e à Avaliação Institucional Participativa na sua escola após a realização dos Fóruns; 83% afirmaram que percebem a incorporação dos termos e conceitos relativos à CPA e Avaliação Institucional Participativa no cotidiano dos trabalhos da CPA de sua escola; 93% disseram que, pessoalmente se sentem motivado ou muito mais motivado para participar das atividades da CPA e 99% disseram que convidariam alguém para participar da CPA de sua escola.

Pode-se também citar relatos de escolas que estavam em um processo de (re)planejamento de ações e estratégias das CPAs. Além disso, percebe-se uma maior compreensão também sobre o processo de autoavaliação da escola, e como a participação, o senso de pertencimento e a corresponsabilização estão implicadas nesse processo. Cabe ainda ressaltar que os participantes identificaram a necessidade de uma articulação maior entre as CPAs das escolas em função de demandas coletivas.

Evidenciam-se a partir de falas, comentários e reflexões socializadas uma maior compreensão do trabalho das CPAs nas escolas, principalmente no que tange às ações em consonância com o Plano de Ações do Projeto Pedagógico da escola, o que indicia impactos na desconstrução da ideia de que a CPA é um trabalho “a mais” para as escolas.

¹ No caso, foi possível obter as avaliações apenas de três das quatro regiões que participaram destes fóruns, já que em uma delas foram realizados apenas dois fóruns

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que a política de Avaliação Institucional Participativa da RMEC como estratégia para efetivação do princípio da gestão democrática deve ser cuidada para que não se torne uma política apenas das escolas, os fóruns mostraram-se bastante potentes para motivar e mobilizar os participantes, seja pela troca de experiências, seja pelos esclarecimentos das bases que sustentam a política. Verificar, a partir das respostas ao formulário de avaliação ou mesmo nos depoimentos de participantes durante os fóruns, que os membros de CPAs já formadas se sentiram ainda mais impulsionados a mobilizar a participação da comunidade escolar e a estreitar diálogos com as famílias. Outro aspecto relevante, foi a constatação de que escolas que não tinham CPAs ativas constituíram-nas durante os fóruns ou se motivaram a iniciar o trabalho da CPA na escola, mostra que este caminho adotado foi acertado para atingir o objetivo proposto.

A experiência significativa e os impactos identificados a partir da realização dos fóruns evidenciam a importância de ações contínuas para o fortalecimento da gestão democrática e da política de Avaliação Institucional Participativa. Nessa perspectiva, outras ações mostram-se necessárias para os anos subsequentes, principalmente no que tange à articulação com instâncias outras que constituem a SME.

Para finalizar nos juntamos à Sordi (2009, p.11) quando diz:

Insistimos na tese de que as CPAs podem constituir-se como espaços favorecedores do encontro dos atores sociais envolvidos na qualificação do projeto da escola estimulando sua organização em torno de causas comuns. Disso deriva a tensão saudável entre interesses privados e coletivos e a CPA pode funcionar à semelhança da ágora citada por Bauman (2000, p. 11)

Na mesma direção acreditamos que as CPAs se constituem espaços,

[...] onde os problemas particulares se encontram de modo significativo – isto é, não apenas para extrair prazeres narcisísticos ou buscar alguma terapia através da exibição pública, mas para procurar coletivamente alavancas controladas e poderosas o bastante para tirar os indivíduos da miséria sofrida em particular; espaço em que as idéias podem nascer e tomar forma como “bem público”, “sociedade justa” ou “valores partilhados”. (apud, p. 61)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

CAMPINAS. **Carta de Princípios**. 2003. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/carta_de_principios.pdf

CAMPINAS. **Resolução SME Nº 05/2008**. Estabelece as diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação. Disponível em https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao_CPA.pdf

CAMPINAS. **Resolução SME Nº 14/ 2014**. Portaria SME nº 114/2010. Estabelece as diretrizes para a implementação da Avaliação Institucional da Educação Infantil e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao_cpa_educacao_infantil.pdf

SORDI, Mara Regina Lemes De e Souza; SILVA, Eliana (orgs). **A Avaliação Institucional Como Instância Mediadora Da Qualidade Da Escola Pública**: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. Campinas (SP) : Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

IMPLEMENTAÇÃO DA META 18 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PALMAS (2017-2018): MONITORAMENTO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO TOCANTINS

Vanessa Viebrantz Oster

vanessaoster@ifto.edu.br

Angela Maria Martins

ange.martins@uol.com.br

Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

INTRODUÇÃO

A educação pública e de qualidade está prevista na legislação brasileira e deve ser assegurada a todo cidadão, sendo incumbência do poder público realizar um planejamento norteador na formulação de políticas públicas que possibilitem a efetivação deste direito. Um instrumento de planejamento a cargo do poder público que merece destaque é o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 214). O último PNE tramitou no Congresso Nacional por quatro anos antes de ser aprovado e a sua aprovação originou a Lei nº 13.005/2014 para o decênio de 2014/2024, fixando dez diretrizes e vinte metas, sendo quatro delas destinadas à valorização docente.

A aprovação dos Planos Nacionais de Educação, em 2001 e 2014, propiciou à União, aos Estados e Municípios, avanços no que se refere ao planejamento no campo da educação. Pesquisadores, sociedade civil organizada e entidades de classe participaram de fóruns de discussão – estruturados como espaços dialógicos e democráticos – fornecendo contribuições para a elaboração e a implementação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação (CASTILHO e MARTINS, 2020).

De forma a manter o caráter colaborativo dos entes estatais integrantes do sistema de ensino, alcançar metas e implementar as estratégias, o documento oficial fixou, no seu artigo 8º, que os Municípios, Estados e o Distrito Federal, teriam o prazo de um ano para elaborar seus planos de educação ou promoverem as adequações dos planos existentes de forma que o documento formulado estivesse alinhado às diretrizes do PNE.

Para que as metas instituídas no PNE sejam alcançadas pelos municípios, em seus Planos Municipais de Educação (PME), é necessário que os processos de implementação sejam monitorados e avaliados pelos órgãos competentes. Na Lei nº 13.005/2014, a responsabilidade de realizar este monitoramento e avaliação cabe ao Ministério da Educação (MEC), à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao Fórum Nacional de Educação, sendo incumbido ao Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicar os dados que possibilitem aferir a evolução dos planos. Os Tribunais de Contas não são elencados no PNE como entidade fiscalizadora, porém, a Constituição Federal de 1988 incumbiu ao Tribunal de Contas um rol de competências, destacando-se o poder-dever de fiscalizar os entes e administradores públicos. Assim, as Cortes de Contas, em suas respectivas jurisdições, podem contribuir com o acompanhamento da execução das metas dos planos de educação, seja por meio de avaliação e/ou monitoramento, independente do instrumento de fiscalização adotado, respeitada a jurisdição em cada ente federado, concorrendo para o cumprimento das metas fixadas nacionalmente pelo PNE.

Neste contexto, este trabalho tem como propósito analisar a atuação do Tribunal de Contas do Estado do Tocantins (TCE-TO) no processo de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação de Palmas, especificamente no que tange à meta 18 do Plano Nacional de Educação que é “Assegurar, no prazo de 2

(dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal”.

A pesquisa apresenta e discute dados do interstício de 2017 e 2018, com foco nos documentos oficiais da referida Corte de Contas sobre a execução das metas previstas no PME. O trabalho ratifica a importância do monitoramento e avaliação dos PME para que suas metas sejam efetivamente implementadas e venham a cumprir, de forma exitosa, o seu papel para o desenvolvimento da educação na esfera estadual e municipal.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida a partir da análise documental. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4), a pesquisa documental é um conjunto de fatores metodológicos:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Assim, foram identificados, analisados e sistematizados os apontamentos realizados pelo Tribunal de Contas do Estado sobre a meta 18 do PNE, balizando-se nas publicações oficiais realizadas pelo referido órgão de controle, disponíveis no e-contas e nos relatórios do Índice Efetividade da Gestão Municipal (IEGM) dos exercícios de 2017 e 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo nº 10.311/2018¹, que trata do controle concomitante no acompanhamento dos planos de educação, consta o Relatório Técnico nº 34/2019, que traz os apontamentos e as recomendações feitas pelo TCE-TO, ao PME de Palmas. No referido relatório, foram apreciadas as metas que, até 2018, já tinham o seu prazo de implantação findados. Sendo assim, a meta 18, que corresponde a uma das metas que trata da valorização docente, foi contemplada no processo de monitoramento da Corte de Contas. O documento aponta que a meta 18 do PNE não foi contemplada no PME, demonstrando descumprimento da legislação por parte do município de Palmas.

O relatório aponta, ainda que no mês de agosto de 2018, 30 professores vinculados à rede municipal de Palmas receberam remuneração inferior ao piso salarial estabelecido pela Portaria nº 1.595, de 28 de dezembro de 2017. O processo de monitoramento destaca o descumprimento da estratégia nº 18.1 do Plano Nacional da Educação, que estabeleceu, entre outras coisas, que até o final de 2016, no mínimo 90% dos professores sejam efetivos. Foi apontado que, segundo a folha de pagamento do mês de agosto de 2018, a rede municipal de ensino dispunha de 21,7% de professores contratados. O citado órgão de controle recomendou que o município fizesse as adequações do PME no prazo de 60 dias. O município não apresentou defesa para os apontamentos referentes ao descumprimento da meta 18 do PNE. Na análise de defesa nº 39/2019, disponível no processo nº 10.311/2018, consta que a Secretaria Municipal de Educação, designou uma equipe que deveria corrigir eventuais discordâncias do PME em relação ao PNE, porém até o momento não foram realizadas as alterações no Plano Municipal de Educação buscando

¹https://www.tceto.tc.br/sistemas_scp2/blank_processo_site/blank_processo_site.php?script_case_init=7167&nmgp_url_saida=/sistemas_scp2/blank_processo_site/blank_processo_site.php&nmgp_params=num_proc*scin10311*scoutano_proc*scin2018*scout

contemplar o PNE. Na análise de defesa apresentada pelo município, a Corte de Contas manteve a meta 18 em situação de descumprimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que exista a valorização docente é preciso que seja fortalecida a formação inicial e continuada dos docentes, em condições de trabalho satisfatórias e um Plano de Carreira e Salário, atendendo a todos os professores da rede de ensino, sem exceções. Para que seja garantido aos servidores o direito de usufruírem do Plano de Carreira é necessário que o ingresso aconteça por concurso público, portanto, enquanto prevalecer contrato temporário ocupando vaga que deveria ser disponibilizada em concurso público, a precarização da educação no estado do Tocantins permanecerá. Nesse sentido, Oliveira (2004) traz que o aumento dos contratos temporários na rede pública de ensino, o desrespeito ao piso salarial nacional e, ainda, a ausência ou inadequação dos planos de carreira caracterizam um quadro de instabilidade e precarização do emprego do magistério público. A fragilidade da carreira docente tem desdobramentos na qualidade do ensino ofertado na rede pública, além de desmotivar o ingresso de novos docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

CASTILHO, E.; MARTINS, A. M. A estratégia 19.1 do plano municipal de educação de Taubaté e os limites da gestão democrática. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, ed. 3, p.1 – 5, out. 2020. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/03/Artigos/A_estrategia_19-9_do_plano-municipal_de_educacao_CASTILHO-E_MARTINS-A-M.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127 - 1144, set/dez 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 22 nov. 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I, jul. 2009.

TCE-TO. **IEGM - Índice de Efetividade da Gestão Municipal**. Disponível em: <https://www.tce.to.gov.br/sistemas/relatorios>. Acesso em: 8 mai. 2021.

IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fábia Pereira Romão

binharomao@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

Em 2020, a pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus SARS-CoV-2, foi caracterizada como tal devido ao alto índice de contaminação e à grande distribuição geográfica atingida (OPAS/OMS, 2020). Milhões de vidas já foram perdidas para a Covid-19 no mundo todo e o quadro acentua e apresenta-se com impactos diferentes conforme estratégias de enfrentamento adotadas em cada país. A dor coletiva que assola o mundo pelo luto é intensificada também na luta pela sobrevivência dos (as) trabalhadores (as) diante dos desafios e instabilidades associadas às políticas antidemocráticas e neoliberais, nas quais a ordem econômica e mercadológica sobrepõe-se aos direitos sociais e humanos, de maneira que os impactos incidam, sobretudo, aos grupos que estão mais vulnerabilizados e à margem na sociedade (COUTINHO E CÔCO, 2020).

Como medida de proteção à vida, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou o isolamento e o distanciamento social, a fim de evitar a disseminação da doença. Por isso, no mundo e no Brasil diversos segmentos e setores de atividades foram suspensos, mantendo somente aqueles tidos como essenciais. Na educação, o fechamento das instituições de ensino e a suspensão das aulas presenciais demandou a efetivação de políticas públicas para a garantia do preceito constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado e da família. As propostas de ensino remoto, ensino híbrido e o retorno às aulas presenciais sem

as devidas condições impactam e colocam desafios quanto ao direito à educação nos diversos níveis de ensino. Após dois anos de pandemia e no momento de escrita deste estudo em 2021, estas inquietações permanecem, pois o retorno presencial das atividades educacionais sem as devidas condições agrava a realidade e afetam a educação pública, gratuita e de qualidade.

Esta pesquisa, ainda em andamento, tem o objetivo de identificar e analisar as políticas públicas educacionais emanadas pelo Estado no contexto de pandemia que direta ou indiretamente afetam o direito da criança pequena ao cuidado e à educação.

Tendo como pressuposto a preservação pela vida no âmbito da educação, as ações empreendidas pelo Estado necessariamente devem garantir condições de enfrentamento à crise sanitária. Nesse sentido, a disponibilização dos aparatos necessários aos educandos e aos familiares deve cumprir a função sociopolítica e pedagógica de promoção do desenvolvimento integral e de compartilhamento de cuidados, referendada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Discutir o direito à educação infantil em tempos de pandemia aponta a importância da defesa da educação pública e de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil, bem como possibilita mover reflexões sobre o processo de (re) configuração da educação das crianças pequenas, em que se faz também em meio a uma política neoliberal, bem como retoma o sentido histórico de conquista dos direitos sociais, em que o Estado deve assegurá-los.

Metodologicamente, o estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica concernente ao tema que vem movimentando os debates na pauta da Educação Infantil diante das políticas públicas emanadas pelo Estado no atual contexto pandêmico.

POLÍTICAS PÚBLICAS E AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante o ano de 2020, o Ministério da Educação (MEC) por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou diversas Medidas, Portarias, Pareceres e Decretos na tentativa de propor a oferta de educação via remota para “garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem”. Após estas deliberações, estudiosos da Educação Infantil, Movimentos Sociais, Fóruns e Associações manifestaram contra, em razão das especificidades da criança pequena, da educação e cuidado que requerem na educação infantil. A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) afirma que o Governo Federal e o MEC não coordenaram as políticas educacionais em articulação com os entes federados e corroboram com uma política reducionista do setor educacional ao desconsiderar o Plano Nacional de Educação de 2014. As ações propostas contradizem uma coordenação das políticas educacionais, fazendo apenas algumas recomendações, sem aprofundar-se em questões estruturais como concepção, gestão e financiamento da educação (ANPEd, 2020).

Segundo Barbosa e Gobbato (2021, p. 1435), a pandemia trouxe muitas questões polêmicas em torno do que está posto para Educação Infantil, na qual revela que seguimos com uma realidade ainda muito próxima daquela pensávamos ter superado com as conquistas legais que definiram os princípios basilares da Educação Infantil. Os documentos orientadores para a condução da educação revelaram práticas pedagógicas pautadas na fragmentação e transmissão de conhecimentos. “[...] a ação docente concentrou-se na designação de atividades de materiais apostilados ou na entrega de atividades em folhas xerocadas para que as crianças as realizassem em casa”, de maneira descontextualizada semelhante ao uso dos livros didáticos.

Nessa perspectiva, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) enfatiza:

A suspensão do atendimento de bebês, crianças bem pequenas e pequenas em Instituições de Educação Infantil abriu caminho para o avanço de propostas educacionais equivocadas e comprometidas com o mercado, tais como: educação domiciliar e adoção de sistemas apostilados para creches e pré-escolas. Estas propostas desoneram e desresponsabilizam o Estado do seu dever de ofertar a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e abrem espaço para programas como “mães crecheiras”. Este cenário é potencializado em função das atividades de ensino remoto, até aqui adotadas, as quais têm produzido pouca interatividade das crianças com seus pares e com as/os profissionais, descaracterizando a identidade sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil (MIEIB, 2021).

Conforme referendado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.19) a concepção da educação infantil “entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” revela um conceito para além da guarda e assistência social. Essa perspectiva demarca a identidade da educação infantil na educação básica brasileira e nas políticas públicas, apontando para a necessidade de uma maior qualificação educativa para que as crianças pequenas fossem incluídas no processo educacional, atendidas por professores com formação qualificada. (BARBOSA e GOBBATO, 2021).

Kramer, Nunes e Pena (2020) apontam a necessidade de reflexão e de mobilização frente aos desafios interpostos pelo momento presente, no sentido de colocar em centralidade a “ética do cuidado na esfera humana”. Para as autoras, o cuidado de si e de um pelos outros, em especial das crianças, é uma questão de sobrevivência. “A mobilização de pessoas, grupos de instâncias públicas e privadas, instituições, coletivos, sindicatos, associações, organizações, movimentos sociais é necessária para que essa ética do cuidado se torne fato, e não só intenção” (KRAMER; NUNES; PENA, 2020, p. 15).

ALGUMAS REFLEXÕES

Pode-se constatar que as deliberações do poder público colocam em risco a garantia do direito ao cuidado e à educação de qualidade, social e historicamente

referenciada para a educação das crianças pequenas. Ainda não podemos mensurar as consequências a médio e a longo prazo, pois ainda estamos vivenciando a pandemia com o retorno às atividades presenciais apontando que o assunto carece de pesquisas e de estudos no sentido de compreender os efeitos das políticas empreendidas.

O momento é desafiador para a educação nacional e pode-se inferir que a concepção de educação infantil construída historicamente foi desconsiderada, na qual a criança não foi concebida como sujeito que se desenvolve por meio de interações e brincadeiras. Ademais, outros direitos previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) correm risco de não serem atendidos devido às desigualdades sociais e econômicas reforçadas pela conjuntura atual, a qual atingiu a todos sem precedentes.

REFERÊNCIAS

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Educação à Distância na Educação Infantil, não!** Rio de Janeiro, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>.

BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. Tópicos para (re) pensar os rumos para a educação infantil (pós) pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81274>. Acesso em: Dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

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

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 115, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266/209209213481>. Acesso em: Jun. 2020.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Diretrizes para o debate sobre as condições de retomada das experiências interativas no contexto da educação infantil.** Brasília. Maio, 2021. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/05/DIRETRIZES-PARA-O-DEBATE-SOBRE-AS-CONDI%C3%87%C3%95ES-DE-RETOMADA-DAS-EXPERI%C3%84NCIAS-INTERATIVAS-NO-CONTEXTO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf>.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; PENA, A. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 46, p.1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237202>. Acesso em: Nov. 2021.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde/ Organização Mundial da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19.** 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: Jul. 2021.

INFRAESTRUTURA COMO UMA DAS DIMENSÕES DA QUALIDADE DA ESCOLA: POSSÍVEIS CORRELAÇÕES ENTRE A INFRAESTRUTURA ESCOLAR E OS RESULTADOS DAS APRENDIZAGENS

Nathália Donegá Dos Anjos

nathalia.anjos@unesp.br

Claudia Pereira de Pádua Sabia

claudia.sabia@unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Campus Marília/SP

Avaliação é um tema polêmico na educação, está ligada à atividade pedagógica e coloca alunos e professores em destaque, mas pouco diz sobre a qualidade da escola, a não ser que se considerassem o nível sociocultural em que os alunos estão inseridos. Além disso, investimento faz muita diferença no quesito qualidade, pois no Brasil este investimento não é contínuo. Já os países desenvolvidos, que possuem um bom desempenho nos testes padronizados, gastam por aluno cerca de 3 a 4 vezes mais que a Rede Pública do nosso país (PINTO, 2014). Este estudo é um recorte da pesquisa denominada “Infraestrutura Escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Marília”, que teve como objetivo identificar e analisar as condições de infraestrutura em escolas públicas municipais de Marília dos anos iniciais do ensino fundamental e as possíveis correlações com os resultados da aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Para subsidiar o aprofundamento teórico, recorreremos a pesquisa bibliográfica que consistiu no levantamento, seleção e leitura de obras e de artigos constantes em repositórios de periódicos nacionais (SciELO) e produção de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores de busca “ensino

fundamental”, “infraestrutura escolar” e “qualidade”. Para Minhoto (2016, p. 79), a avaliação é “a complexa trama de relações estabelecidas entre diferentes construtos”. Para a autora, os testes que mostram a verdadeira capacidade do aluno só se transformam em “avaliação educacional” quando relacionados com outros atributos como “características socioeconômicas dos alunos; as experiências escolares; as motivações para o curso; o ambiente educacional; as condições de infraestrutura da instituição de ensino, entre outros” (MINHOTO, 2016, p. 79). Pinto (2014, p. 7-8) enfatiza os riscos que se têm ao considerar os resultados dos testes padronizados como indicadores de qualidade. Para o autor, as avaliações não devem ser descartadas, mas sim formuladas e aplicadas com cuidado. Deste modo, segundo os autores citados, os testes padronizados são ferramentas necessárias, mas insuficientes para a melhoria da qualidade do ensino. Para Oliveira e Araújo (2005, p. 20), “é preciso pensar de forma articulada num conjunto de indicadores que permita configurar uma escola e um ensino de qualidade numa perspectiva que abranja insumos, clima e cultura organizacional e avaliação”. A partir de um levantamento bibliográfico de dissertações e teses dos últimos 20 anos, identificamos autores como: Barbosa e Fernandes (2001); Oliveira e Araújo (2005); Chirinéa e Brandão (2015); Silva (2017); Souza (2018); Andrade (2018); Castro (2018); Alves, Xavier e Paula (2019); Giroto (2019); Santos (2020), entre outros. Todos os autores citados identificam influência significativa da infraestrutura sobre os resultados de aprendizagem dos alunos pesquisados. Apresentamos breve síntese dos estudos levantados. Garcia (2014) buscou compreender os fatores que impactam no desempenho dos alunos em testes padronizados, tendo a infraestrutura como um dos fatores determinantes. Considerando a infraestrutura escolar como um conjunto de elementos inter-relacionados, “a infraestrutura pode ter efeito sobre a aprendizagem do aluno quando são articuladas as instalações, os equipamentos, os serviços, as iniciativas educativas e os projetos pedagógicos, a formação do aluno, incluindo seu comportamento” (Garcia, 2014, p. 139). Walden (2009 *apud* GARCIA, 2014) afirma que os espaços internos e externos interferem no

comportamento humano, de modo que envolvem os sentidos (visão, audição, olfato, tato), assim a arquitetura escolar atua, transmitindo sentimentos de segurança, territorialidade e privacidade. Cerqueira e Sawyer (2007) construíram uma tipologia para as escolas brasileiras por meio de um conjunto de informações sobre indicadores de qualidade, sua pesquisa revelou que a maioria das escolas brasileiras estão no perfil de precárias condições de infraestrutura e indicadores deficientes, devido às desigualdades regionais. Como resultados do estudo, apresentamos que na busca por fatores que influenciassem o desempenho escolar, a infraestrutura é um fator que deve ser considerado e exigido o seu oferecimento por parte do estado. Não foi identificado na literatura estudos quantitativos que estabelecessem correlações diretas entre a infraestrutura e os resultados da aprendizagem, mas indicam que a infraestrutura pode influenciar de forma significativa na aprendizagem dos alunos no Brasil, já que dependendo da região ou sistema (estadual ou municipal) os investimentos são díspares, o que causam uma oferta extremamente diferenciada da infraestrutura das escolas brasileiras. Estudo de Petrus (2013) conclui que a infraestrutura não garante de forma isolada que todas as escolas consigam os mesmos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas sua pesquisa demonstra que quanto melhor a infraestrutura da escola, maior será a probabilidade de esta alcançar notas elevadas no IDEB. Já escolas com infraestruturas precárias possuem maior probabilidade de índices menores, com maior possibilidade de fracasso escolar (PETRUS, 2013, p. 83). Identificou-se que nas 20 escolas do município estudadas, podem ser enquadradas como infraestrutura básica na escala proposta por Soares *et al*/(2013). Esta escala é organizada em quatro níveis: elementar, básica, adequada e avançada. A escala básica significa que a escola possui água, sanitário, energia, esgoto e cozinha, sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressoras, ou seja, possui infraestrutura mínima em equipamentos e espaços de aprendizagem. Porém, verifica-se que nenhuma das escolas possui biblioteca, mas apenas salas de leitura. Para o autor citado, em

muitas escolas, a sala de leitura é um substituto da biblioteca e apesar de ser confundida, não pode ser substituída, pois a biblioteca é o desejável. Consideramos a necessidade de investimento na área da educação para diminuir as desigualdades das infraestruturas entre as escolas e que outros aspectos como infraestrutura, nível socioeconômico, dentre outras dimensões, sejam consideradas na discussão da qualidade social como propõe Bertagna, Sordi, Almeida e Lara (2020). Finalizamos, esperando que este estudo contribua para discussões sobre a qualidade educacional, tendo a infraestrutura como um aspecto que pode interferir no desempenho dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P.; PAULA, T. S. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino. Fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019.
- ANDRADE, R. R. **Eficácia educacional com foco na relação infraestrutura e resultado do ensino**: um estudo da rede pública do Recife. 67 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2018.
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (org.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. ArtMed, Curitiba, 2001.
- BERTAGNA, R. H.; SORDI, M. R. L.; ALMEIDA, L. C.; LARA, R. S. B. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 13, n. 2, p. 63-86, – ISSN: 1982-3207, 2020.
- CASTRO, E. S. **A infraestrutura escolar brasileira como indicador para políticas públicas e para um padrão de qualidade em educação**. 148 f., il. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional). Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2018.
- CERQUEIRA, C. A.; SAWYER, D. R. O. T. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos Populações**. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2007.
- CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

GIROTTTO, D, E. Pode A Política Pública Mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a Disputa Da Qualidade Educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.40, e0207906. 2019.

MINHOTO, M. A. P. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal De Políticas Educacionais** v.10, n.19. pp. 77–90. 2016

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. N° 28. Jan /Fev /Mar /Abr. 2005.

PETRUS, L. **Análise dos impactos dos investimentos em infraestrutura escolar no desempenho das unidades estaduais de ensino de Minas Gerais**. 98 f Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, MG. 2013.

PINTO, J. M. R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade. Na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 22, nº 19. 2014

SANTOS, E. S. **O prédio escolar no ensino fundamental: diálogo entre arquitetos e sujeitos da educação**. 242 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR. 2020

SILVA, I. S. **O Espaço Escolar Na Política Educacional**: Análise Da Política De Infraestrutura Escolar Em Pernambuco. 223 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2017.

SOUZA, L. N. de. **Arquitetura escolar, parâmetros de projeto e modalidades de aprendizagem**. 1 recurso online (190 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Campinas, SP. 2018.

O “NOVO ENSINO MÉDIO” E OS DESAFIOS DA TRANSIÇÃO PARA A UNIVERSIDADE

Marcos Henrique Almeida dos Santos

marcos.santos@uftm.edu.br

Luci Aparecida Souza Borges de Faria

luci.faria@uftm.edu.br

Tânia Cristina Lima Portela

tania.portela@uftm.edu.br

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

INTRODUÇÃO

O objetivo geral do texto é compreender as percepções de estudantes sobre o “Novo Ensino Médio”, tendo em vista os desafios da transição para a universidade. Instituído pelo governo federal por meio da Lei n. 13.415/2017, a configuração deste “novo” projeto tem provocado uma série de discussões sobre os percursos curriculares estudantis, principalmente com a posterior instituição da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio (Resolução CNE/CP n. 4/2018). As mudanças significativas, que estão em processo de implantação nas redes de ensino, precisam ser cuidadosamente refletidas, discutidas e acompanhadas pelos profissionais atuantes no contexto universitário, diante dos desafios que se postam com o ingresso do estudante nos cursos de graduação.

Ao focalizarmos o contexto da rede pública estadual de Minas Gerais, um conjunto de ações têm sido desenvolvidas desde 2019 para a constituição de um Currículo Referência para o Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2021a), que resultaram, recentemente, no estabelecimento de Diretrizes Curriculares para sua implementação nas turmas de 1º ano em 2022 (MINAS GERAIS, 2021b). Nesse processo, ações de escuta dos estudantes procuraram dar sustentação a um dos pilares do currículo – o protagonismo juvenil – em consonância com o que nacionalmente vem sendo apregoado nas propagandas governamentais (Figura 1).

Figura 1 – Propaganda sobre o Novo Ensino Médio



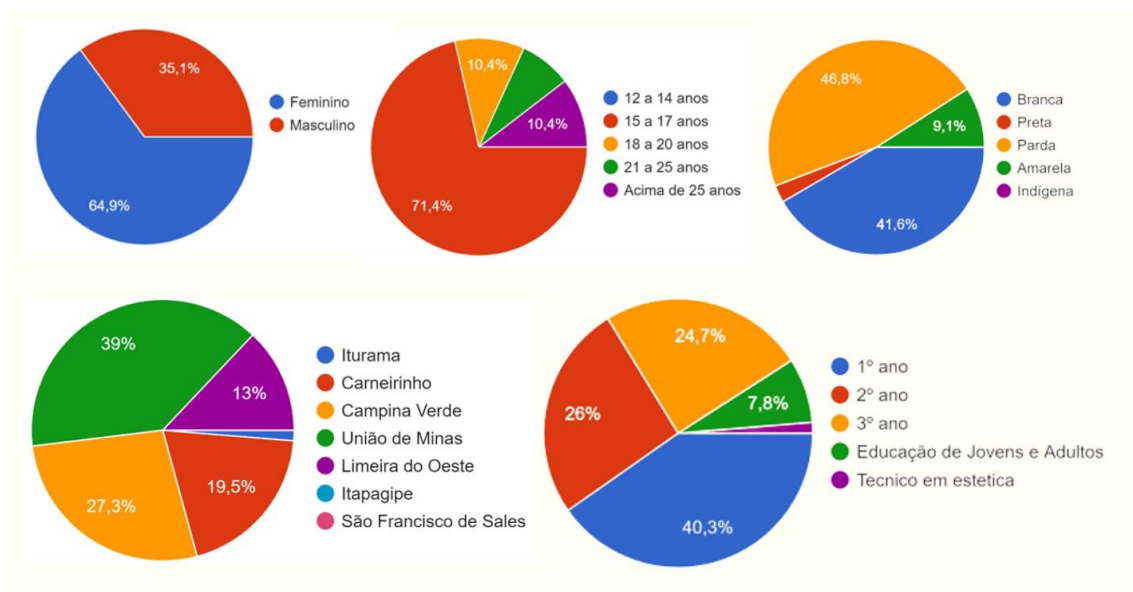
Fonte: MEC/ Redes Sociais

Como profissionais atuantes na Assessoria Pedagógica do *Campus* de Iturama (ASPED-ITU) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), reconhecemos a importância da participação dos estudantes no referido processo. Com isso, sentimos a necessidade de compreender suas percepções, devido nossa responsabilidade pelas iniciativas de apoio pedagógico aos discentes, visando o ingresso, acesso, permanência, progressão e conclusão do percurso universitário (UFTM, 2021). Dessa forma, realizamos uma pesquisa exploratória em setembro e outubro de 2021 com estudantes do ensino médio de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, localizadas na microrregião de Frutal, que se insere na região do Pontal do Triângulo Mineiro.

Disponibilizamos um questionário on-line, com a utilização da ferramenta *Google Forms*. O questionário foi encaminhado a gestores das escolas da região, que mobilizaram os seus estudantes à participação. No total, 77 estudantes participaram da pesquisa, compondo o seguinte perfil majoritário: 1) 64,9% do sexo feminino; 2)

71,4% com idade entre 15 a 17 anos; 3) 46,8% de cor parda e 41,6% de cor branca; 4) 39% que estudam em União de Minas (MG) e 27,3% em Campina Verde (MG); 5) 40,3% do 1º ano e 26% do 2º ano do Ensino Médio. A figura 2 sintetiza o perfil dos estudantes.

Figura 2 – Síntese do perfil dos estudantes participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração dos autores

A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

Indagou-se aos estudantes: “o novo ensino médio pode contribuir na sua transição para a universidade?”. Do total de participantes, 46,8% afirmaram que *sim*, 10,4% disseram que *não* e 42,9% não souberam responder. “Por quê?”. Com a justificativa das respostas dos estudantes, definiu-se sete categorias temáticas, apresentadas a seguir (Figura 3).

Figura 3 – Mapa temático sobre a percepção dos estudantes



Fonte: Elaboração dos autores

A percepção positiva sobre *progressão das aprendizagens e processos de escolarização* refere-se à compreensão que os estudantes possuem de que as experiências com o conhecimento escolar no novo ensino médio podem possibilitar a continuidade de seus percursos acadêmicos na universidade:

[...] tem muitas matérias que vão ter sequência na universidade;

Pode nos dar novos conhecimentos sobre cada matéria, facilitando mais para frente!;

Por que ele pode me auxiliar a ter uma boa experiência na Universidade;

[...] pois estão passando bastante conhecimento pra mim;

As matérias ensinadas podem contribuir no meu conhecimento, e me ajudar;

[...] porque vou estar aprendendo coisas novas [...];

Por que ele vai ensinar mais coisas que a gente não sabe;

Por que está me guiando e ensinando o que preciso aprender para ir atrás dos meus objetivos.

Outra percepção positiva está relacionada à *possibilidade de realizar escolhas*, estreitamente relacionada ao protagonismo estudantil apregoado em propagandas governamentais:

O estudante vai escolher a grade curricular com a qual tenha maior afinidade;

Porque dá ao aluno uma possibilidade de se aprofundar mais em uma certa matéria que tem maior peso no curso que ele quiser fazer;

Pois, os alunos terão uma maior noção sobre, qual à área profissional que

ele(a) se encaixa;

Para eu ter ideia de qual faculdade quero cursar.

No conjunto de respostas positivas, os estudantes trazem à tona também a percepção sobre a *construção de projetos de vida*, que está relacionada à projeção que eles fazem sobre o futuro, essencialmente no que se refere à dimensão da atuação profissional:

Por que irá ajudar o meu futuro;

Pq ser alguém na vida;

Acredito que pelo menos a proposta está sendo muito boa e importante para os futuros jovens, pelo motivo de cada vez mais se precisar ter estudo para ter uma vida "normal";

Porque eu acredito que com o novo ensino médio vai abrir mais portas para alunos que tem uma grande dificuldade de procurar o que quer [...];

Porque começo a pensar sobre o que quero pra mim no futuro, penso mais sobre faculdade, mercado de trabalho...

Identifica-se, ainda, um conjunto de respostas ligadas à *percepção de condições favoráveis e expectativas positivas* quanto à proposta do novo ensino médio, inclusive no que se refere ao método de ensino e às oportunidades de ingresso na universidade:

Acho que vai mudar bastante e vai ser melhor [...]

Maior foco no método de ensino.

Acho que vai ser bom [...];

Porque ela tem tudo que eu preciso;

Tem mais oportunidade de cursar uma universidade como pessoas com renda baixa;

Pq agora fica mais facil de nos alunos aprender e intender mais facil;

Sim, porque vou ter mais conhecimento;

Uma grande oportunidade.

No grupo de estudantes que assinalaram negativamente ou que não souberam responder se o novo ensino médio pode contribuir na sua transição para a universidade, identifica-se uma percepção afetada pelas *incertezas e desafios de um cenário pandêmico*, sobretudo devido às aulas remotas:

Devido as aulas online, é difícil dizer o quão preparatória pode ser para o meu futuro, tal como o ensino médio é mais difícil [...];

[...] se as aulas presenciais estivessem acontecendo seria melhor, estaria mais confiante com essa transição. Não posso fazer uma vestibular sem saber a matéria dada;

[...] Pois o ensino on-line só serviu para trazer milhões de problemas, tanto mental quanto no ensino, só nos deixou mais assustado com a passagem para uma universidade;

[...] Por conta da pandemia vai ser muito difícil fazer um vestibular, muitas pessoas terá que pagar cursinho e muitas não tem condições, em tão sera difícil.

Alguns estudantes, que não souberam responder, manifestam o *desconhecimento da proposta*:

[...] não faço idéia do que seja esse “novo” ensino médio;

[...] não entendi direito como funciona o novo ensino médio;

Não ouvir falar nd desse novo ensino medio então n tenho nd a declarar...

No conjunto de percepções negativas, os estudantes apontam *incompletudes e fragilidades na formação* em nível médio, que afetam as suas aprendizagens

Por que eu sinto que não estou aprendendo tudo o que eu deveria;

Acho q tem menos aprendizado;

Muitas materias nao ajudam na aprendizado so atrapalha;

Falta de ensinamentos que usarei na vida, como educação financeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar as trajetórias de aprendizagem dos estudantes da educação básica, na iminência da implantação do “Novo Ensino Médio” é primordial para a reflexão sobre os desafios da transição para a universidade. Para além de concluir este debate, trazemos à tona algumas questões para discutirmos com os participantes do III Seminário Loed: Os estudantes estão refletindo sobre as mudanças que serão gradualmente implementadas a partir de 2022? A proposta do “novo” ensino médio é, de fato, mais atraente e está conectada com os anseios da juventude da região do Pontal do Triângulo Mineiro? Quais as “verdades” (discursos) produzidas nas propagandas oficiais? Que leitura estamos fazendo sobre elas? Em que medida, os estudantes se envolveram com a construção e o debate sobre essa proposta? Quais os riscos e possibilidades de uma organização curricular mais “flexível”? O que representa a ampliação de carga horária? (o “sexto” horário ou contraturno) Como estão sendo pensados os itinerários formativos para os estudantes da rede pública de ensino? E com quais condições de financiamento, formação e valorização dos profissionais da educação?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do ensino médio**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. SEE/MG, 2021a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares para implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022**. SEE/MG, 2021b.

UFTM. **Assessoria Pedagógica – Campus Iturama**. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/campusiturama/assessoria-pedagogica>. Acesso em: Dez. 2021.

O CONTEXTO PANDÊMICO E AS ASTÚCIAS DAS CLASSES POPULARES

Renato Simões Moreira

renatosimoesmoreira@hotmail.com.br

Yaçanã Torres do Amaral Sant' Anna

yacana_torres@yahoo.com.br

Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

Tomando a experiência de uma rede pública municipal da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, durante o período pandêmico, a partir de março de 2020, os autores analisam os efeitos das estratégias desenvolvidas pela Secretaria de Educação para implementar um modelo de ensino remoto, com vistas a atender o alunado que, via de regra, não gozava de acesso estável à internet. Em contrapartida, observam, também, as táticas discentes para lidar com as prescrições educativas num período em que, muitas vezes, não só não contavam com condições materiais ideais para o estudo remoto – como um espaço silencioso em casa e o concurso de um adulto –, mas também, em algumas ocasiões, colaboraram com sua força de trabalho para suprir o sustento da família. O texto também procura abordar as ações táticas adotadas pelos docentes, com o objetivo de obter dos alunos, em precárias condições remotas, algum nível de responsividade.

METODOLOGIA

A abordagem dos dados produzidos parte do princípio de uma educação hegemônica de viés notadamente neoliberal, cuja prova maior de “qualidade” – tomada aqui entre aspas por reconhecermos se tratar de um vocábulo polissêmico, cujo significado encontra-se em permanente disputa – se apoia no conceito de performatividade, que Ball (2002, p. 4) define como “uma tecnologia, uma cultura e

um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meio de controlo, atrito e mudança”. Os desempenhos obtidos expõem “medidas” de produtividade e mostras de “qualidade”.

As práticas performativas, calcadas numa pedagogia do exame – que segundo Barriga (2000, p. 62) é “uma pedagogia articulada em função da simples certificação, descuidando notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem” – fazem parecer que o objetivo da educação formal é, simplificarmente, a promoção. Assim, a escola seria o lugar do credenciamento, o espaço a que as crianças iriam para que se pudessem tornar “alguém”, como se ninguém fossem antes de lá chegarem. “Que professor(a) não se descobriu repetindo este mesmo discurso para seus alunos indisciplinados e desatentos? ‘Não querem estudar, não estudem e vão ver o que vão fazer na vida sem estudo’” (ARROYO, 2013, p. 104).

A performatividade define as linhas do que se chama ação estratégica, que é “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 2020, p. 93). A estratégia pertence àqueles que controlam as regras do jogo, cabendo aos sujeitos populares da educação pública – docentes ou discentes – o recurso da tática: a guerrilha que se esgueira à visão do poder proprietário. “A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha” (ibidem, p. 94). Movendo-se por tal terreno, espacial e social, que lhe é determinado por outrem, os sujeitos populares servem-se dessa “arte do fraco” para convertê-lo em um lugar “identitário, relacional e histórico” (AUGÉ, 2012, p. 73), tendo em mente que “a ordem organizacional da escola não é nunca totalmente homóloga da ordem da instituição escolar” (SARMENTO, 2003, p. 93).

Como o caçador, que “aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou de uma clareira cheia de ciladas”, servimo-nos do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) na busca pelos rastros que nos conduziriam às estratégias e táticas desenvolvidas neste campo de disputas do cotidiano da educação pública, neste momento histórico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como outras, a rede em estudo levou tempo para se organizar depois da suspensão das aulas, em março. Após breve pesquisa sobre as condições materiais dos estudantes do município, optou por via diversa da adotada por outros atores, não utilizando a internet e seus ambientes virtuais de aprendizagem como meio de ensino. Poucos tinham acesso a conexões estáveis ou equipamentos individuais para navegar. Por isso, lançou mão da impressão de apostilas.

A estratégia foi implementada em agosto. Os volumes eram distribuídos duas vezes por semana, inicialmente, e devolvidos após um período de quinze dias. Um *website* da prefeitura também os disponibilizava em formato PDF. A frequência discente era baseada na retirada das apostilas. Os professores compareciam às escolas para fazer sua correção, e havia um controle acerca da devolução, principalmente considerando a realização – ou não – das atividades. A experiência que acompanhamos deu-se em uma escola de educação em período integral, que já não fazia menção a conceitos ou notas; contudo, a orientação do município foi, também, de não classificar alunos por rendimento. Não haveria sanção pela não devolução das apostilas ou de sua devolução em branco.

Inicialmente, as apostilas eram retiradas com regularidade, pois havia também a distribuição de cestas básicas às famílias dos alunos. Mas, em outubro do mesmo ano, tal distribuição cessou, e a procura por apostilas começou a declinar. As escolas buscavam ativamente contato com as famílias, mas com resultados irregulares. Esse

indício nos sugere que a motivação desses jovens para se dirigirem à escola parecia ser o recebimento das cestas básicas, colocando as apostilas em segundo plano.

Boatos se espalharam pela rede, com resultados variados. Alunos da educação de jovens e adultos “descobriram” que bastava retirar as apostilas para garantir a promoção, e informaram aos colegas da educação regular. Houve quem comparecesse pouco à escola, recolhendo muitas apostilas de uma só vez, apenas para garantir a frequência para promoção. Outras histórias – ou estórias? – rezavam que quem não devolvesse as apostilas seria desligado, impedido de fazer matrícula ou não seria elegível para o programa vindiouro de concessão de cartões-alimentação. Boatos infundados que trouxeram à escola um sem-número de apostilas assinadas e entregues em branco.

Os educadores trabalharam freneticamente, neste período, produzindo material didático, corrigindo apostilas e contatando famílias. A correção e o controle das apostilas devolvidas adentrou janeiro de 2021. Que táticas percebemos se desenharem em resposta às demandas estratégicas?

É importante problematizar como esses alunos puderam se relacionar com a escola. Sem a cesta básica, problemas outros, de ordem material urgente, impunham-se aos estudantes, embora as táticas adotadas deixem claro seu interesse em permanecerem vinculados ao espaço escolar.

Manter-se informados sobre as regras de promoção foi fundamental. Muitos alunos não contaram com suporte para estudar em casa, e outros tantos precisaram trabalhar, para ajudar suas famílias. Não podemos dizer que consideraram as apostilas um problema de menor importância, pois, se assim fosse, sequer as retirariam. Devolvê-las em branco ou com respostas copiadas de colegas nos sugere que era importante que mantivessem um vínculo com a escola, ainda que demandas emergentes, como a manutenção de sua própria subsistência, se

colocassem. Suas necessidades básicas exigiam soluções imediatas, e as táticas garantiriam que a escola ainda os estaria esperando, quando a pandemia passasse.

Quanto aos docentes, frente à grande quantidade de apostilas em branco, a aposta tática foi em uma exposição mais sumária, compartimentando pequenas quantidades de conteúdo, e nas questões objetivas, mais rápidas de se corrigir e convidativas de se realizar. Embora isso sugira um aligeiramento superficial das possibilidades de aprendizagem, mirava um alvo mais importante: o engajamento possível do aluno, a despeito das condições adversas de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola observada na Baixada Fluminense trouxe à tona uma realidade com que muitos outros jovens, em outras regiões, se depararam durante a pandemia: a necessidade de equilibrar estudos e trabalho na corda bamba da sobrevivência. O relato fez transparecer o desejo desses jovens de ter garantida a permanência na escola, sua matrícula ativa, sua presença contada, embora os meios para que isso acontecesse divergissem eventualmente das expectativas de um bom processo de ensino-aprendizagem. A Secretaria Municipal de Educação lançou mão dos recursos que lhe eram possíveis, e talvez obtivesse melhores êxitos se o fornecimento das cestas básicas não tivesse sido interrompido.

De um ponto de vista meramente performativo, a estratégia foi um fracasso, considerando-se o volume de apostilas não entregues ou entregues em branco, mas os indícios que ora temos perseguido apontam para um coletivo de sujeitos das classes populares – alunos e educadores – que, dadas as circunstâncias, não abandonaram as possibilidades de vínculo com a escola pública, capturando astuciosamente “no voo as possibilidades oferecidas por um instante” (CERTEAU, 2020, p. 95).

REFERÊNCIAS

AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, 2002. Disponível em: <http://josenorberto.com.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Schwarcz Ltda., 1989.

SARMENTO, M. J. Quotidianos densos – a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 91-110.

O DESAFIO DE INOVAR NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Warlen Fernandes Soares

warlen_educa@hotmail.com

Rede Municipal de Campinas

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social, busca responder às demandas de sua época. Não por acaso um dos principais representantes do processo didático é o ensino. Assim, a educação insere-se na vida social moderna onde torna indissociável a sua relação com os dilemas sócio-político-econômicos.

A escolha pela temática educacional em tempos pandêmicos é urgente e necessária. Durante o período de março de 2020 aos dias que este texto é redigido, a concepção de Educação fortaleceu-se. A escola, em seu caráter presencial, fez falta e sabidamente a educação e suas tessituras são atividades que não fluem com a incerteza e com o caos. Ao contrário, pressupõem um projeto dialeticamente construído.

Muitas foram as inovações pelas quais professores, alunos, gestores e demais agentes escolares passaram e ainda passam. Ainda sobre a pandemia, escola que inova é aquela que supera a limitação imposta pelo distanciamento social, que quebra muros e barreiras no intuito de fazer com que a Educação ande por mares de águas bravias, mas jamais pare de remar.

Opto por uma narrativa de cunho descritivo, ancorada por autores que sustentam a defesa em práticas pedagógicas democráticas. Falo de um local que se respaldou-se na prática e teoricamente para que todos os alunos pudessem ser atendidos; falo do chão da escola pública, localizada na área central da Cidade de Campinas e se

enquadra no contexto da escola integral. Entenda-se integral não apenas no âmbito da organização de suas atividades, mas principalmente, na formação do cidadão. cremos em uma Educação com premissa participativa e autônoma na grande teia que tecemos junto aos nossos pares e às famílias, bem como ao diálogo com diversos tipos de pesquisas que subsidiaram o cotidiano fortalecendo a prática pedagógica.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PONTO DE PARTIDA

O caminho percorrido até março de 2020, precisou ser revisitado. Muitas idas e vindas nos documentos oficiais oriundos da Secretaria Municipal de Educação, leituras e trocas, orientadas pela equipe gestora frente ao plano de ensino recém-elaborado. Tivemos também cursos, formações em exercício do cargo, contato constante com os alunos e suas famílias, dentre tantos outros aspectos, foram experiências que fomentaram a visão crítica da equipe docente.

A proposta interdisciplinar permeou todo o trabalho educativo. As coisas acontecem porque alguém procura a razão, o motivo, simplesmente acontecem e se aprende delas (HERNANDÉZ, 1998, p.112).

A experiência interdisciplinar garante o funcionamento da escola em diálogo com todas as partes envolvidas, dialoga com os diferentes componentes curriculares e torna o ensino mais democrático, validando a organização social do trabalho. Caso contrário, a organização social do trabalho deixaria brechas para o autoritarismo velado ou não. Deste modo, torna-se premente que trabalho interdisciplinar incida luz sobre uma nova forma de fazer e pensar a educação, a fim de melhorar o processo educativo.

Ao trabalhar interdisciplinarmente, rememoramos a afirmativa de Paro (2011, p.7): “a educação deve ser entendida como apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como instituição que provê a educação sistematizada”.

Em outras palavras, é no espaço de produção do saber sistematizado que o diálogo sobre cidadania e democracia deve acontecer.

A estratégia adotada pela gestão e docentes, para que o trabalho interdisciplinar fosse universal a todos os alunos, consta de cadernos de aprendizagem e roteiros de aprendizagens. Esta prática remonta o caráter inclusivo de nosso trabalho e estrutura possibilidades do aluno trabalhar tanto no ensino remoto, quanto nas aulas presenciais.

O olhar para a Educação pela perspectiva interdisciplinar, remete à ideia de que à escolha das atividades de ensino e aprendizagem, sem que ocorra em conteúdos estanques, favorece um fio condutor, diante do qual as ações educativas são formuladas.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), corrobora com a Constituição Federal (1998) em seu art. 14, ao realçar que os professores e a comunidade escolar são chamados à construção do PPP. Contudo, este novo olhar para o trabalho coletivo traz uma nova força ao documento pedagógico uma vez que a partir da reflexão coletiva, podemos evidenciar as razões e as consequências deste constructo.

Muitos problemas, agora expostos com nitidez pela pandemia, não são novos. Estamos assistindo e participando ativamente de um momento único no âmbito da ciência. Os avanços alcançados alavancam a crença em sua importância. Os próximos tempos, como tantos outros, serão marcados por mudanças profundas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os componentes curriculares articulados para oferecer aos discentes o embasamento necessário para que eles possam discutir criticamente os fatores sociais nos quais estão inseridos, perpassando pelo tema gerador “Direitos

Humanos” trabalhado pela escola e escolhido democraticamente entre gestão e professores, favorece a aproximação destes com a escola. Neste aspecto, a escola, durante a pandemia jamais se distanciou do aluno ou da comunidade. O enfoque de nosso trabalho está no aluno, em sua formação plena, no respeito à sua cultura e na busca de manutenção de elos com a comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudanças na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

O MÉTODO DE MELHORIA POR RESULTADOS (MMR) EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: UMA REFLEXÃO ENTRE EVIDÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS¹

Juliana Pereira Aporta Salvadeo²

juliana.aporta@unesp.br

Regiane Helena Bertagna³

Regiane.bertagna@unesp.br

Instituto de Biociências, UNESP

O Método de Melhoria de Resultados (MMR) faz parte do Programa Gestão em Foco que foi implantado nas escolas da rede estadual paulista, a partir do ano de 2017, após aplicação piloto em 2016. O referido Programa apresenta como objetivo a melhoria da qualidade do aprendizado, de maneira contínua, por meio da sistematização do MMR nas escolas (FALCONI, 2019). Para busca da qualidade indicada pela proposta do Programa, o método foi desenvolvido pela consultoria da empresa Falconi Educação, baseado no planejamento estratégico e no ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), estabelecendo um ciclo de oito etapas para gerenciamento nas organizações escolares: 1- conhecendo o problema, 2- quebrando o problema, 3- identificando as causas do problema, 4- elaborando planos de melhoria, 5- implementando os planos de melhoria, 6- acompanhando

¹ Este trabalho se articula à pesquisa “Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública”, financiada pela Fapesp (Processo 2019/12230-7) e coordenada pela Profa. Dra. Theresa Adrião.

² Juliana Pereira Aporta Salvadeo, especialista em Gestão Escolar pela Esalq/USP e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp/Rio Claro.

³ Regiane Helena Bertagna, Profa. Pós Doutora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp/Rio Claro. Líder do grupo LOED Unesp/Rio Claro e Vice-líder do GREPE Unesp/Rio Claro.

os planos e resultados, 7- corrigindo os rumos, 8- registrando e disseminando boas práticas.

A base para desenvolvimento do MMR foram os índices de aprendizagem e fluxo que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) de cada escola da rede estadual paulista. Desta forma, a melhoria da qualidade proposta pelo Programa Gestão em Foco está condicionada ao aumento desses índices que, por sua vez, estão condicionados ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, à frequência e à aprovação/reprovação, que compõem o fluxo escolar. Desta forma, a implantação do MMR passa a fazer parte do contexto de onde emergem as discussões a respeito da finalidade da educação, da avaliação e qualidade educacional, do currículo escolar, das relações escolares, da vida funcional dos educadores, entre outros.

No ano inicial de expansão do MMR para todas as escolas públicas estaduais paulistas, em 2019, as unidades escolares elaboraram seus Planos de Melhoria e cumpriram as demais etapas propostas pelo método tomando como referencial os chamados “sinalizadores”, que são indicados, inicialmente, por meio do IDESP e, durante o ano letivo, pelo desempenho dos alunos nas Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) e frequência escolar. Em 2020, com o surgimento da situação pandêmica da COVID-19 e consequente reestruturação dos processos escolares em todo país, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) determinou com o Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, a suspensão gradual das aulas presenciais nas unidades escolares e, pela Resolução SEDUC, de 18 de março de 2020, indicou as normas com relação à reorganização dos calendários escolares para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, que autorizou a realização de atividades escolares não presenciais.

No contexto de pandemia global e suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas estaduais paulistas, emergiu a indagação sobre quais caminhos tomou o Programa Gestão em Foco- MMR, após sua recente expansão na rede estadual de

educação. Neste sentido, o presente estudo demonstra uma proposta de reflexão sobre o que se torna prioridade no cumprimento do MMR durante a necessidade de distanciamento social, investigando esta problemática por meio da análise de materiais que fazem parte do cumprimento da oitava etapa do Método, que tem como intuito registrar e divulgar boas práticas escolares na busca de suas metas, na composição do “Painel de Gestão à Vista”. A composição dos dados de análise se fez pertinente dada à possibilidade de acesso virtual aos “Painéis de Gestão à Vista”, que no ano de 2020 foram divulgados virtualmente por diretorias regionais de ensino e/ou escolas públicas estaduais paulistas de forma que, com o uso da internet, possibilitou acesso a um novo cenário para coleta e tratamento dos dados (GALAN e VERNETE, 2000).

Para coleta de dados, houve a intencionalidade de selecionar uma diretora regional de ensino do estado de São Paulo que tenha dado publicidade virtual aos Painéis de Gestão à Vista de escolas de sua abrangência, para possibilidade de diálogo entre os painéis que, neste caso, são considerados como dados da mesma natureza, ou seja, são compostos por intermédio das mesmas diretrizes dos guias do MMR e, em um mesmo contexto. Deste modo, de uma diretoria regional de ensino localizada no interior do estado de São Paulo, que possui sob sua orientação trinta e seis escolas distribuídas em onze municípios, foram considerados para análise os painéis de “Gestão à Vista 2020” de oito escolas, das dezesseis disponibilizadas no site desta diretoria. Por meio da Análise de Conteúdo, compreendida como um grupo de técnicas de análise das comunicações que, a partir de etapas procedimentais sistemáticas, possibilita o levantamento de indicadores quantitativos ou qualitativos para a inferência de conhecimentos correlacionados à mensagem produzida (BARDIN, 2010, p. 47) se debruçou os esforços de compreensão dos dados coletados e organizados.

Tabela 1 – (Elementos de Análise) Imagens, gráficos e tabelas dos Painéis à Vistas do MMR-2020.
Dados coletados em 08/12/2021.

Painel (ordem + nível de ensino da escola)	Imagens	Gráficos ou Tabelas	Ícones	TOTAL
P1EM	20	2	1	23
P2EFI	97	0	24	121
P3EFII	52	25	4	81
P4EFII/EM	34	11	3	48
P5EFI	32	0	1	33
P6EFII/EM	14	0	10	24
P7EFII/EM	46	2	9	57
P8EFI/II/EM	8	5	5	18
TOTAL	303	45	57	405

Legenda- EM: Ensino Médio; EFI: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; EF2: Anos Finais do Ensino Fundamental; P1: Painel 1.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Todos os painéis de “Gestão à Vista” considerados na coleta de dados da pesquisa estão apresentados por meio do uso de uma ferramenta online que permite a criação de mural ou quadro virtual interativo. O formato de apresentação dos painéis pelas escolas possibilitou a exibição de muitos elementos para sua composição. Por este motivo, optou-se para esta análise, exclusivamente, os seguintes elementos: imagens, gráficos/tabelas e ícones. Os dados coletados foram organizados de modo a contabilizar quantos elementos de cada tipo foram exibidos em cada painel e na totalidade deles, conforme demonstrado na Tabela 1, para posterior descrição e categorização dos elementos.

Para cada painel, foi realizada a descrição do conteúdo das imagens apresentadas, identificação da temática dos gráficos-tabelas e tipologia dos ícones. Por categorização temática do conteúdo de cada uma das imagens, em um total de trezentos e três, emergiram, por associação temática, seis grupos categóricos: 1- Conteúdo de evidência do uso de aparelhos tecnológicos (51%), 2- Evidência do cumprimento de demandas pelos alunos (23,8%), 3- Evidência de interação aluno-professor (10,6%), 4- Realização de reuniões remotas (9,2%), por fim e, com a mesma incidência (2,6%), 5- Evidências do uso de páginas de rede social na internet e 6-

Registro de mensagens motivacionais, conforme Quadro 1 abaixo. Conforme demonstram os dados, um pouco mais que a metade das imagens, escolhidas como evidência de boas práticas de ações previstas pelo Plano de Melhoria do MMR, foram selecionadas para dar evidência ao acesso e uso de celulares e computadores pelos professores e alunos durante o período de suspensão de aulas presenciais.

Quadro 1 – (Imagem e Categorias) Categorias elaboradas a partir dos Painéis de Gestão à Vista do MMR – 2020

N	Imagem CATEGORIAS	P1EM	P2EFI	P3EFII	P4EFII EM	P5EFI	P6EFII /EM	P7EFII /EM	P8EFI/II /EM	%
1	Evidenciando o uso de aparelhos tecnológicos	3	45	31	22	22	1	29	2	155 <u>51,2</u> %
2	Evidenciando o cumprimento de demandas pelo aluno	0	45	7	9	1	5	4	1	72 <u>23,8</u> %
3	Evidenciando o contato professor-aluno	8	3	4	0	4	6	3	4	32 <u>10,6</u> %
4	Evidenciando a realização de Reuniões Pedagógicas Remotas	6	3	2	2	5	2	7	1	28 <u>09,2</u> %
5	Evidenciando o uso páginas de rede social	0	0	6	0	0	0	2	0	8 <u>02,6</u> %
6	Registrando mensagens motivacionais	3	1	2	1	0	0	1	0	8 <u>02,6</u> %

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O cumprimento de demandas pelos alunos aparece como segunda maior incidência nos painéis, por meio de fotos de atividades impressas ou alunos em estudo com seus respectivos materiais, como cadernos e apostilas. A necessidade da imagem representativa desta categoria busca a validação do processo de ensino-aprendizagem, por meio de atividades escolares não presenciais, e serve de indicativo do cumprimento do trabalho docente neste contexto, juntamente com as evidências de realização online das reuniões pedagógicas e das etapas do MMR.

A utilização de redes sociais e mensagem motivacional aos alunos também são estruturadas nos painéis analisados como demonstração de estratégias para atingir ao aluno e atraí-lo para o cumprimento das suas demandas escolares virtuais. Os gráficos e tabelas apresentados na composição dos painéis destacam os indicadores e metas do IDESP, frequência dos alunos em aulas remotas e responsáveis pela “busca ativa” dos alunos, ou seja, daqueles não frequentes nas atividades remotas.

Os ícones que aparecem nos dados do trabalho dividem-se entre os de acesso às redes sociais, os ideogramas emocionais e aqueles relativos à identidade visual do MMR, sendo estes últimos utilizados para marcar e validar o painel como parte do método, enquanto os dois primeiros complementam e reforçam as estratégias de alcance ao aluno para o estudo remoto.

A prática de se produzir um painel para gestão à vista e divulgação das chamadas boas práticas, assim como todas as etapas do Método de Melhoria de Resultados, fazem parte do universo de gestão empresarial. Em estudos desta área administrativa, Mello (1998) revela que a gestão à vista é um mecanismo que pode transformar o ambiente de trabalho em um modelo representativo da realidade, com os objetivos de conceder acessibilidade e simplicidade das informações, para facilidade no trabalho realizado, instigando a vontade de se trabalhar com maior qualidade. Silva e Loos (2017) indicam como vantagem de aplicação da gestão à vista as dificuldades encontradas e solucionadas com participação de todos, além de referenciar trabalhadores mais satisfeitos à visibilidade dos administradores, melhoria nos indicadores de produtividade, aumento dessa produtividade e maior comprometimento da equipe. Tais considerações indicam a busca da qualidade

total⁴, cujos interesses inerentes são a regulação, o controle, aumento da produtividade e responsabilização.

Ball (2014) indica que, neste contexto de políticas de gestão de mercado, a performatividade desempenha uma função primordial, como uma “tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamento e comparação como meio de incentivo, controle, atrito e mudanças baseadas em recompensas e sanções” (Ball, 2003, p. 216). Neste sentido, o autor torna explícito ainda que os discursos da responsabilidade pela melhoria de qualidade e eficiência resultam em práticas frágeis, pela cultura que objetifica e mercantiliza o trabalho no setor público.

No caso em estudo, os elementos de composição dos painéis demonstram uma preocupação por parte das instituições escolares em comprovar o cumprimento de tarefas e, com relação ao ano de 2020, essas tarefas encontram-se imbricadas no uso de tecnologias e redes de acesso, na tentativa de “buscar ativamente” os alunos para o cumprimento das demandas remotas, na forma de validar como eficientes as ações propostas para este período. Os painéis são compostos, assim, às vistas de comprovações ou aprovações daquilo que são chamadas de boas práticas. Em práticas como esta é identificado um modelo de recompensa e sanções, sejam elas econômicas ou de reconhecimento, pela imposição de metas de desempenho, controle e pressão para a produtividade (FREITAS, 2014). Em suma, temos a seguinte questão à reflexão: Na obrigatoriedade de se produzir um painel que evidencie êxitos, durante um período de incertezas devido à pandemia e necessidade de distanciamento social, as evidências representam as reais experiências?

⁴ Qualidade Total trata-se de uma filosofia de administração de negócios, inicialmente sistematizada pelo norte-americano Edwards Deming e conhecida como modelo japonês de administração de negócios, na busca de um padrão desejável para produtos e serviços (HERÉDIA, 1997).

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of education policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1105-1126, 2004.
- BARDIN, L. 2011. **Análise de Conteúdo**. 1ed. Edições 70, São Paulo, SP, Brasil.
- FALCONI Educação e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Guia para implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR)**, 2019. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/04/demgc_mmr_guia-passo-a-passo_2019.pdf>. Acesso em 10/12/2021.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1085-1114, 2014.
- GALAN, Jean-Philippe; VERNETTE, Eric. Vers une 4ème génération: les études de marché «on-line». **Décisions marketing**, p. 39-52, 2000.
- MELLO, Carlos H. P. **Auditoria Contínua: Estudo de Implementação de uma Ferramenta de Monitoramento para Sistema de Garantia da Qualidade com Base nas Normas NBR ISO9000**. 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – EFEI, Minas Gerais, 1998.
- SÃO PAULO (Estado). Resolução Seduc, de 18 de março de 2020. Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a DELIBERAÇÃO CEE 177/2020, que fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo**, Seção I, São Paulo, SP, v. 130, n. 54, p. 18, 19 mar. 2020.
- SILVA, J. N.; LOOS, M. J. Proposta de implementação da gestão à vista no auxílio à produtividade. **Revista Espacios**, v. 38, n. 27, p. 34-46, 2017.

O MMR NA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E OS DESAFIOS PARA A QUALIDADE SOCIAL

Sabrina Bucci Rosa

sabrina-bucci@hotmail.com

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Maria Simone Ferraz Pereira

msimonefp@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

INTRODUÇÃO

Um dos reflexos mais visíveis dos efeitos da legitimidade que a avaliação tem alcançado como instrumento de regulação e gestão das políticas educacionais com foco na melhoria da qualidade da educação, segundo Sousa e Lopes (2010) é a criação em diferentes estados e municípios de sistemas próprios de avaliação da Educação Básica, como o estado de São Paulo, que criou em 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimentos Escolar, o Saresp.

Desde a sua criação, o Saresp, tem se consolidado como o principal indutor e implementador de políticas educacionais (ARCAS, 2010), políticas que estão em sua maioria articuladas à melhoria da qualidade. Uma dessas políticas refere-se ao Programa Gestão em Foco, que introduziu nas escolas e Diretorias da rede a partir de 2017, o Método de Melhoria de Resultados (MMR), um método de gestão de resultados que propõe a melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos (FALCONI EDUCAÇÃO, SÃO PAULO, 2017).

O presente estudo, recorte de uma pesquisa de mestrado concluída em agosto de 2021, apresenta por objetivo discutir os desafios para a qualidade social no âmbito do MMR na Secretaria da Educação de São Paulo e para tanto, foi realizada

pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de estudos bibliográficos e análise documental.

DESENVOLVIMENTO

Consoante à lógica das políticas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que articula indicadores do Saresp à qualidade, foi implementado em 2016, por meio de uma “experiência-piloto” na Diretoria Leste 4, o MMR, base do Programa Gestão em Foco.

Mediante os resultados alcançados pela Diretoria Leste 4, que registrou aumento nos seus indicadores, o programa foi expandido para a rede em fases ou “ondas de expansão”. Em 2017, abrangeu 13 Diretorias Regionais de Ensino da Capital, em 2018, abrangeu 39 Diretorias de Ensino da Grande São Paulo e em 2019, terceira e última “onda de expansão”, abrangeu 39 Diretorias de Ensino do Interior e Litoral Paulista, e, atualmente, está presente nas mais de cinco mil escolas da rede.

O MMR propõe auxiliar as escolas a resolver um problema definido como “a diferença entre o resultado atual e o desejado (meta)” (FALCONI EDUCAÇÃO, SÃO PAULO, 2017, p. 74). Isto é, propõe fazer com que as escolas alcancem a meta estipulada do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo, o Idesp, indicador de qualidade da educação paulista composto por dois critérios complementares, o desempenho dos alunos no Saresp e indicadores de fluxo (SÃO PAULO, 2014) e que estabelece metas anuais para as escolas alcançarem.

O Idesp, foi implementado na rede em 2008, por meio do Programa Qualidade da Educação (PQE) com o objetivo de “promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino da rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade” (SÃO PAULO, 2014, p. 2). Embora tenha sido utilizado como o principal indicador de qualidade, para Gesqui (2013), o Idesp é limitado, pois não expressa a totalidade

acerca da realidade da escola e se constitui como um mecanismo de controle social, já para Castro (2013, p. 172), “o conceito de qualidade educacional fica restrito apenas aos resultados mensuráveis, observáveis por meio de provas ou testes”.

O MMR foi criado pela Falconi Educação, uma empresa de consultoria em gestão do país, que atua em diferentes áreas, inclusive na educação, difundindo modelos gerenciais com foco em resultados fundamentados da gestão da Qualidade Total, utilizada pelas empresas privadas.

A fim de auxiliar as escolas a alcançarem a meta do Idesp, o MMR sugere uma sistemática de ações subdivididas em 8 passos: 1. Conhecendo o problema; 2. Quebrando o problema; 3. Identificando as causas do problema; 4. Elaborando planos de melhoria; 5. Implementando planos de melhoria; 6. Acompanhando os planos e resultados; 7. Corrigindo os rumos; 8. Registrando e disseminando boas práticas (FALCONI EDUCAÇÃO, SÃO PAULO, 2017). Tais passos são inspirados no PDCA, método de gerenciamento de processos que se origina do inglês *Plan* (planejar), *Do* (fazer), *Check* (controlar) e *Act* (agir) que é bastante utilizado no processo de gerenciamento de empresas (MARTINELLI, 2009).

Para a implementação de cada um dos passos do método, são sugeridas uma variedade de atividades, técnicas e terminologias utilizados no mundo empresarial que são transpostos para o interior das escolas, propondo para os profissionais da rede uma imitação do trabalho a ser realizado na iniciativa privada (FREITAS, 2014).

Além dos indicadores do Idesp, o MMR se utiliza dos indicadores da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), uma avaliação padronizada elaborada pelas instâncias da Secretaria e aplicada em alguns momentos do ano que propõe avaliar os conteúdos e habilidades do currículo oficial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os indicadores dessa avaliação, ao serem inseridos em plataformas digitais da Secretaria, geram os “Sinalizadores de Processo”, ferramentas que

permitem às escolas e seus profissionais monitorar bimestralmente o fluxo e o desempenho dos alunos na AAP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No MMR, os resultados das provas padronizadas e os indicadores de fluxo constituem o principal instrumento utilizado para aferir e controlar a qualidade do ensino oferecida pelas escolas e para mensurar a qualidade do aprendizado dos alunos. Dessa forma, embora o Programa Gestão em Foco defenda que o MMR tem o potencial de contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem, essa qualidade é reducionista, pois está articulada apenas aos resultados mensuráveis e quantificáveis de testes padronizados e resultados de fluxo, desconsiderando importantes fatores e dimensões intra e extraescolares que interferem na qualidade da educação.

Como alternativa a este conceito que reproduz a lógica capitalista no interior das escolas, emerge o conceito de qualidade social, que entende que, além da garantia do direito ao acesso à educação democrática é necessário que se efetive o direito de todos aprenderem. Nessa perspectiva, qualidade social na educação não pode ser reduzida a fórmulas matemáticas ou resultados pré-estabelecidos, pois qualidade da educação é um fenômeno complexo que abrange vários fatores ou dimensões, intra ou extraescolares, uma vez que interferem profundamente nos processos educativos (SILVA, 2009; DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Silva (2009) explica que os fatores internos que podem sinalizar a qualidade da educação são variados e estão relacionados ao planejamento e organização do trabalho pedagógico, forma de gerir a escola, projetos existentes na escola, relação com as famílias e comunidade escolar, educação inclusiva, existência do respeito e prática do diálogo, trabalho realizado em colaboração e efetivação de gestão democrática, por meio do funcionamento dos órgãos colegiados ou conselho

escolar, entre outros. Em relação aos fatores externos à escola, Silva (2009) destaca: fatores socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais.

Dessa forma, ao utilizar apenas dois critérios para aferir a qualidade, o MMR representa inúmeros desafios à qualidade social na rede pública paulista, pois aprofunda limitações e consequências na forma como os indicadores do Idesp têm sido utilizados no interior das escolas, pois, além de reduzir o trabalho a ser realizado nas escolas durante todo o ano letivo ao alcance da meta do Idesp (GESQUI, 2015), confere um formato empresarial à educação, posto que estabelece metas e introduz atividades, técnicas e terminologias utilizadas no mundo empresarial. Além disso, contribui por reforçar que sejam priorizados disciplinas e habilidades avaliados no Saresp e AAP, o treinamento dos alunos, para o engessamento do currículo, a padronização pedagógica, a pressão por alcançar metas, controle e responsabilização e a perda da autonomia do professor (BERGO, 2016; FILIPE, 2017; ROCHA JÚNIOR, 2012).

REFERÊNCIAS

- ARCAS, P. H. SARESP e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010. doi:<https://doi.org/10.18222/eae214720102459>
- BERGO, L. F. **Política de bonificação salarial no estado de São Paulo**: Desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- CASTRO, A. **O Programa de Qualidade da Escola da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**: o texto e o contexto em três escolas da Diretoria de Ensino - Região de Pirassununga. 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2013.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**: textos para discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FALCONI EDUCAÇÃO e SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Guia para implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR)**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/11/guia-inicial-unificado.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FILIFE, F. A. A concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala: análise de documentos oficiais do Estado de São Paulo (2008 - 2014). 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144459>. Acesso em: 15 out. 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

GESQUI, L. C. **O índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo: a materialização da racionalidade tecnológica**. 2013. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10384>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP): práticas escolares resultantes. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 2, p. 465-475, 2015. doi:<https://doi.org/10.5902/198464449121>. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/1473/1813>. Acesso em: 05 out. 2020.

MARTINELLI, F. B. **Gestão da qualidade Total**. Curitiba: IESDE, 2009.

ROCHA JÚNIOR, O. C. **Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo: a bonificação por resultado na opinião do professor**. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9658>. Acesso em: 15 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Qualidade da Escola: Nota técnica**. São Paulo, março, 2014. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>. Acesso em: 11 de dez. 2019.

SOUZA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, p. 53-59. jan. 2010 Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao_Educacional/Materiais%20das%20Disciplinas/Avalia%E7%E3o%20Institucional/AVALIA%C7AO%20ZAKIA%20e%20LOPES.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2020.

O PAPEL DA GESTÃO CENTRAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS NA INDUÇÃO DAS POLÍTICAS PARTICIPATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Renata Mantovani de Faria

renata.mantovani@educa.campinas.sp.gov.br

Prefeitura Municipal de Campinas

Luciane Vieira Palma

luciane.palma@educa.campinas.sp.gov.br

Prefeitura Municipal de Campinas, LOED - Unicamp

Andrea Souza Marzochi

andrea.marzochi@educa.campinas.sp.gov.br

Prefeitura Municipal de Campinas

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é investigar se a gestão central do município de Campinas, representada pelo Núcleo de Avaliação Institucional Participativa da Educação Infantil (NAIP-EI), composta por coordenadoras pedagógicas, tem cumprido sua função de coordenar e fortalecer a política de avaliação institucional participativa na rede e, de modo mais específico, atingindo seu objetivo de fomentar e motivar a ampla participação da comunidade educativa, especialmente, o trabalho dos colegiados (Conselho de Escola e Comissão Própria de Avaliação) nas questões inerentes à unidade educacional.

Pretendeu-se atingir esse objetivo por meio de avaliação de uma das ações realizadas pelo Núcleo no ano de 2020. A ação, objeto de análise, tratou-se de um evento virtual (devido ao contexto pandêmico) com transmissão via youtube, intitulado “Participação e Educação Infantil Pública de Qualidade” e foi priorizada como objeto desse estudo tendo em vista a ampla participação das equipes educativas. Para avaliar esta ação, foi realizada análise das respostas de um

questionário avaliativo enviado aos seus participantes por email, a qual foi respondida por uma amostra (273 pessoas), além de análise de número de inscritos, participantes ao vivo e número de visualizações.

O evento foi composto por: (1) palestra de abertura “A escola pública como direito”, ministrada por Sílvio Gallo; (2) três encontros temáticos, abordando, respectivamente, a participação como exercício de cidadania; a CPA como estratégia de efetivação da Gestão Democrática; a Gestão Democrática e sua relação com os princípios curriculares municipais. Esses encontros foram ministrados pelas coordenadoras pedagógicas do NAIP e também pelo Núcleo de Currículo (no terceiro encontro); (3) palestra de encerramento “Educação Infantil no contexto atual: perspectivas de (re)criações com a coletividade” realizada por Maria Aparecida Guedes Monção.

Embora o evento tenha sido destinado inicialmente aos membros dos colegiados - Conselho de Escola (CE) e Comissão Própria de Avaliação (CPA) - acabou envolvendo uma participação mais ampla da comunidade educativa por ter sido transmitido via Youtube, portanto, aberto a todos(as).

Torna-se necessário ressaltar e contextualizar a importância do trabalho integrado desses colegiados para a vida democrática da instituição escolar para, por conseguinte, entender a relevância dessas ações de fomentação, como foi o intuito do evento virtual. Enquanto o Conselho de Escola exerce papel fiscalizador e deliberativo na instituição, a CPA consiste em um colegiado responsável por coordenar a avaliação interna da mesma, exercendo função consultiva e mobilizadora. Ambos, juntos, são fundamentais para conquistar melhorias na escola pública municipal.

A Comissão Própria de Avaliação constitui, ainda, em importante estratégia para a efetivação da política de Avaliação Institucional Participativa (AIP) na rede de Campinas, a qual busca garantir (na prática da autoavaliação da escola) os

princípios da gestão democrática, qualidade negociada, corresponsabilização, se afastando da promoção de competição entre as escolas. A importância da política de AIP para a gestão democrática e para a melhoria da qualidade social da escola acaba por dar sustentação à existência do Núcleo de Avaliação, o qual tem como uma de suas missões promover ações para o fortalecimento da política, tal como foi o objetivo do evento em questão e, sobre o qual descreveremos mais pormenorizadamente alguns dados a partir de sua avaliação.

RESULTADOS

Sobre o evento em si, constatou-se que houve cerca de 900 inscritos, porém o público não se restringiu a esse número, como o evento foi realizado com transmissão para o Youtube, permitiu a participação de outras pessoas para além das inscritas. Houve, assim, um público considerável que assistiu às palestras ao vivo (aproximadamente 1400 pessoas) e pôde-se observar que, nos dias posteriores, esse número continuou aumentando (atualmente há 5900 visualizações na palestra de abertura e 3400 na palestra de Encerramento). Também os “Encontros Temáticos” foram bastante visualizados, com cerca de 2200 visualizações cada um, somando-se as três turmas.

Levando em consideração esses dados, é possível dizer que houve uma grande adesão na ação promovida pelo Núcleo, o que já pode ser um indicativo positivo para a ação, ao menos quanto ao seu alcance e também quanto ao apelo que teve na comunidade escolar municipal. Após a finalização do evento, o NAIP enviou um formulário de avaliação aos participantes a fim de verificar junto a estes se os objetivos iniciais da proposta foram atingidos. No total, 273 pessoas responderam ao formulário.

Das respostas obtidas, 42,2% eram Agentes/Monitores de Educação Infantil, 34,7% eram professores, 17,5%, gestores e, 5,6%, familiares. Este dado parece manter-se

na proporção em que esses segmentos atuam nas escolas: de fato há maior número de monitores/ agentes que professores e estes, mais que equipes gestoras nas unidades escolares. Porém, ao se tomar a quantidade de famílias que responderam ao formulário, verifica-se que ela é pequena, mas proporcional à quantidade que foram inscritas e/ou participaram do evento.

Este dado vem ao encontro de queixa frequente de membros de equipes gestoras sobre o quão é baixa a participação das famílias nos colegiados escolares e a dificuldade que têm em convencê-las a participar destes coletivos. Sendo assim, no caso específico desta ação, foi possível minimizar um único dos que se julgaram como sendo impeditivos da participação das famílias: a questão do horário - ofereceram-se turmas de Encontros Temáticos em três períodos distintos, manhã, tarde e noite. Porém, o do acesso à internet foi impossível alguma interferência do Núcleo, o que certamente influenciou na participação das famílias neste caso específico.

Em continuidade às análises dos dados, observou-se que a maioria dos participantes disse ter se sentido “motivada” (74,7%) e uma parcela “instigada” (27%) a desenvolver/continuar o trabalho com as CPAs nas escolas a partir da participação no evento. Neste aspecto, chama a atenção que, embora o evento tenha se destinado tanto aos membros da CPA como aos do CE, houve maior participação dos integrantes da CPA (44%) comparado ao CE (30%).

Estes dados de fato não causam surpresa se se considerar que desde a implementação da política de avaliação institucional participativa na rede, muitas ações são direcionadas à CPA exclusivamente e praticamente não se tem notícia de ações voltadas aos Conselhos de Escola, muito embora as ações de ambos colegiados devam caminhar articuladamente. Sendo assim, o Núcleo de Avaliação considera acertada e pretende dar continuidade a ações que potencializem a articulação entre a CPA e do Conselho de Escola.

Ao se tratar das atividades formativas do evento, de modo mais específico, começando pela palestra de abertura, observou-se que a maior parte das respostas (91%) considerou a palestra do professor Dr Silvio Gallo “extremamente relevante” para a formação dos membros dos colegiados. Com relação aos Encontros Temáticos, de modo geral, os três encontros foram avaliados predominantemente como “Extremamente relevante” para a formação dos membros dos colegiados - por cerca de 86% dos participantes que responderam ao formulário. A palestra de encerramento ministrada pela Professora Dra Maria Aparecida Guedes Monção seguiu o mesmo padrão de avaliação na escala, já que as respostas demonstraram que 88,1% a consideraram “Extremamente relevante”.

Por fim, ao avaliar o evento de modo geral, para a grande maioria dos participantes, o objetivo do evento foi atingido plenamente (88,1%), enquanto 10,8% consideram parcialmente atendido e três pessoas (1,1%) consideram que os objetivos não foram atingidos. Pode-se afirmar assim que, de certa forma, nossos objetivos de curto prazo com o evento foram alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a política de avaliação institucional participativa estar em vigência há cerca de oito anos na Educação Infantil da rede municipal de Campinas, tem-se notado que, assim como outras políticas públicas, ela tem que ser estimulada constantemente para que tenha continuidade.

No caso de políticas participativas como essa, considerando a fragilidade de nossa democracia, torna-se ainda mais urgente que sejam cuidadas sob o risco de os avanços que a educação pública tem a duras penas conquistado, simplesmente serem absorvidos por toda ordem de desmandos e ideologias reacionárias.

A proposta apresentada neste texto, descreve apenas sobre uma das frentes que exigem atenção dos órgãos centrais que é o da formação continuada. Mas isso não

basta, tem-se esta clareza! Neste aspecto, o Núcleo de Avaliação tem trabalhado na direção de criar situações que induzam ações efetivas das CPAs, aproveitando a motivação que a avaliação do evento analisado neste estudo nos mostrou.

REFERÊNCIAS

CAMPINAS. **Lei nº 6.662/1991**. Cria o conselho de escola nas unidades educacionais do município de Campinas. Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 1991.

_____, **Resolução SME Nº 05/2008**. Estabelece as diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação, Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 2008.

_____, **Plano de Avaliação Institucional Participativa para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas**, Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 2011.

_____, **Resolução SME Nº 14/2014**. Estabelece as diretrizes para a implementação da Avaliação Institucional da Educação Infantil e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Rede Municipal de Ensino de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 2014.

O USO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-INDIGENA COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DE NOSSAS RAÍZES E DO COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL DE NOSSA SOCIEDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Abel Furlan Garcia

abel.garcia@educa.campinas.sp.gov.br

Carlos Vieira Junior Amâncio

carlos.amancio@educa.campinas.sp.gov.br

Raquel Machado Pereira

raquel.pereira@educa.campinas.sp.gov.br

Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP

INTRODUÇÃO

Vimos aumentar durante a pandemia da Covid 19 inúmeros casos de abusos de autoridades policiais em comunidades. Casos de racismo e injúrias raciais nunca foram tão noticiados. Há claramente um avanço de madeireiros, pecuaristas, atividades de garimpo e confrontos armados em terras indígenas e um silêncio e leniência de órgãos fiscalizadores, colocando em risco os direitos adquiridos à luz da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) dos povos indígenas e quilombolas brasileiros. As taxas de assassinatos de indígenas e população negra e parda aumentaram sensivelmente nos últimos anos.

A Lei 10.639/03 obriga as escolas de ensino fundamental e médio a ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira e em 2008, outra lei (11.645/08) tornou obrigatório também o estudo da história e da cultura indígena, incluindo a contribuição na formação da sociedade brasileira, conforme a lei anterior, bem como a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Assim, foram necessários mais de um século do fim da escravidão para ter uma lei para obrigar as editoras de livros didáticos e escolas a

ensinarem a história da maioria de nossa população para além das senzalas e navios negreiros, mostrando a cultura e vida antes dos colonizadores e a importância das ações afirmativas.

Como nos diz Certeau (1995), o tempo presente demanda a necessidade de pensar uma cultura no plural, considerando diferentes perspectivas, modos de vida e compreensões diversas da realidade, por parâmetros muitas vezes opostos aos dominantes e culturalmente enraizados. Essa realidade requer um ensino interdisciplinar pautado na desconstrução do mito de uma democracia racial.

Em 2021, com o retorno presencial dos discentes e docentes, a equipe da EMEF. Virginia Mendes A. de Vasconcellos, localizada no Jardim Maria Rosa em Campinas - SP, resolveu elaborar um projeto interdisciplinar abordando temas presentes no cotidiano de nossos alunos para uma maior inserção destes ao ambiente escolar, após um ano de ensino remoto. Para isso, foi abordada a temática: cultura Afro-brasileira e indígena e o racismo estrutural presente em nossa sociedade com o objetivo de resgatar aspectos da nossa cultura abordando lendas, contos, textos sobre racismo, vídeos, produções textuais e trabalhos artísticos, a fim de despertar no educando o interesse pela leitura, pesquisa de personagens históricos e aspectos culturais que durante séculos foram deixados de lado na escola em prol da visão eurocêntrica.

METODOLOGIA

Foram utilizadas coleções de livros paradidáticos distribuídos nas escolas da rede municipal que trazem histórias e lendas da cultura indígena e africana (Figura 1). Durante o mês de novembro este material foi trabalhado para aproximar os educandos de todas as turmas do Ensino Fundamental Anos Finais das questões étnico-raciais e a cultura Afro-brasileira e Indígena.

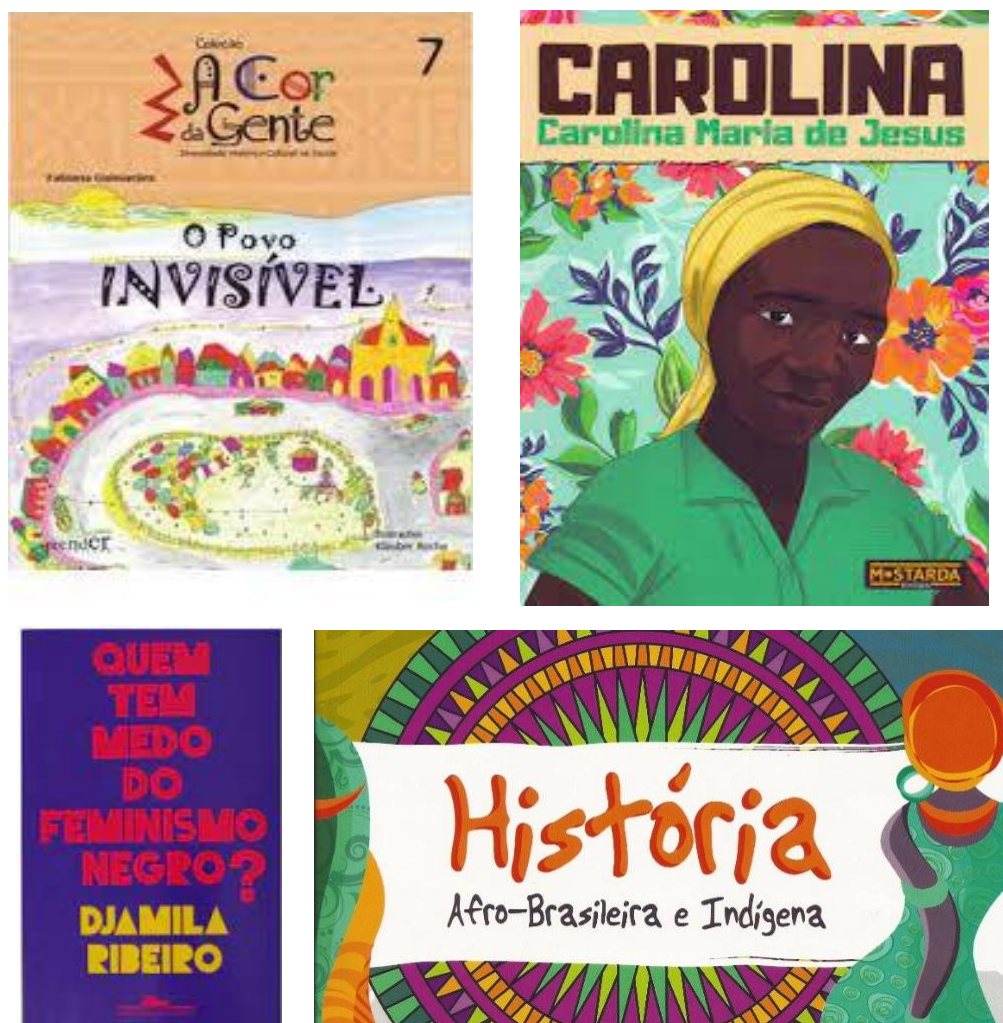


Figura 1: Alguns dos livros usados no trabalho. As coleções A cor da gente, Black Power e a o História Afro-Brasileira e Indígena de Flávio Berutti, bem como Quem tem medo do Feminismo Negro de Djamila Ribeiro.

Para enriquecer as discussões em sala sobre racismo nos meios de comunicação, houve a exibição do documentário *Você Faz a Diferença* (2005) (<https://curtadoc.tv/curta/comportamento/voce-faz-a-diferenca/>) e leitura de textos de Djamila Ribeiro sobre o Racismo nos meios de comunicação e no humor, levantando as seguintes questões: Por que a ênfase na cultura eurocêntrica? O Brasil é um país racista? O que é o mito da democracia racial? Por que as cotas são necessárias?

Após isto, os alunos do 8º e 9º ano foram apresentados à proposta do projeto que era elaborar um texto argumentativo com o tema “Vidas negras importam no Brasil também?!.” A pergunta provocativa traz em si uma reflexão acerca de como os povos negros são tratados em nossa sociedade, na marginalização, no racismo presente na formação das polícias militares que orienta abordagens de “pessoas suspeitas” usando estereótipos (negro e roupas simples), comportamento de funcionários de shopping centers e supermercados

Os alunos do 6º e 7º ano desenvolveram uma apresentação de uma personalidade negra na forma de biografias tendo como exemplo a coleção Black Power, a qual podiam usar como apresentação oral, dramatização, cartazes e colagem. Além disso, também foram construídas as bonecas Abayomi, máscaras africanas e desenhos e dobraduras com temática indígena, que foram expostos na escola para toda a comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Produções Textuais e apresentação de trabalhos artísticos dos alunos.

A maioria dos alunos do 8º e 9º ano realizaram as produções textuais com base nas coletâneas e discussões feitas em sala mediadas pelos professores. Abaixo na figura 2 se encontram a seleção de algumas dessas produções e na figura 3 são apresentados os trabalhos artísticos feitos pelos alunos do 6º e 7º anos com base no material utilizado no projeto.

Nome: WENDEL BARBOSA RODRIGUES DA SILVA, 92A, 11-22
 REDAÇÃO SOBRE:
AS VIDAS NEGRAS IMPORTAM NO BRASIL TAMBÉM?

ANTES QUE VOCÊ PERGUNTE SE ELAS IMPORTAM SIM OU NÃO NO BRASIL, SIM ELAS SÃO IMPORTANTES, EU ACREDITO QUE CADA UMA DESSAS VIDAS TIVERAM MOMENTOS RUINS E QUE AGORA ELAS ESTÃO SEGURAS DE TODO PRECONCEITO E DESRESPEITO E QUE ELAS SÃO SETAM PESSOAS BONS, ALÉM DISSO ELAS PARTICIPAM DAS NOSSAS VIDAS COMO CONHECIDOS OU PARCERES.

AGORA VOU DIZER SOBRE PARTES ENVOLVIDAS COM ESSAS PESSOAS NA SOCIEDADE DE HOJE EM DIA E PALAVRAS DE INFERÊNCIAS DE ANTIGAMENTE CERTO.

ENTÃO NAS DÉCADAS ATRÁS NO BRASIL ERA FALADO PALAVRAS "NORMAIS" SOBRE O POVO NEGRO QUE AGORA SÃO CONSIDERADAS PALAVRAS RACISTAS, ELAS SÃO CHAMADAS DE MULATA, SERVIÇO DE PRETO, BOGAL, CRIADO-MUDO E DENERIR TEM MUITAS OUTRAS PALAVRAS ASSIM DESSE MODO TÃO ERRADO E DESRESPEITOSO.

OS SIGNIFICADOS DESSAS PALAVRAS SÃO, MULATA: SE ORIGINA DA IDEIA DE MULA, ANIMAL HÍBRIDO FRUTO DO CRUZAMENTO ENTRE UM CAVALO E UMA JUMENTA, SERVIÇO DE PRETO: UMA EXPRESSÃO QUE SE REVELA AO RACISTA PRA DIZER QUE O TRABALHO DE UMA PESSOA NEGRA É MAL FEITO, BOGAL: UMA EXPRESSÃO DE IGUARRÂNCIA "TOSCO" E SEM CULTURA, CRIADO-MUDO: A PALAVRA REMETE A UMA DAS FUNÇÕES DESEMPENHADAS POR ESCRAVIZADOS NO PERÍODO COLONIAL, DENERIR: A

Nome: Camacineia
 20-11-24
Consciência Negra

No dia 20 de novembro, é celebrado o dia nacional da Consciência Negra.

No ano de 1965, ocorreu a morte de Zumbi dos Palmares. O Zumbi foi um dos maiores líderes na luta pela liberdade dos negros no Brasil. Esse dia foi escolhido como o Dia da consciência negra para a conscientização sobre a força e resistência e o sofrimento da população negra no Brasil desde a colonização.

Os negros chamam por mudanças estruturais profundas em nossa sociedade. O dia da consciência negra deve ser um dia de reflexão e de luta contra o racismo no Brasil.

Devemos lutar também contra práticas igualmente da nossa sociedade de negação da existência de preconceitos no Brasil, classificando como "vítimas".

A história de antigamente mostra como respeitar a sua história contra o combate de desigualdade no Brasil.

Assin: Kamilly 92A

22/11/21
 Vidas negras importam no Brasil também?
 Vitor Hugo

Vidas negras não são importantes por qualquer motivo!

O racismo no Brasil tem sido um grande problema desde a era colonial e escravocrata, imposto pelos colonizadores portugueses, muitas pessoas negras sofreram e sofrem diariamente devido ao racismo.

É difícil entender o porquê de um país tão desenvolvido, ser tão preconceituoso. O combate ao racismo deve ser uma luta não apenas das negres, mas sim de todos nós.

Mesmo sendo considerado crime, o racismo está presente na sociedade, os negres de forma explícita por meio de violência física ou verbal e em muitos outros, de maneiras sutis que fazem com que os negres sofram.

Por que o combate ao racismo é importante? Pois seria muito melhor viver em uma sociedade sem discriminação?

Os negres devem lutar com o racismo para que as futuras gerações não sofram com esse mal. Dizer que é errado querer viver em uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm o direito de ter sua língua, sua cultura e sua cultura desenvolvida e os mesmos direitos à educação, saúde, trabalho?

Se quisermos uma sociedade justa e igualitária para que as crianças de todas as cores possam crescer sem medo de sofrerem discriminação? Não seria esta uma forma de manter as diferenças entre os negres? Precisamos mudar nossa maneira de ser, agir e pensar para que possamos viver em uma sociedade justa e igualitária.

spiral

26-11-21
 Nome: BRANDA DA SILVA
 REDAÇÃO - CIÊNCIAS
VIDAS NEGRAS IMPORTAM?!

VIDAS NEGRAS IMPORTAM, OU MELHOR, TODAS AS VIDAS IMPORTAM. A TOLERÂNCIA RACIAL VEM CAUSANDO MUITAS MORTES NO BRASIL E NO MUNDO. EU ACHO QUE A COR DA PESSOA SEJA DIFERENTE NÃO IMPORTA, MAIS SIM O SEU JEITO DE SER, SEU CARÁTER, E SUA EDUCAÇÃO.

MUITAS PESSOAS TOLERAM O RACISMO, MAIS NÃO É ASSIM TEMOS QUE SER CONTRA O RACISMO, MUITAS PESSOAS NEGRAS MORREM POR CONTA DO RACISMO, ESSA ATITUDE TÃO MALIGNA ISSO É UM CRIME.

VALE DESTACAR QUE O RACISMO NÃO É UM PROBLEMA NOVO, É SIM UM PROBLEMA PROFUNDO NAS SOCIEDADES QUE DEVE SER COMBATIDO POR TODOS, NÃO DEVEMOS NUNCA JULGAR UMA PESSOA POR SUA COR DE PELE.

OU SEJA VIDAS NEGRAS IMPORTAM E IMPORTAM MUITO EM NOSSA SOCIEDADE, DEVEMOS COMBATER O RACISMO.

(BLACK LIVES MATTER)

Figura 2. Produções Textuais dos alunos.



Figura 3. Produções artísticas dos alunos. Desenhos, Máscaras e Bonecas Abayomi.

2. Apresentação da Biografia de uma Personalidade Negra

Os alunos do 6º ano e 7º ano fizeram uma pesquisa de personalidades negras ou relacionadas com a cultura ou movimentos indígenas e elaboraram sua biografia os apresentando através de desenhos e imagens em cartazes para os demais alunos da escola.

A figura 4 mostra um pouco dos cartazes usados nas apresentações orais realizadas durante as aulas que após compartilharem as informações de suas pesquisas com as demais turmas, foram expostos nos corredores da escola para que todos pudessem apreciar o resultado do trabalho.



Figura 4. Cartazes feitos pelos alunos e usados nos seminários para apresentar as personalidades negras que eles pesquisaram. Após a apresentação todos os trabalhos foram expostos na escola para todos os alunos durante um dia de aula.

Este trabalho buscou despertar no educando a compreensão de sua identidade e ancestralidade e, através da leitura, colocar o aluno em contato com personalidades, palavras, jogos, lendas e uma visão histórica não eurocêntrica que durante muitos séculos se perpetuou e contribuiu para uma visão estereotipada dos povos indígenas e afrodescendentes, secundarizando sua rica cultura em prol da europeia.

A busca por dialogar de forma interdisciplinar tem sido o enfoque de nossos trabalhos desde o início das atividades remotas em 2020 e, assim, desenvolver capacidade argumentativa e de vocabulário (GARCIA; GAROFOLO, 2021).

Acreditamos em um ensino básico que priorize a formação integral do aluno como alguém que se aproprie de diversas fontes de informação e consiga ter uma postura crítica diante dos problemas sociais, procurando meios de cobrar e lutar para a melhoria de sua comunidade, como já ressalta Saviani (2009) como sendo a função da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem desta temática é de extrema importância em um país onde, apesar de a população negra representar 52% da população, tem grande parte dela marginalizada, vivendo excluídas da cultura, educação superior, bons empregos devido a um racismo estrutural impregnado em nossa sociedade. Um racismo que inferioriza a cultura negra, cria padrões de beleza na mídia que levam a baixa autoestima de várias crianças e adolescentes.

Além da histórica diferença salarial de negros em relação a brancos na mesma função, das camufladas ofensas raciais no humor tidas pelos agressores como liberdade de expressão, cria-se estereótipos para inferiorizar a cultura e religiões de matrizes africanas e indígenas e alimenta os discursos de ódio em redes sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

CERTEAU, M. **A Cultura No Plural**. São Paulo: Papyrus, 1995.

GARCIA, A. F.; GAROFOLO, S. B. O Clube do Livro Virgínia Mendes: relato de uma experiência de incentivo à leitura em meio a pandemia de covid 19 em uma escola municipal da rede de Campinas. **Revista Educação Básica em Foco**, v.2, n.3, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM EDUCAÇÃO E O PROGRAMA AABB COMUNIDADE DA FENABB NO ESTADO DO RS

Susana Schneid Scherer

susana_scherer@hotmail.com,

Michele Vollrath Bento

mivolb@gmail.com

Viviane Lemos

viviane.slemos@gmail.com

Maria de Fátima Cossio

cossiofatima13@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetivou analisar a atuação da Federação Nacional das Associações do Banco do Brasil (FENABB) e do seu Programa AABB Comunidade, devido ao destaque identificado de sua presença no estado do Rio Grande do Sul (RS)¹.

Considera-se que a inserção do setor privado no setor público, como o educacional, faz parte de mecanismos de Governança (BALL, 2014; CÓSSIO, 2015; SHIROMA EVANGELISTA, 2014) e Gerencialismo (NEWMAN; CLARKE, 2012), no contexto das atuais estratégias do projeto capitalista. O gerencialismo, resultante da ideia de modernização da gestão, embasada nos princípios e práticas da Nova Gestão Pública (NGP), pressupõe inserir preceitos da gestão privada no interior da máquina pública. A governança, por sua vez, visa alargar a forma de governo monolítico, centrado no Estado, tornando-o permeável a novas relações com outros Estados, mercados, grupos e sujeitos privados, o que gera reflexos na

¹ Recorte da pesquisa do Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais (NEPPE/UFPEL, 2020).

educação pública, como aludem Robertson e Verger (2012), especialmente como formas de privatização indireta e encoberta da educação e sua função social.

METODOLOGIA

O estudo adota como base metodológica a técnica de etnografia de redes, proposta por Ball (2014), com vistas a mapear os movimentos e relações no campo particular da política educacional, como a que é estabelecida através de Parceria Público-Privada (PPP). Tal metodologia sugere ampliar o corpus de dados, pelo uso de novas fontes de dados virtuais e eletrônicos, a fim de obter um acesso mais rico e ampliado do que possibilitam dados terrestres. Assim sendo, tendo como *lócus* investigativo as PPPs no Estado do RS. Em um primeiro momento entre 2016 e 2017 realizou-se o levantamento virtual em *sites* de Secretarias educacionais (Municipais e Estaduais), dos Conselhos de Educação, imprensa, páginas do *Facebook*, *blogs*, e de instituições não estatais, com vistas a identificar as ações e os entes correlatos a elas mais frequentes, o que desvelou a atuação da Federação Nacional das Associações Atléticas do Banco do Brasil (FENABB) do Programa AABB Comunidade.

No segundo momento, entre os anos de 2018 a 2019, após a identificação dos entes mais frequentes e seus programas, passou-se a aprofundá-los, o que neste estudo é proposto a partir de três categorias analíticas: a análise da atuação da FENABB, a proposta educacional do Programa AABB Comunidade, e algumas de suas implicações na educação pública. Para essa etapa da pesquisa, baseou-se na perspectiva de Shiroma, Campos e Garcia (2005), para o estudo dos textos e documentos políticos para além das palavras que o compõem, compreendendo-os como discursos, que portam sentidos e significados, moldam concepções que se traduzem em práticas e ações e implicam na educação e na vida social. O que,

então, faz parte dos compromissos da pesquisa social, no sentido de ser evidenciado e refletido sobre seus propósitos e implicações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A FENABB se originou em 1977 da ampliação da inserção como sócios nas atividades das Associações Atléticas do Banco do Brasil (AABB), voltadas a eventos esportivos, culturais e sociais para além dos funcionários do Banco do Brasil (BB).

Os programas da FENABB são desenvolvidos nas próprias instalações – salões, quadras esportivas, piscinas, entre outras – das AABBs, e contam com uma equipe de profissionais como educadores, médicos, dentistas, assistentes sociais, etc. O programa educacional AABB Comunidade teve a primeira experiência em 1987, a fim de oferecer complementação educacional, através de atividades lúdicas em áreas de saúde e higiene, esporte e artes, como meio de inserção social de crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, entre 06 e 18 anos incompletos. Em 2020 o programa estava presente em cerca de 300 municípios brasileiros, 25 estados e o Distrito Federal, atendendo, aproximadamente, 43.000 crianças e adolescentes. No RS, para o quadriênio 2017-2020, o número de AABBs conveniadas ao Programa totalizava 28, perdendo apenas para o estado de Minas Gerais em número de AABB com a oferta do programa. Nos dados coletados sobre o RS, o programa AABB Comunidade foi evidenciado em 10 das 36 Coordenadorias Regionais Estaduais (CREs) e em 18 cidades, das totais 497 existentes no estado à época.

No *site* da FENABB vê-se os programas oferecidos desde a área esportiva, financeira, sociocultural, socioeducativa, até uma plataforma de Educação a Distância. Há convênios mantidos pela federação em nível nacional, como: Banco Votorantim; Grêmio TAM; MAPFRE Seguros. E existem parceiros que a apoiam com materiais, recursos estruturais, etc e financeiramente, ramo em que se destacam duas empresas do grupo BB, o Bancorbrás, operadora de Agência de Viagens e

Turismo, Consórcios, Seguros; e a empresa de empréstimo pessoal Cooperforte, e também o Banco Votorantim. Com relação ao AABB Comunidade os parceiros fornecem recursos físicos e acessórios (como: uniformes, móveis, equipamentos e utensílios destinados à alimentação e material didático-pedagógico, ou ainda verbas de manutenção, reformas e compra de equipamentos de informática). Há, também, a figura dos convenientes do programa, que, segundo se averiguou, são, na maior parte das vezes, os governos, e em alguns casos outras entidades, e tem por função prover alimentação, transporte e contratar recursos humanos.

O projeto político pedagógico do AABB Comunidade apresenta um planejamento didático com conteúdo programático e maneiras de organização do tempo e espaço, em um período mínimo de 10 meses de atividades, ocorrendo no contraturno escolar, 3 vezes na semana, com duração de 04 horas. Seus materiais indicam que cada equipe seja formada por 01 coordenador pedagógico formado em Pedagogia, 04 educadores sociais com grau de Licenciatura e 01 auxiliar administrativo para atender em média 100 alunos. Como se trata de um programa com prazo determinado, a contratação de profissionais é temporária, ou seja, de baixo custo, sem planos de carreira, sem direitos trabalhistas, sendo pouco atrativo para profissionais qualificados e experientes. Deve-se questionar as motivações e os efeitos deste tipo de proposta, que não prioriza vínculos trabalhistas, capacitação pedagógica mais rigorosa, tampouco não é uma política pública ou controlada pelo poder público, especialmente por ser voltada para as camadas vulneráveis da população.

A concepção teórica é anunciada tendo como base a Pedagogia Libertadora. Tal proposta foi desenvolvida em 1997 pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (NTC-PUC/SP). Embora sejam apresentados princípios relacionados aos direitos humanos e à democracia, entende-se que o programa filia-se à lógica gerencialista e mercantil, uma vez que se trata de um banco, que visa lucro, e se configura como economia mista, com

participação do governo federal em 50% das ações e os outros 50% dos acionistas é composta por pessoas jurídicas, pessoas físicas e capital estrangeiro.

Nota-se que o programa assinala para o alívio da pobreza por meio de reforço escolar e atividades desportivas numa perspectiva assistencial. As atividades mantêm crianças e jovens ocupados no turno inverso ao da escola, mas pouco parecem contribuir para a transformação da condição de exclusão social desses sujeitos, reforçando a lógica do mérito, do empreendedorismo e da responsabilização pessoal pelo sucesso ou fracasso. Os materiais orientadores têm aproximações com a lógica gerencialista, na qual a equipe deve cumprir um programa prévio, com propostas determinadas por manuais de planejamento e que são controladas por mecanismos de monitoramento e avaliação *in loco*.

CONCLUSÃO

As análises do programa AABB Comunidade e da atuação da FENABB apontam para ações de uma entidade vinculada a um banco, com configuração mista e personalidade privada. As ações sinalizam princípios relacionados a direitos humanos, à democracia e à Pedagogia Libertadora, mas também elementos próprio da gestão gerencial, típica de grandes empresas, e que no caso da educação se manifesta pelo controle pedagógico e a desvalorização da autonomia docente e do papel da pedagogia na formação do aluno. São patentes nos materiais do programa os discursos na linha assistencial e sócio-comunitário capazes de manter as relações de consumo e produtividade ora existentes.

REFERÊNCIAS

- AABB. COMUNIDADE. **Site institucional.** Disponível em: <http://www.aabbcomunidade.com.br/>. Acesso em 30/10/2019.
- BALL, S. J. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- CÓSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 13, p. 616-640, 2015.
- FENABB. **Página oficial.** Disponível em: <http://www.fenabb.org.br/>. Acesso em 20/08/2019.
- NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.
- ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, 2012.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, 2014.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.

PESQUISAR COM AS JUVENTUDES EM TEMPOS PANDÊMICOS

Luís Paulo Cruz Borges

borgesluispaulo@yahoo.com.br

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ)

Aline Carla Luna de Carvalho

luna.aline29@gmail.com

Estudante do Ensino Médio Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista de IC Jr CNPq.

Camila Maria Nascimento da Silva

camimns10@outlook.com

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista IC - CNPq.

João Pedro da Silva Costa

joao.costa2306@gmail.com

Graduando em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista IC - CNPq.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa, ainda em andamento, *Os sentidos de futuro nas vozes discentes: a relação dos jovens estudantes com a escola pública (2019-2022)*, que tem como objetivo geral, analisar os sentidos de futuro a partir das vozes dos jovens-estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Como objetivos específicos queremos produzir, aqui, uma reflexão sobre a produção de conhecimento com as juventudes em tempos pandêmicos. Além de contribuir para o debate sobre a qualidade social da educação pública através da discussão sobre/com as juventudes que habitam a escola.

Parte-se da ideia de se trabalhar com a condição juvenil, “por considerá-la mais adequada aos objetivos desta discussão” (DAYRELL, 2010, p.67). Tal categoria refere-se à condição de ser, aos modos de agir, pensar e sentir dos jovens e suas vidas na sociedade. Tal condição juvenil se assenta em uma perspectiva de

mudanças ocorridas, principalmente, com as transformações do espaço, tempo, tecnologias, sistemas integrados de informação e comunicação etc. O ser jovem hoje assume uma perspectiva fluida, de deslocamentos, ou mesmo, de performances cotidianas (PAIS, 2006).

METODOLOGIA

Metodologicamente trabalhamos com mapas conceituais para aprofundamento das teorizações sobre juventudes produzindo, assim, uma revisão do estado do conhecimento sobre o objeto de estudo. Também analisamos os inventários do saber que são uma técnica de coleta/produção de dados proposta pelo sociólogo Bernard Charlot (1999) que consiste em uma produção de texto perguntando sobre suas aprendizagens e sobre suas expectativas, acrescentamos a ideia de futuro. “Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola e em outros lugares...O quê? Com quem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero do futuro?”. O inventário foi acompanhado de um questionário com questões relativas a sexo, idade, cor/raça, tipo de instituição escolar em que estudam, ano de escolaridade e religião. Nesse processo, os/ as bolsistas na condição de jovens, também foram produzindo reflexões na pesquisa sobre/com as juventudes em tempos pandêmicos.

As análises ocorreram pela conceituação do conteúdo como um conjunto de “técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 46). De forma, a realizar i) o preparo das informações; ii) a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; iii) a categorização ou classificação das unidades em categorias; iv) a descrição; v) a interpretação.

RESULTADOS

Descrevem-se como resultados parciais da pesquisa, no aspecto relativo o estado do conhecimento sobre o objeto de estudo, o surgimento de novas categorias e subcategorias que estão relacionadas: juventude e EJA; juventude trans; juventude indígena; juventude e educação especial etc. Observamos também a diversidade na conceituação da categoria juventude, além disso, a percepção de uma juventude plural e interseccional.

A pesquisa nos possibilitou enxergar a juventude em sua posição ativa na sociedade, produtora de subjetividade, de cultura e conhecimento. O objetivo deste grupo é fazer ecoar as vozes juvenis, ainda que permaneçam em silêncio (SPOSITO; ALMEIDA; TARÁBOLA, 2020), encontrando novos sentidos do que é ser jovem em sua relação com a educação.

Dessa forma, elencamos três falas, dos bolsistas da pesquisa, sobre o que é pesquisar as juventudes sendo jovens, ou seja, ao passo que pesquisamos *sobre*, também, pesquisamos *com*. As vozes de Camila, Aline e João, coautores deste trabalho, expressam uma reflexividade sobre os processos e desafios da prática da pesquisa em tempos pandêmicos.

Me parece ser papel do pesquisador, entender melhor como se dão esses processos que circundam a categoria juventude, quais os desafios encontrados, e pensar também, sobre as políticas para público, pois é essencial que esta categoria esteja em evidência. Digo isto, pois é o que tenho visto e lido sobre o tema atualmente, de pesquisadores e pesquisadoras principalmente na educação. Por isso, convém ressaltar a importância dessas vozes jovens na pesquisa, ainda mais, quando são estes os que estão em foco... (Camila, Bolsista IC – CNPq).

Os jovens Brasileiros são futuros cidadãos do país, imersos de talento e com poucas perspectivas. Políticas públicas, governo presente e investimentos na educação são um pontapé inicial para o sentimento de confiança e credibilidade que falta a esta juventude. Assim como a definição do termo “pesquisa”, a voz da juventude é essencial para a pesquisa da mesma, a grande questão é “como não ouvir a juventude?”, sendo ela, o principal foco da análise (Aline, bolsista IC.Jr - CNPq).

Há um péssimo costume da sociedade, de modo geral, de não considerar os pensamentos, vivências e experiências da juventude como algo válido, pelo motivo deles não se encontrarem em uma suposta idade ideal", idade essa de maturidade, compromisso ou responsabilidade. Esse estereótipo é algo que ainda molda as estruturas da nossa sociedade e que deve ser extinto imediatamente. Cada dia que passa, os jovens vêm se mostrando cada vez mais presentes em posicionamentos políticos, assuntos sociais e conscientização de saberes, nos mostrando aptos de serem pessoas com vozes e com autonomias de falas, capazes de dizer o que esperar e o que querem da sociedade ainda ocupando o papel da juventude (João, bolsista IC-Voluntário).

É possível depreender que a vocalização dos sujeitos no processo de fazer/relatar a pesquisa sobre/com as juventudes nos auxilia mais em uma compreensão sobre que qualidade social para educação pública queremos. De igual forma, tais vozes criam novas possibilidades para compreendermos as dimensões sociais colocando em xeque o papel social da escola no tempo presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, foi possível observar que a “Juventude” não se trata de um movimento que cabe em apenas um único bloco. O jovem é, portanto, um sujeito plural e suas vozes são múltiplas e diversas. Além disso, a categorização dos dados coletados possibilita e viabiliza o surgimento de novos conceitos, categorias, estudos e discussões sobre o tema.

As conclusões mostram que esse processo permitiu estabelecer novas relações entre significados e significantes do objeto de estudo, evidenciando complexidades na leitura e debate dos textos, bem como na reflexividade dos/as pesquisadores/as em formação. Entende-se a pluralidade do conceito de juventude que dialoga com as categorias de classe social, gênero e sexualidade, raça/cor, ensino médio e território. Defende-se aqui uma perspectiva holística para pensarmos os sentidos do que é ser jovem e do que é pesquisar as juventudes em tempos pandêmicos.

REFERÊNCIAS

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

CHARLOT, B. **Rapport au savoir en milieu populaire**. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, 1999.

DAYRELL, J. A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. In: **BRASÍLIA**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Sociologia: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino), 2010, v. 15, p. 65-85.

PAIS, J. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M; EUGENIA, F. (Orgs.) **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, p. 07-24, 2006.

SPOSITO, M. P.; ALMEIDA, E.; TARÁBOLA, F. S. Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 313-332, 2020.

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO FUNDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Silvani Aparecida Ribeiro Paiva

silvani-ribeiro@yahoo.com.br

Érica Giarretta Biase

ericabiase@yahoo.com.br

Universidade Federal de Uberlândia/UFU

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é compreender as implicações das políticas públicas de financiamento do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) na garantia do direito e qualidade da educação básica, a partir da Emenda Constitucional (PEC) nº. 15/2015. Nessa dinâmica, Cury (2010) expõe que a qualidade, em sentido compreensível ao público, é definida como um agrupamento de questões que elevam o valor de um bem, que pode ser um trabalho ou um ser humano. Ainda, conceitua a qualidade como um privilégio na realização de uma ação ou obtenção de um objetivo.

Dessa forma, no artigo 212 da Constituição Federal de 1988, determina-se que estados, Distrito Federal e Municípios devem aplicar, no mínimo, 25% de suas receitas de impostos em educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (que representam 15% da arrecadação de um conjunto de impostos de estados e municípios) reservados ao ensino fundamental.

Com a Emenda Constitucional nº 53/2006, a subvinculação das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e Municípios passaram para 20%, sua utilização foi ampliada para toda educação básica por meio do Fundeb, que promove a distribuição dos recursos com base no número de alunos da educação básica, informado no censo escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211

da Constituição Federal). Ou seja, os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e ensino fundamental, e os estados, com base nos alunos do ensino fundamental e médio.

Nesse caso, o Fundeb é a principal fonte de financiamento da educação básica e inclui todas as modalidades e etapas de ensino regular (creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio); educação indígena e quilombola; Ensino de Jovens e Adultos (EJA); educação especial; e vagas em creches conveniadas do poder público municipal. As receitas destinadas ou vinculadas ao Fundeb são provenientes de impostos e transferências dos estados e municípios e, quando não atingido o valor mínimo nacional, de complementação da União (DIEESE, 2019).

Desse modo, Silva (2009) explica que a qualidade social da educação pública pode ser compreendida como uma prática social é um ato político, posto que não se restringe unicamente aos interesses do sistema econômico e partidários. É um processo constituído por vários determinantes externos (fatores socioeconômicos, culturais, financiamento e gestão) que almejam aproximar as classes sociais a partir de concepções políticas e econômicas de privilégio para todos, resultando em um processo de alargamento constante da inclusão social para a maioria dos cidadãos.

METODOLOGIA

Metodologicamente, utilizamos a abordagem qualitativa e, como procedimentos, a pesquisa bibliográfica e documental a partir da Constituição Federal de 1988, Emenda Constitucional nº 26/2006, a Emenda Constitucional (PEC) nº. 15/2015, Lei nº 14113/2020 e o Decreto nº 10656/22 de março de 2021. Cellard (2008) complementa que a utilização de documentos para a realização de estudos possibilita o enriquecimento de informações que se estendam à dimensão do tempo e à compreensão do social. Ainda reforça que a análise documental propicia verificar o processo de amadurecimento e processo evolutivo dos sujeitos,

comportamentos, informações, grupos, definições e experiências, seja no aspecto qualitativo ou quantitativo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Fundeb é a principal fonte de recursos da educação básica, respondendo por mais de 60% do financiamento de todo o ensino básico do país. Assim, a proposta de Emenda à Constituição nº 15 /2015 da Srª Raquel Muniz e outros, que insere parágrafo único no art. 193; inciso IX, no art. 206 e art. 212-A, todos na Constituição Federal, de forma a tornar o Fundeb instrumento permanente de financiamento da educação básica, de acordo com o texto apresentado pela Professora Dorinha.

Por unanimidade, o Plenário do Senado aprovou em dois turnos no dia 25 de agosto a proposta de emenda à Constituição ([PEC 26/2020](#)) que torna permanente o Fundeb e aumenta, progressivamente, até 2026, para 23% os repasses da União para o ensino público. A previsão é que os investimentos do Fundeb passem dos R\$15,6 bilhões atuais para R\$36,3 bilhões por ano. Nesse sentido, a contribuição da União neste novo Fundeb sofrerá um aumento gradativo, até atingir o percentual de 23% (vinte e três por cento) dos recursos que formarão o Fundo em 2026. Passará de 10% (dez por cento), do modelo do extinto Fundeb, cuja vigência se encerrou em 31 de dezembro de 2020, para 12% (doze por cento) em 2021; em seguida, para 15% (quinze por cento) em 2022; 17% (dezesete por cento) em 2023; 19% (dezenove por cento) em 2024; 21% (vinte e um por cento) em 2025; até alcançar 23% (vinte e três por cento) em 2026 (BRASIL, 2020).

Amaral *et al.* (2021) comentam que a aprovação unânime pelo senado representa um avanço para o desenvolvimento da educação. Entretanto, destacam alguns elementos que dificultam a garantia do direito à educação de qualidade para todos, principalmente quanto aos valores Custo Aluno-Qualidade (CAQ), a partir da

complementação da União. E também faz referência ao seu longo prazo de implementação que compromete o cumprimento das metas do PNE (2014-2024).

Conforme destaca a Fineduca e a Campanha Nacional de Educação (2020), a aprovação do Fundeb e as articulações políticas influenciaram o desvio dos recursos constitucionais priorizados para a educação e a saúde. Dessa forma, diante das estratégias de desconstrução e desfazimento, os recursos financeiros foram associados ao programa social do governo e na sua regulamentação foi aprovado o fundo para o setor privado comunitário, confessional ou filantrópico, além do sistema S, o que influencia o avanço de uma educação pública de qualidade.

CONSIDERAÇÕES

Com base nos dados e argumentos aqui apresentados, conclui-se que as políticas de financiamento da educação básica pública brasileira constituem numa questão estratégica para o desenvolvimento da atual e das futuras gerações e, portanto, do Brasil. A escola de qualidade que defendemos tem outra dinâmica, como aponta Silva (2009):

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (p. 225).

Nessa perspectiva, é imperativo compreender que a efetivação do novo Fundeb seja permanente, pois, ao analisar a execução orçamentária do MEC pela ótica do Financiamento, vimos o quão é importante a Fonte de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. *et al.* O FUNDEB permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-11, fev. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.247741>. Acesso em 18 dez. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional Nº. 15/2015** Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 14.113**, de 25 de Dezembro de 2020. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 10.656**, de 22 de Março de 2021. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc112.htm#art1

BRASIL, Ministério da Educação. **Emenda Constitucional Nº 108, de 26 de Agosto de 2020**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 26/2006**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8867664&ts=1630441372082&disposition=in>. Acesso em: 17/12/2021

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURY, C. R. J. Qualidade em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

DIEESE. **Impactos do fim do Fundeb no financiamento da rede de educação básica pública municipal**. São Paulo: DIEESE, fevereiro. 2020. (Nota Técnica, 219).

_____. **O Fundeb e o financiamento público da educação**. São Paulo: DIEESE. Outubro de 2005. (Nota Técnica, 07).

FINEDUCA; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota Técnica**. PL da Câmara sobre o Fundeb: retirando recursos de Estados, DF e Municípios e rasgando a Constituição. São Paulo: Fineduca, 2020. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/12/PautasPolíticas_Fundeb2020_NotaTecnica_2020_12_14_Campanha-Fineduca_final.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago, 2009.

QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Dilma Antunes Silva

dilmasilva7@hotmail.com

Antônio Carlos Caruso Ronca

accronca@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

INTRODUÇÃO

O texto resulta de uma pesquisa mais ampla que investigou as percepções de mães, professoras e coordenadoras pedagógicas sobre a qualidade da educação ofertada a bebês e crianças bem pequenas em creches públicas da Rede Municipal de São Paulo. Além das vozes dessas protagonistas, analisamos a documentação oficial da Educação Infantil e realizamos um levantamento de pesquisas advindas da área da educação, relacionando os termos “educação infantil”; “creche”; “qualidade social”. Nesta etapa, um número pequeno de trabalhos foi identificado, o que sinaliza a necessidade de a área aprofundar discussões que tragam à luz as contribuições, assim como as possibilidades de abordar a qualidade numa perspectiva social. Como recorte para esta comunicação, focalizaremos as contribuições da pesquisa quanto às dimensões do educar-cuidar e da valorização social da profissão docente desempenhada junto aos bebês e às crianças bem pequenas.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Segundo Souza e Magalhães (2016), a qualidade social da educação tem como referência a própria vida em sociedade. Isto é, tem relação direta como a plena realização de direitos civis e sociais, e traz como princípio o desenvolvimento humano integral, diferentemente do que prioriza o discurso hegemônico, referendado em “[...] resultados de desenvolvimento econômico, taxas de

crescimento, custos baixos e alto benefícios” (SOUZA, MAGALHÃES, 2016, p.24). Na busca da qualidade, as abordagens hegemônicas abandonam o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano e passam a apresentar-se sob uma nova fisionomia, incorporando discursos e lógicas distintas que buscam satisfazer os interesses do mercado capitalista. Faz-se mister, no entanto, que a qualidade da educação desde a primeiríssima infância possibilite romper com lógicas, discursos e práticas que não se atentem aos direitos de cidadania e ao potencial desenvolvimento dos sujeitos, em todas as suas dimensões (PACIEVITCH, 2012; SILVA, 2009; SILVA, 2020; SOUZA, MAGALHÃES, 2016).

De acordo com Nardi e Schneider (2012, p. 1), “[...] tomar a qualidade a partir da dimensão social implica em avaliar as múltiplas determinações que afetam as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas” e pressupõe o conhecimento das reais necessidades e dos interesses sociais da comunidade escolar. Nessa via, discutir e refletir sobre a qualidade social na Educação Infantil abrange uma gama de complexidades, haja vista sua própria trajetória de institucionalização (SILVA, 2017). Exige analisar os processos macro e micropolíticos que a envolvem, como, por exemplo: a expansão do atendimento; a democratização do acesso; a existência e coerência das políticas de atenção à primeira infância; financiamento em regime de colaboração; integração entre as políticas e entes jurídicos e sociais; a formação e valorização de profissionais da educação, incluídas condições adequadas para realização do trabalho, com salário e jornadas condignas, tempo de formação e estudo para docentes, entre outros. Tocante à primeiríssima infância, as significações a respeito da qualidade ainda podem depender de outros fatores (SILVA, 2009; PACIEVITCH, 2012), entre os quais, as concepções de criança/infância e currículo, de docência para e com bebês e crianças pequenas, sobre como elas aprendem e se desenvolvem na faixa etária até três anos etc. (SILVA, 2017; 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados mostram uma ampla dimensão de aspectos subjetivos ligados à qualidade da educação na primeiríssima infância, os quais devem ser considerados na proposição de políticas setoriais, na definição da proposta pedagógica das creches e assinala a importância de legitimação de indicadores de qualidade contextualizados, construídos pelos próprios sujeitos envolvidos direta e indiretamente na educação das crianças pequenas (SILVA, 2009; SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

Os resultados chamam a atenção no que diz respeito ao reconhecimento e valorização que as mães entrevistadas demonstram em relação ao trabalho desenvolvido pelas docentes. Entretanto, sugerem fragilidades no que se refere à formação continuada e à valorização social desta função no âmbito da carreira municipal. Isso porque, segundo as professoras entrevistadas, a especificidade da creche ainda é pouco valorizada socialmente. As ações referentes ao cuidar - dimensão muito valorizada pelas mães e apontada como o diferencial do trabalho da creche - acabam sendo interpretadas de maneira descolada daquilo que é “pedagógico”, revelando tensões e contradições inerentes à construção da profissionalidade docente junto a essa etapa. Em contraste, as participantes do estudo afirmam que a partir do olhar atencioso e de uma escuta ativa, podem ser desenvolvidas propostas educativas que estimulam a criança, possibilitando que se desenvolva, aprenda valores, noções e limites, ou seja: aprenda a própria vida, num exercício de cuidado e (re)conhecimento de si, do outro e do mundo.

Tocante à temática da formação e valorização docentes, lembram-nos Souza e Magalhães (2016) que esta é uma condição indispensável para a garantia de uma educação pública de qualidade. Em concordância com as autoras, a qualidade social diz das possibilidades de revelar caminhos para a construção de indicadores de qualidade comprometidos com o espírito crítico, com a transformação da realidade social, com a construção de territórios mais justos e desenvolvidos social,

econômica, cultural e humanamente. Portanto, pensar as condições materiais e imateriais do trabalho docente na creche é fundamental para a viabilização de uma experiência educativa mais rica para bebês e crianças pequenas.

Por fim, as entrevistadas reconhecem que o trabalho pedagógico na creche possui uma dimensão ética. E o cuidar, entrelaçado ao educar, é o fundamento dessa importante tarefa. A indissociabilidade entre ambos constitui-se como elã vital dos processos educativos, e é por meio dessa ação intencional, em articulação com o brincar e com as interações, que as crianças vão atribuindo um sentido singular às ações cotidianas; ampliam saberes; descobrem sentimentos e emoções, exercitam sua criatividade, imaginação etc.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa evidenciou, através das diferentes vozes, a função da creche como instrumento de educação cidadã, capaz de contribuir para a transformação social. Assim, a creche, entendida em sua complexidade de instituição educativa, ecoa das vozes das participantes como um tempo-lugar de crescimento e desenvolvimento; de formação da vida (SILVA, 2020), onde se vivenciam relações que intensificam a “[...] integração da educação com a vida, da escola com a comunidade, das crianças com o conhecimento e do conhecimento com os modos de vida de bebês e crianças [...] em sua integralidade” (SÃO PAULO, 2015, p. 27).

A documentação oficial da RME-SP, ao conceber esta etapa educativa em sua especificidade, reitera o compromisso com a humanização dos bebês e das crianças bem pequenas por meio de um atendimento educacional integral que favoreça a apropriação dos produtos da cultura, de modo relacional e não linear (SÃO PAULO, 2014). Em continuidade, indica que uma creche de qualidade socialmente referenciada precisa responder a uma série de elementos que dizem respeito à viabilização da vida em sua plenitude (acesso à saúde, cultura, lazer e condições

melhores de moradia, alimentação e transporte). Nesse ponto, conforme Nascimento (2020), há a exigência de interlocuções entre a unidade educacional e outros atores sociais, visando políticas e ações pedagógicas que sejam capazes de dar maior visibilidade às crianças, aos profissionais e ao trabalho desenvolvido na instituição, numa busca permanente de intersectorialidade das políticas públicas e de legitimação do espaço e das especificidades da creche.

REFERÊNCIAS

- NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. **Qualidade (social) na educação básica**: o desafio da construção nos municípios do Oeste Catarinense. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.
- NASCIMENTO, D. A. B. **Autoavaliação Institucional Participativa**: experiência de um Centro de Educação Infantil (CEI) com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP). 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23554>>. Acesso em: 01 dez. 2021
- PACIEVITCH, T. **Educação Básica de qualidade social**: direitos humanos nas políticas e práticas no contexto das escolas públicas. 2012.180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Divisão de Orientação Técnica da Educação Infantil. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2015.
- SILVA, D. A. **Creche**: caminhos e descaminhos em busca de uma educação de qualidade social. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/36330> . Acesso em: 01 dez. 202.
- SILVA, D. A. **Qualidade social da creche**: polissemia de múltiplas vozes. 2020. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23367>>. Acesso em: 20 out. 2021.
- SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). **Formação, Profissionalização e Trabalho docente:** em defesa da qualidade social da educação. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D. M. B. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, vol. VIII, n.16, p. 173-197, jul./dez. 2015.

REDES POLÍTICAS E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/BRASIL - REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO SICREDI – COOPERATIVA DE CRÉDITO

Michele Vollrath Bento

mivolb@gmail.com

Viviane Lemos

viviane.slemos@gmail.com

Susana Schneid Scherer

susana_scherer@hotmail.com

Maria de Fátima Cossio

cossiofatima13@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em parte dos resultados do Projeto de pesquisa Redes políticas e as parcerias público-privadas no estado do Rio Grande do Sul/Brasil, realizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais (NEPPE), ligado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/Brasil (PPGE/UFPel).

A pesquisa foi realizada durante os anos 2017 e 2018, tendo como objetivo a análise dos possíveis efeitos das parcerias público-privadas nos sistemas públicos de educação no Estado do Rio Grande do Sul (RS), com destaque para a análise da configuração das redes de parcerias que se formam entre os entes privados em torno de diferentes programas ofertados aos órgãos públicos de educação.

O objetivo deste trabalho foi analisar a atuação do Sistema de Crédito Cooperativo - SICREDI, tendo em vista que se destacou como parceiro, aparecendo de forma recorrente para prestar diferentes serviços às redes públicas de educação no Estado do RS.

METODOLOGIA

Esse estudo adota como base metodológica a etnografia de redes, proposta por Ball (2014), com vistas a mapear os movimentos e relações no campo particular da política educacional, como a que é estabelecida através de Parcerias Público-Privadas (PPPs). Tal metodologia sugere ampliar o *corpus* investigativo pelo uso de novas fontes de dados virtuais e eletrônicos, a fim de obter um acesso mais rico e ampliado do que possibilitam dados terrestres. Assim sendo, tendo como *lôcus* investigativo as PPPs no Estado do RS, em um primeiro momento, entre 2016 e 2017 realizou-se o levantamento virtual em *sites* de Secretarias educacionais (Municipais e Estaduais), dos Conselhos de Educação, imprensa, páginas do *Facebook*, *blogs*, e de instituições não estatais, com vistas a identificar as ações e os entes correlatos a elas mais frequentes, se destacando o SICREDI e o Programa União faz a vida.

No segundo momento, entre os anos de 2018 a 2019, após a identificação dos entes mais frequentes e seus programas, passou-se a aprofundá-los, o que neste estudo é proposto a partir de três categorias analíticas: a análise da atuação do SICREDI, a proposta educacional do Programa União faz a vida, e algumas de suas implicações na educação pública. Para essa etapa da pesquisa, baseou-se na perspectiva de Shiroma, Campos e Garcia (2005), para o estudo dos textos e documentos políticos para além das palavras que o compõem, compreendendo-os como discursos, que portam sentidos e significados, moldam concepções que se traduzem em práticas e ações e implicam na educação e na vida social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Sistema de Crédito Cooperativo é uma instituição financeira que se assume como um Banco Cooperativo, com destaque de que os correntistas participam dos lucros do banco. A Fundação Sicredi é o braço social e cultural do Banco e por intermédio

da Fundação, se identificou o seu programa educacional. A Fundação Sicredi é uma entidade privada, com autonomia jurídica e financeira reconhecida pelo Ministério da Justiça do Brasil como uma Organização de Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

A Fundação aduz que sua atuação é orientada para manter viva a essência do cooperativismo por meio de ações diretamente ligadas à educação e à cultura. Assim definem suas ações:

Todas as nossas cooperativas e centrais contam com pessoas que trabalham diretamente no desenvolvimento do cooperativismo. Na prática, elas coordenam ações voltadas para os associados e a comunidade. Essas ações são apoiadas por nós da Fundação Sicredi. A gente garante, de forma técnica e especializada, o suporte a diversas iniciativas, como os programas Crescer e Pertencer, a Biblioteca do Sicredi, e projetos que sejam relacionados a temas como educação financeira e captação de recursos. Em 2018, passamos a contar com um Comitê da Fundação, que tem o papel de ajudar a desenvolver os programas sociais (site oficial do Banco SICREDI, 2018).

O Programa A União Faz a Vida (PAUFV) é a principal iniciativa de responsabilidade social da Fundação SICREDI. Segundo as informações disponibilizadas no site do programa¹, este tem como objetivo construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional, sendo o público-alvo constituído por alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo desenvolvido desde 1995 a fim de ampliar o conhecimento das comunidades sobre o cooperativismo e a natureza das sociedades cooperativas. Sua proposta foi construída a partir de exemplos internacionais e da parceria com o Centro de Desenvolvimento e Pesquisa sobre Cooperativismo da Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos – São Leopoldo/RS).

¹ <https://auniaofazavida.com.br/index.html>

Os projetos cooperativos são desenvolvidos pelos alunos nas escolas, com o apoio de educadores, pais e da comunidade. As expedições investigativas são o ponto de partida da metodologia do Programa. Com a participação de educadores, os estudantes percorrem os locais onde vivem, rompendo os limites da escola. A partir disso, são definidos os temas que serão trabalhados em sala de aula, alinhados ao currículo escolar e com a comunidade de aprendizagem. Em 2014, o PAUFV esteve presente em 221 municípios de seis estados do Brasil (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Goiás e Mato Grosso), contando com 15.521 educadores em 1.237 escolas e atingiu 192.298 mil crianças e adolescentes. Somente no Estado do Rio Grande do Sul (RS) são 138 municípios, 750 escolas, 9.512 educadores, 93.320 crianças e adolescentes, totalizando 26 cooperativas.

De acordo com a página do SICREDI, para que o Programa possa ser desenvolvido, é necessário a participação de vários agentes, que compõem a rede de cooperação. Cada um dos agentes tem igual importância, no entanto, responsabilidades distintas no Programa. Os agentes estão divididos em Gestores (entidades integrantes do SICREDI); Apoiadores (comunidade); Parceiros (Secretarias de Educação e Instituições educacionais) e Assessoria Pedagógica (Universidades ou outras instituições especializadas).

Para a pesquisa, entende-se que as instituições que prestam a Assessoria Pedagógica, baseada na análise de rede, são parceiros fundamentais do Sicredi no desenvolvimento do PAUFV, na medida em que as redes e escolas públicas, embora sejam consideradas parcerias, são, de fato, alvos das ações do Programa.

As Assessorias Pedagógicas são contratadas pelo Gestor e têm o papel de promover a formação continuada dos educadores para colocar em prática as atividades e os repertórios de cooperação e cidadania com educadores, que, por sua vez, conduzirão o processo de formação das crianças e dos adolescentes. As Assessorias Pedagógicas são formadas por profissionais de instituições de ensino superior, institutos, centros de pesquisa, entre outros, que atendam aos requisitos

técnicos exigidos para promover a formação dos educadores. Para esta pesquisa, foram analisadas primeiramente a incidência (do maior ao menor grau) dessas assessorias no Estado do RS.

Assim, foram elencadas as primeiras cinco instituições, que somam juntas mais de 50% de assessorias no Estado. São elas: Instituto de Educação Superior de Ivoti/ISEI, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai/ IDEAU, Universidade de Santa Cruz/UNISC, Universidade Luterana do Brasil/ULBRA e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/URI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal programa desenvolvido pelo SICREDI, mais especificamente pela Fundação SICREDI nas redes públicas de educação é o “União faz a vida”. Ressalta-se que o programa apresenta como um dos principais objetivos a disseminação da educação financeira e cooperativa, articulada as ideias de empreendedorismo, aprendizagem ao longo da vida e flexibilidade. É importante frisar que a organização sofreu transformações, passando de um sistema cooperativo de crédito, que sustentou a iniciativa de trabalhadores de fábricas, para uma instituição financeira em sentido estrito. Assim, a organização em sistemas de redes é primordial para a disseminação das ideias do negócio em questão, que é a adesão ao sistema financeiro, por meio da Fundação SICREDI e do PAUFV. Identifica-se a promoção, difusão das ideias e ações desenvolvidas pelo Banco, juntamente com suas parcerias detectadas por esta pesquisa, onde cada ator assume o seu grau de importância e o seu papel na formação de um sujeito de novo tipo, adequado às demandas do capital.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. **Educação global S.A:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 2014.
- CÓSSIO, M. de F. **A nova gestão pública e as consultorias privadas:** impactos na gestão de sistemas de ensino. Relatório Pós-doc. UFSC/SC, 2016.
- NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.
- PERONI, V. M. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.
- ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out-dez, 2012.
- SHIROMA, E. **Redes de políticas públicas e governança da educação:** pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. Relatório de pesquisa, Florianópolis, UFSC, 2016.
- SICREDI. **Fundação do Sistema de Crédito Cooperativo**. Site institucional. Disponível: <https://www.sicredi.com.br>. Acesso em 30/10/2017.

TECENDO POSSIBILIDADES DE PROMOÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM TEMPOS PANDÊMICOS

Leticia Roberta G. M da Silva

leticiarobertag@yahoo.com.br

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Os anos de 2020 e 2021 não foram anos fáceis, e todos/as nós sabemos muito bem disso. Também não foram anos fáceis para a educação brasileira, especificamente para a educação pública brasileira. Milhares de educandos/as das classes populares tiveram, por motivos diversos, os seus processos de “*aprendizagem ensino*” escolar, ou interrompidos por completo, ou paralisados em alguns/muitos momentos. Milhares de educadores/as se viram “obrigados/as” da noite para o dia a reinventarem modos outros de fazer educação em caráter emergencial.

Esse presente trabalho, ao compartilhar uma experiência vivenciada por mim e por um grupo de crianças em processo de alfabetização da rede municipal de educação de Niterói (RJ), tem a intenção de apresentar e discutir algumas possibilidades de se tecer uma avaliação processual numa perspectiva democrática que visa promover as aprendizagens, na tentativa de construir “inéditos viáveis” perante as “situações-limites” (FREIRE, 2017) ocasionadas pela pandemia da covid-19; potencializando a qualidade social da escola pública.

Com a minha prática docente referenciada principalmente em Célestin Freinet (FREINET, 1998, 2001), Paulo Freire (FREIRE, 1967, 1981, 2001, 2017), Nilda Alves (ALVES, 2002), Regina Leite Garcia (GRACIA, 2001) e Maria Teresa Esteban (ESTEBAN, 1999, 2013) acredito, enquanto professora pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), que a educação das classes populares somente pode ser tecida pelas próprias classes populares por meio de uma prática educativa que as

envolvam nos processos de “*aprendizagemensino*”, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia. Mas, como tecer tal prática? Quais são as possibilidades?

Mediada pelo diálogo e reconhecendo as crianças pequenas como sujeitos históricos com deveres e direitos, inclusive direito de participação, no ano de 2020 e 2021 fiz a escolha ético-política de dar continuidade ao trabalho pedagógico e investigativo que já vinha construindo/desconstruindo/reconstruindo em anos anteriores com as crianças. Trabalho pedagógico participativo, coletivo e dialógico com a intenção de proporcionar as aprendizagens (das crianças e também minha) por meio de um processo de “*aprendizagemensino*” articulado a uma avaliação com perspectiva democrática (SILVA, 2021). Isso porque “[...] a manutenção de uma prática favorável ao diálogo é essencial para a construção de uma escola de qualidade” (ESTEBAN, 2013, p. 66).

Em março de 2020, esta prática foi quase inviabilizada com a suspensão das aulas presenciais em muitos municípios brasileiros, inclusive Niterói, devido ao isolamento necessário imposto pela expansão do novo coronavírus e com as consequências dessa situação, como a maior visibilidade da vida material não satisfatória de milhões de educandos/as brasileiros/as das classes populares que não apresentavam/apresentam condições materiais mínimas para poder dar, de alguma forma, continuidade aos seus estudos escolares. Não somente em Niterói, mas em todo o país, milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em diferentes modalidades de ensino, tiveram dificuldades com seus estudos devido pouca ou nenhuma conectividade, falta de suportes digitais adequados, espaços em suas residências onde pudessem se dedicar com tranquilidade aos estudos, dentre outras dificuldades. Esse cenário também era o das crianças com as quais trabalhava, sendo difícil ter a presença virtual e a participação delas por diversos motivos, quando foi proposto que mantivéssemos nossas relações de “*aprendizagemensino*” virtualmente.

Na escola onde trabalho, por decisão do corpo docente, após alguns meses das suspensões das aulas presenciais construímos cadernos pedagógicos em caráter emergencial para cada grupo de educandos/as da unidade escolar, levando em consideração as especificidades. A intenção era garantir de algum modo acesso aos saberes escolares e culturais historicamente produzidos e acumulados, embora de modo pouco ideal dentro de uma perspectiva crítica de educação. Para garantir um mínimo de participação das crianças neste primeiro momento, cada caderno pedagógico tinha uma ficha avaliativa onde as crianças faziam avaliação do material recebido, autoavaliação, davam sugestões de temáticas para os próximos cadernos, e eles nos devolviam a ficha fotografada via WhatsApp. A partir das contribuições das crianças, construíamos os cadernos seguintes.

Desde o início do isolamento, tentei manter o vínculo afetivo com as minhas crianças e seus familiares via WhatsApp. Somente em setembro de 2020, tivemos na rede municipal de educação de Niterói uma plataforma oficial sendo possível nos encontrar virtualmente com nossos/as educandos/as. Porém, das 25 crianças da minha turma, somente quatro conseguiam acessar a plataforma e mesmo assim com dificuldades na conectividade. Em 2021, tivemos mudança de plataforma na rede. Com esta mudança treze crianças da minha turma passaram a conseguir acessar a plataforma, mas ainda com dificuldades na conectividade.

Negando-me desde o início da suspensão das aulas presenciais a realizar um trabalho pedagógico padronizado, que tenta uniformizar as aprendizagens, os saberes e as experiências (SILVA, 2021) – algo forte na educação brasileira e acentuada na pandemia- busquei (na medida do possível) ouvir as crianças, saber delas mesmas como compreendiam que estava os seus processos de aprendizagens e quais eram as suas expectativas com modo que estávamos trabalhando. A partir dessa escuta atenta e das minhas observações fui realizando registros, os quais organizei fazendo avaliação diagnóstica das crianças que eu tinha

algum tipo de contato para poder mediar as suas aprendizagens escolares nesse novo contexto.

Figura 2. Estratégias de intervenção pedagógica

INTERVENÇÕES INICIAIS REALIZADAS A PARTIR DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	
ESTRATÉGIAS	CRIANÇAS ENVOLVIDAS
Atividades preparadas a partir dos interesses das crianças manifestados nos primeiros encontros online e na primeira autoavaliação (Os conteúdos para o ano de escolaridade estão sendo desenvolvidos nestas atividades de modo interdisciplinar). E para ampliar os conhecimentos, de acordo com o tema das atividades do dia, temos realizado alguns passeios virtuais em museus (que estão disponíveis nesta modalidade de visita) e realizado algumas pesquisas nas aulas síncronas.	Todas
Avaliação diária das aulas online (o que gostaram ou não e o que aprenderam na aula corrente) com ajustes nas aulas síncronas a partir destas avaliações.	Todas as crianças que conseguem participar das aulas síncronas.
Aprimoramento da escrita trabalhando questões ortográficas e gramaticais através de: brincadeiras (forca; adedanha; bingo; criar acróstico); ditado sobre algumas palavras que apareceram nas atividades do dia; construção coletiva de textos e correção coletiva de produções textuais individuais.	Todas as crianças que conseguem participar das aulas síncronas, a partir do que conseguem produzir.
1. Leitura em voz alta: as leituras das atividades têm sido feita pelas crianças durante as aulas; 2. Leitura compartilhada: leitura realizada por mim ou pelas crianças (estas têm criado livrinhos de própria autoria para compartilhar a leitura com os/as colegas). A proposta é compartilhar um texto (narrativa, poema, informativo, dentre outros) que elas gostem ou textos de própria autoria; 3. Desenvolvendo a leitura: desde o início do mês de maio, tenho ficado 15 min após a aula nas segundas, quartas e sextas-feiras, para trabalhar somente leitura com as crianças que estão participando das aulas online que necessitam de auxílio. Também compartilhei (via whatsapp) com os/as responsáveis destas crianças links de jogos que ajudam a desenvolver esta habilidade de modo interativo (Jogo Ler as Silabas, Jogo Lele Silabas, disponíveis no Play Store); 4. Exercitando a leitura: compartilhei com os/as responsáveis (via whatsapp) o link de um aplicativo que contém alguns jogos de alfabetização e uma coleção de livros infantis para leitura (Aplicativo “Primeira Leitura Kids”, disponível no Play Store) e também postei na plataforma.	1. Crianças, que estão conseguindo entrar nas aulas online, que se sentem à vontade em fazer a leitura em voz alta: Júlia, Maria, Joana, André, Caio, João, Beatriz; 2. É voluntário. Algumas crianças já realizaram: André, Luana, Beatriz, Caio, Maria, Joana. 3. Crianças que estão conseguindo entrar nas aulas online que necessitam de mais auxílio: Luana, Ana, Pedro; 4. Todas as crianças que tenho contato.
Para desenvolver um pouco mais o raciocínio lógico; contagem; operações com estruturas aditivas; representações (além das atividades diárias interdisciplinares) compartilhei com os/as responsáveis o link do jogo “Aprenda Matemática elementar”, disponível no Play Store) e também postei na plataforma. Ano passado também compartilhei jogos destes tipos com os/as responsáveis que eu tinha contato via whatsapp e fui renovando o compartilhamento com novos jogos.	Todas as crianças que tenho contato.

Fonte: a autora.

A organização destes dados não apresenta grau de importância entre eles, todos são igualmente importantes. Organizei alguns pontos que considerei relevantes de serem observados no contexto em que nos encontrávamos. A partir das fichas das crianças pude reelaborar meu planejamento pensando em estratégias de intervenções a serem desenvolvidas com a turma. Isso porque foram aparecendo questões que considerei ser possíveis de serem trabalhadas, mesmo em aulas online.

Essas estratégias de intervenções pedagógicas iniciais foram sendo modificadas ou ampliadas conforme as crianças foram avançando e apontando novas pistas. Apesar das dificuldades próprias desse ensino emergencial realizado com as crianças e da falta de acesso de grande parte delas, pude perceber e observar que no ambiente online e com as atividades remotas também foi possível promover aprendizagens. Das crianças com as quais trabalhava que conseguiram participar dos encontros online, das atividades remotas ou que se comunicavam comigo via whatsapp, foi possível observar muitas aprendizagens para além das escolares, visto que já as acompanhava desde o ano de 2019.

Pensar, propor e fazer uma educação com qualidade social no âmbito pedagógico requer pensar, propor e fazer uma educação *com* os sujeitos a partir dos seus saberes, dos seus interesses, das suas expectativas para poder ampliar os conhecimentos, transformar as suas vidas e da sociedade na qual estão inseridos; pois todo o fazer pedagógico é um ato político (FREINET, 2001; FREIRE, 1976). Os desafios desse período pandêmico suscitam ainda mais a necessidade de lutas pela efetivação do direito de todos/as a educação em qualquer contexto. Porém, não qualquer educação, e sim a efetivação de uma educação pública de qualidade, educação pública popular construída *com* e não *para* os sujeitos. Uma educação que colabore com a transformação individual e, sobretudo, coletiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (org.). **Criar currículo no cotidiano** (Série cultura, memória e currículo, v. 1). São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 7-28.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (org.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-23.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** 2. ed. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii, 2013.

- FREINET, C. **A Educação do Trabalho**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREINET, C. **Para uma escola do povo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GARCIA, R. L. (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, L. R. G. M. da. **A participação das crianças na alfabetização e na avaliação deste processo: uma pesquisa sobre a própria prática**. 2021. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Renata de Fátima Gonçalves

renatagoncalves25@gmail.com

Unicamp

Gláucia Silva Ferreira

glauucia.prof.ped@outlook.com

IFMA

INTRODUÇÃO

A pandemia, vivenciada desde 2020, transformou o contexto escolar, influenciando diretamente as relações, os modos de ensinar e de aprender bem como a formação de professores. Com toda essa transformação, estudos e pesquisas articulados com o cotidiano escolar são necessários, principalmente aqueles que visam contribuir com as discussões atreladas à formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem.

Para que possamos nos situar em relação à demanda do trabalho remoto é importante destacar que por intermédio da Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 sancionou algumas medidas que poderiam ser seguidas a partir da necessidade posta pela emergência de saúde pública internacional decorrente do novo coronavírus. A Covid-19 passou a ser vista como uma preocupação mundial que ameaça a saúde coletiva no fim do ano de 2019 adentrando o ano de 2020 e 2021.

A lei Federal, acima citada, trouxe em seu artigo 3º o isolamento e a quarentena como possíveis medidas a serem adotadas no enfrentamento do coronavírus. Subsequente a isso foram publicados outros diversos decretos que passavam a

organizar os Estados e as atividades coletivas de modo que o distanciamento físico fosse respeitado. Neste sentido, todos os Estados precisaram iniciar a organização das medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento da epidemia causada pela Covid-19. Mediante tal situação, o ensino remoto nos provoca refletir sobre o modo como as relações vêm se estabelecendo pelos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e as novas demandas educativas. Além disso, é preciso refletir constantemente sobre a importância de uma educação de qualidade, o que exige que a formação de professores seja criticamente questionada no atual contexto.

As tecnologias já vinham se inserindo em nosso contexto, de maneira rápida, mas ao mesmo tempo de maneira mais cautelosa, sem uma exigência tão abrangente. Os desafios vivenciados tanto no ensino básico quanto nos cursos de formação de professores atrelados às novas demandas do processo de ensino e aprendizagem são bastante desafiadores e interferem significativamente nos saberes e conhecimentos exigidos dos docentes atuantes do ensino básico o que deve ser compreendido em sua importância para refletirmos a formação permanente de professores. Considera-se que os saberes profissionais e saberes universitários devem estar articulados com a realidade escolar (TARDIF, 2014); (NÓVOA, 1995). Por esse motivo, pensar a pandemia e as novas demandas exige que se pense o contexto escolar, a formação de professores e novos saberes e conhecimentos exigidos na prática docente. Nesse sentido, este estudo tem em vista a seguinte problemática: como a pandemia da Covid-19 e as novas demandas de uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem têm influenciado a formação de professores do ensino básico em relação aos saberes e conhecimentos necessários para a atuação docente?"

Diante da proposta, a pesquisa bibliográfica foi a que mais se mostrou promissora, tendo em vista o apontamento de discussões, lacunas e transformações necessárias na formação docente contribuindo com as reflexões científicas em torno de políticas

de formação de professores e colaborando com práticas educativas que tenham em vista o uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, este estudo pretendeu contribuir com o que já vem sendo discutido e produzido neste sentido.

Deste modo, este estudo teve como objetivo identificar os saberes e conhecimentos que vêm sendo demandados dos professores em tempos de pandemia e propor possíveis soluções diante das lacunas que surgirem, seja nos currículos de formação de professores seja em novos programas de formação continuada.

METODOLOGIA

O estudo, fruto de uma pesquisa de pós graduação *lato sensu* em Informática na Educação do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão, ainda em processo de desenvolvimento, vem sendo realizada por meio de metodologia de pesquisa bibliográfica em que visa elencar as principais discussões em torno da temática de saberes docentes, tecnologia e formação de professores em período pandêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sobre as tecnologias, é importante destacar que o francês Pierre Levy, filósofo, sociólogo e estudioso de questões voltadas às tecnologias da informação e comunicação (TIC's), diz que estas

[...] transformam o conceito de conhecimento. O adquirir de competências torna-se um processo contínuo e múltiplo, em suas fontes, em suas vias de acesso, em suas formas. Um autêntico universo oceânico de informações alimenta o fluxo incessante de construções possíveis de novos saberes (LÉVY, 2008a, p. 161).

Lévy, já afirmava em 2008 que as tecnologias vinham adentrando a vida contemporânea de modo que a partir daí surgiriam novas formas de reconfigurar

o conhecimento e a cognição dos seres humanos. Com isso, as tecnologias também passam a afetar o trabalho e os modos de viver, pensar e estar no mundo.

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 2008a, p. 08).

Compreendendo os professores atuantes, ou professor de profissão, de acordo com Tardif (2014) como alguém que não só aplica o conhecimento que foi produzido por outros, mas como aquele que “assume sua prática a partir de sentidos que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2014, p. 230).

Sobre a formação de professores em tempos de pandemia é essencial destacar que “a profissão docente [...] é aquela em que os profissionais devem enfrentar o desconhecido e a mudança permanente.” LE BOTERF, (2003 apud VALLE; MARCON, 2020, p. 140). Logo,

A situação ora vivenciada tem desafiado a sociedade e demandado essencialmente dos profissionais da educação e dos estudantes romper com práticas tradicionais arraigadas e atividades que tentam, a todo custo, manter uma sensação de “normalidade” no processo educacional. Contudo, não podemos negar que a educação e a escola sofreram profundos impactos, especialmente no modo como se organizava a própria PP docente (VALLE; MARCON, 2020, p. 140).

Estes autores nos auxiliam a refletir que as novas organizações da Prática Docente (PP) demandam e ampliam o espaço para o debate em torno de

[...] processos de inovação pedagógica, de autorregulação, de construção da autonomia, necessários a professores e alunos para a superação do fracasso escolar, bem como, das competências e habilidades que o professor necessita para enfrentar os desafios que emergem da docência e da cultura digital (elementos que alicerçam o fazer pedagógico na contemporaneidade), em tempos de crise (VALLE; MARCON, 2020, p. 140).

Em suma, estes autores realçam que a pandemia tem gerado a necessidade de um novo perfil docente e isso demanda repensar o fazer docente, inovar e requalificar a docência, seus saberes e conhecimentos.

De acordo com Mendes Neto *et al*/ (2021), há autores tais como Moran (2007) Kenski(2012) e Valente(2005) que defendem o quanto as tecnologias podem contribuir positivamente para o processo educativo, no entanto, além do planejamento os profissionais precisam desenvolver novos conhecimentos, o que demanda tempo e formação. Desta forma, integrar tecnologias no processo educativo não é um processo fácil, pois exige, tanto dos professores quanto dos estudantes, novos papéis. Os autores ainda explicitam que o fato de ser um usuário de tecnologias não torna o professor alguém que esteja prontamente habilitado para o trabalho com esse tipo de recurso.

Santos e Lima (2020) afirmam que não se pode compreender a educação como uma transmissão de conteúdos, nessa perspectiva o ensino remoto e o atual contexto pandêmico desafiaram os professores à garantia de aprendizagens essenciais de modo favorável à garantia de um constante diálogo entre os estudantes e os diferentes saberes com foco na autonomia.

REFERÊNCIAS

BRITO, Glaucia da Silva; FERREIRA, Jacques de Lima. **Tecnologias na educação presencial e a distância em tempos de cibercultura:** A formação do professor. In: BRITO, Glaucia da Silva (Organizadora). Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação: Percursos Metodológicos e Significativos. Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2020. Disponível em: <https://businessgraphics.com.br/wp-content/uploads/2020/12/CULTURAESCOLA-E-PROCESSOS-FORMATIVOS-EM-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência:** O futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: 34, 2008a.

MENDES NETTO, C.; RANGEL TEIXEIRA, K. K.; REIS FERNANDES DE SOUZA, M. C.; BERNARDES FARIA CAMPOS, R. Cenários da educação brasileira no contexto da pandemia da covid-19: revisão sistemática de literatura. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 03-25, 17 dez. 2021.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 13-34.

SANTOS, J. P. LIMA, R. V.G. Formação de professores em tempos de pandemia. **Revista Projeção e Docência**. V.11, n 1, ano 2020, p.1-25.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALLE, P. D.; MARCON, J. L. R. **Desafios da prática docente e as competências para ensinar em tempos de pandemia**. In: **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Org. PALÚ, J. SCHÜTZ, J.A; MAYER, L. Cruz Alta: Ilustração, 2020. 324p.

UM ESTUDO DO PROJETO PEDAGÓGICO ESPECIAL DA EMEF PROFESSOR ANTÔNIO DUARTE DE ALMEIDA

Jussara Strege Costa

j261278@dac.unicamp.br

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado encontra-se em andamento no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida. Objetiva-se estudar o processo que levou à construção do Projeto Político Pedagógico adotado em 2017 pela EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida. Esse projeto (delineado como Projeto Duarte) orientou mudanças significativas na gestão escolar, na organização do trabalho pedagógico e no currículo. Dado seu forte componente de inovação, em 2019 o projeto foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação como Projeto Especial/Experimental, algo bastante raro nessa rede de ensino. Como isso foi possível? Essa é a pergunta que essa pesquisa pretende responder, por meio da mobilização de estudos que permitirão interrogar sobre as condições necessárias para a mudança institucional e a inovação em organizações escolares.

METODOLOGIA

Esta pesquisa está organizada como um estudo de caso com a finalidade de reconstituir o contexto em que foram produzidas as alterações concretizadas no Projeto Político Pedagógico Especial da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, denominado Projeto Duarte, procurando identificar o conjunto de forças que as influenciaram, sobretudo tratar das condições necessárias que envolveram sua

implementação, sustentação e aprovação no Conselho Municipal de Educação de São Paulo.

Para atender tais considerações, este trabalho propõe duas formas de coletas de dados, (1) compreende pesquisa documental do Projeto Especial/experimental da EMEF Professor Antônio Duarte, denominado Projeto Duarte, com análise dos documentos que compreendem o período de 2017 a 2021. Bem como, leis, portarias, instruções normativas, pareceres e publicações que versam sobre ele. (2) Num segundo momento, vai reconstituir a história e para tanto objetiva-se realizar entrevistas semiestruturadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Projeto Duarte e o seu processo de mudança

Por tratar-se de um trabalho em andamento, compartilha-se neste momento, apenas a primeira etapa do estudo de caso, que envolve o levantamento de dados do Projeto Duarte e outros componentes de relevância publicados sobre Projeto Especial/Experimental.

Os dados compilados nos Quadros a seguir, buscam identificar as principais ideias contidas no período de análise, elencar o que mudou e o que melhor representa ou descreve a inovação proposta e construída.

O Projeto Político Pedagógico de 2017 revelou um processo histórico de construção de mudança na EMEF Professor Antonio Duarte de Almeida, que a partir de 2010 passou a promover ações em busca da qualidade social educacional, inicialmente desenvolveu projetos anuais e ao longo do tempo ofereceu atividades no contraturno escolar (viabilizadas pelos programas Mais Educação MEC e Mais Educação São Paulo). Em 2016, iniciou-se um processo de construção de uma nova forma de organização escolar promovido por servidores públicos, sobretudo

professores e gestores que realizaram visitas em outras escolas com Projetos Especiais/Experimentais, participaram de estudos e pesquisas de diversos autores sobre educação transgressora, promoveram a escuta dos estudantes sobre seus anseios e necessidades e mobilizaram debates para tomadas de decisão. Além disso, os documentos em análise apontaram dificuldades do trabalho escolar com atendimento de aulas de 45 minutos e de experiências exitosas de trabalhos com projetos.

Assim, a partir de 2017, a escola propôs o Projeto Duarte, cuja principal diferenciação volta-se para o Ensino Fundamental II com organização por áreas de conhecimento: Exatas, Humanas, Linguagens e Integradora. E, em 2018 a escola criou uma nova área de conhecimento: Mídia-Educação. Tal organização visualiza-se no Quadro 1, com um sistema que compreende alternância regular de estudos, com duração de 25 dias para quatro áreas de conhecimento e a área Integradora que é permanente.

O Quadro 2, por sua vez, ilustra a diferenciação entre a matriz curricular para o Ensino Fundamental II proposta pela Prefeitura de São Paulo e a correspondente do Projeto Duarte. Destaca-se que na primeira organização há 30 aulas semanais distribuídas entre dez componentes curriculares e na segunda matriz há quatro áreas de conhecimento com atendimento de 24 aulas semanais rotativas e seis aulas semanais permanentes com a área Integradora.

Quadro 1: Momentos de Estudos

FUNDAMENTAL II - MOMENTOS DE ESTUDO 2020					
MOMENTOS	DATAS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
1º MOMENTO	05/02/2020 a 13/03/2020	Humanas	Linguagens	Mídia-Educação	Exatas
2º MOMENTO	16/03/2020 a 20/03/2020 e 16/04/2020 a 15/05/2020	Mídia-Educação	Exatas	Humanas	Linguagens
RECESSO 23/03/2020 A 09/04/2020					
3º MOMENTO	18/05/2020 a 26/06/2020	Linguagens	Mídia-Educação	Exatas	Humanas
4º MOMENTO	29/06/2020 a 31/07/2020	Exatas	Humanas	Linguagens	Mídia-Educação
5º MOMENTO	03/08/2020 a 04/09/2020	Humanas	Linguagens	Mídia-Educação	Exatas
6º MOMENTO	08/09/2020 a 09/10/2020	Mídia-Educação	Exatas	Humanas	Linguagens
7º MOMENTO	13/10/2020 a 13/11/2020	Linguagens	Mídia-Educação	Exatas	Humanas
8º MOMENTO	16/11/2020 a 22/12/2020	Exatas	Humanas	Linguagens	Mídia-Educação

Fonte: PPP, 2020

Quadro 2: Diferenciação da Matriz Curricular do Projeto Duarte

Matriz Curricular Rede Municipal de Ensino			Matriz Curricular Projeto Duarte		
Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas- aula semanais permanentes para o ano letivo- 6ºs, 7º, 8º, 9º ano	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas- aula semanais- Rotativas para o ano letivo- 6ºs, 7º, 8º, 9º ano
Linguagens	Língua Portuguesa	5	Linguagens	Língua Portuguesa	24 aulas semanais com duração de 25 dias.
Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa	2		Língua Inglesa	
Matemática	Matemática	5	Exatas	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	4		Ciências	
Ciências Humanas	História	4 para 6º e 7º ano e 3 para 8º e 9º ano	Humanas	História	
Ciências Humanas	Geografia	3 para 6º e 7º ano e 4 para 8º e 9º ano		Geografia	
Linguagens	Arte	2	Integradora	Arte	6
Linguagens	Educação Física	3		Educação Física	
Enriquecimento Curricular	Sala de Leitura	1	Mídia -Educação	Sala de Leitura	24 aulas semanais com duração de 25 dias.
	Laboratório de Informática Educativa	1		Laboratório de Informática Educativa	
Total semanal		30	Total semanal		30

Fonte: (SÃO PAULO, 2014), (PPP, 2018).

O Quadro 3 complementa dados que caracterizam a EMEF Professor Antonio Duarte de Almeida, nele há informações mais abrangentes sobre a Unidade Escolar e o Projeto Duarte.

Quadro 3: Projeto Duarte e suas principais características

Identificação da Unidade Educacional	EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, Diretoria Regional de Educação de Itaquera, fundada em 1972.
Cursos abrangidos	Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano.
Características da comunidade escolar	Comunidade escolar com nível socioeconômico diverso com predominância de perfil da classe popular com incidência de 65% de vulnerabilidade socioeconômica do total de matriculados. Educadores da equipe gestora, de apoio e do magistério composta majoritariamente por servidores públicos efetivos.
Histórico de implementação	Marco inicial em 2010 e de mudança institucional em 2017 com parecer favorável da Supervisão Escolar, Dre Itaquera, SME. Autorização concedida pelo parecer CME nº 18 publicado em dezembro de 2019. Em andamento em 2021.
Caráter especial do projeto	Organização dos tempos e espaços por momentos de estudo para o ensino fundamental II, com duração de 25 dias para 4 áreas do conhecimento: Linguagens, Exatas, Humanas, Mídia-Educação e área Integradora (permanente). 1 dia de planejamento coletivo por grupos no Ensino Fundamental I e por área do conhecimento no Ensino Fundamental II. Todos os professores pertencem a um grupo ou área.
Princípios norteadores	Autonomia, Autoria, Democracia, Corresponsabilidade e Investigação.
Organização Curricular	Organização Curricular de currículo por Projetos de Trabalho e ações pedagógicas construídas no planejamento docente coletivo

Fonte: Elaborado pela autora

A Resolução nº 03/2020 e a Recomendação do CME nº 03/2020 orientam o processo de apreciação e autorização de Projetos Especiais/ Experimentais no município de São Paulo, verifica-se a necessidade de submissão do Projeto Político

Pedagógico inovador para apreciação em diversas instâncias da Secretaria Municipal de Educação e autorização do Conselho Municipal de Educação. O Projeto Duarte foi encaminhado em 2017 e teve aprovação no Conselho Municipal de Educação em 2019. Em busca de mais informações, verifica-se que apenas cinco escolas públicas estão neste enquadramento com publicação em Diário Oficial.

Entretanto, além dos dados compilados, identifica-se alguns estudos que compõem referência importante para o campo inovação e mudança na educação e para a composição da dissertação (HUBERMAN, 1973; FULLAN, 1972; FERRETTI, 1980; HERNANDEZ, 2000; THURLER, 2001; MESSINA, 2001; CARBONELL, 2002; GHANEM JÚNIOR, 2013), bem como outros que dialogam com o problema desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender como as escolas podem se transformar para atender seu alunado é uma pergunta de alta relevância social num país que enfrenta dificuldades para garantir uma aprendizagem de alto nível para seus estudantes. Ainda que vários estudos tenham examinado mudanças em escolas, poucos tentaram construir uma explicação que permitisse demonstrar como tais mudanças foram possíveis. A dissertação em curso, apresenta, portanto, condições que podem contribuir para que outras transformações sejam possíveis, principalmente, para a aplicação de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FERRETTI, C.J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. p. 55-82.

FULLAN, M. Overview of the innovative process and the user. **Interchange**, Ontário, v. 3, n. 2, p. 1-46, jun. 1972.

GHANEM JÚNIOR, E.G.G. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, jun. 2013.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

HUBERMAN, A.M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov. /2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2020. Disponível em: <https://www.revistaduarte.com.br/> Acesso em 04/10/2020.

SÃO PAULO. Parecer CME nº 18/19, 12 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a aprovação do Projeto Pedagógico Especial da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida – DRE Itaquera.

SÃO PAULO. Comunicado 1.081 de 14 de outubro de 2016. Concurso de remoção 2016. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=10133&friurl=_-Comunicado-no-1081-DOC-de15102016-pagina-56-_> Acesso em: 13 de jul. 2021.

TAVARES, F. (2019). O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação (UFSM)**, 44, e4/ 1-19. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32311> acessado em 05/02/2021>. Acesso em: 20 de jun.2020.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Trad. Jeni Wolf. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

UM ESTUDO SOBRE A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO ENSINO DE FILOSOFIA

Gabriela Cavalante Alves Gomes

gca.gomes@unesp.br

UNESP/Bauru

Vitor Machado

v.machado@unesp.br

UNESP/Bauru

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados preliminares de uma pesquisa de mestrado profissional em andamento, iniciada em 2021, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da UNESP de Bauru, a qual investiga como a “violência contra a mulher” é abordada no ensino de Filosofia.

Mas por que trazer esse tema para o debate da sala de aula? Do ponto de vista social, é um assunto urgente, pois de acordo com dados estatísticos e inúmeras pesquisas a violência doméstica¹ ainda hoje mata e a desigualdade faz com que homens e mulheres² vivenciem de maneira diferenciada direitos e oportunidades.

¹ De acordo com a terceira edição da pesquisa “Visível e Invisível”, durante a pandemia de COVID-19, “1 em cada 4 mulheres brasileiras (24,4%) acima de 16 anos afirma ter sofrido algum tipo de violência ou agressão nos últimos 12 meses”. Indica também que “[...] a cada minuto, 8 mulheres apanharam no Brasil durante a pandemia”, e que a violência verbal foi a modalidade denunciada com maior frequência (FBSP, 2021, p. 10 e 11).

² É necessário frisar que o conceito “mulheres” não é compreendido como um algo homogêneo, pois quando analisados os indicadores sociais acerca das desigualdades de gênero e da violência contra a mulher no Brasil, é possível perceber que mulheres negras (pretas e pardas) estão em maior desvantagem e vulnerabilidade. Consequentemente, a reflexão aqui proposta não está alheia à intersecção dos conceitos raça, classe e gênero, ainda que este aspecto não tenha sido desenvolvido no momento.

É preciso, portanto, desafiar o estudante a desnaturalizar as relações entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito ao estabelecimento de relações violentas. Neste sentido, Puleo (2003, p. 16) aponta que a tradição filosófica tem contribuído para legitimar a desigualdade entre os sexos, isso porque “as relações de poder concretas, a distribuição dos papéis e do status em nossa sociedade têm uma face simbólica, um discurso que o justifica e o retroalimenta.”

Como exemplo deste viés simbólico, ela cita os filósofos iluministas Immanuel Kant e Jean-Jacques Rousseau, pois para eles, “[...] junto à afirmação da igualdade entre todos os homens e de seu direito à autonomia, sustenta-se que as mulheres devem estar submetidas e tuteladas pelos homens.” (PULEO, 2003, p. 17). Assim, a autora mostra que “O corpus oficial está constituído em especial pelas obras que justificam a ordem que se quer perpetuar” (PULEO, 2003, p. 16).

Contudo, apesar de oferecer exemplos de como a tradição filosófica, aliada a outros discursos, justificam, naturalizam e reproduzem desigualdades, ela também ressalta que o discurso filosófico pode “impugnar, criticar, desestabilizar e mudar essa relação injusta”. Em outras palavras, a filosofia [...] pode também possuir um potencial emancipatório que reside em sua força crítica.” (PULEO, 2003, p.14).

É esse potencial emancipatório e crítico que se busca investigar e difundir, pois entende-se que o professor de Filosofia pode trabalhar junto aos discentes outros conhecimentos, mais pensadoras, e refletir criticamente sobre a própria prática.

OBJETIVO

Este trabalho pretende demonstrar como o tema da violência doméstica tem sido abordado pelo conteúdo de filosofia no Ensino Médio.

JUSTIFICATIVA

De acordo com a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994), este fenômeno deve ser compreendido como “[...] qualquer ato ou conduta baseado no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada.” Vale ressaltar ainda que a Lei 11.340/2006 amplia este entendimento, ao compreender a violência moral e patrimonial como formas de violência.

O que é possível fazer diante deste cenário? Sobre a relação entre educação e sociedade, Freire (2000, p. 31) afirma que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, ou seja, se por um lado ela não pode resolver por si só determinadas questões coletivas e individuais, por outro, é possível reconhecer que ela pode ampliar as oportunidades de inclusão social e estimular a conscientização sobre o tema em questão.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa e está fundamentada na análise de conteúdo, que consiste em um

(,...) conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 2011, p. 40).

Para identificar como a “violência contra a mulher” é abordada ensino de Filosofia, foram selecionados os Cadernos Currículo em Ação (SÃO PAULO, 2021) e SP Faz Escola (SÃO PAULO, 2019), os quais orientaram o trabalho desenvolvido em sala de aula com os discentes das 1ª e 2ª séries, respectivamente, do Ensino Médio, durante todo o ano de 2021.

Nos materiais citados, foram escolhidos os conteúdos: *As formas de violência e desumanização: a não cidadania* (SÃO PAULO, 2021), e *O que é feminismo?* (SÃO PAULO, 2019), pois somente nestes momentos a questão investigada foi abordada pelos documentos aludidos. As unidades de registro selecionadas foram *Violência contra a mulher*, *Movimento Feminista*, e *Feminicídio*.

Com relação ao primeiro item, analisou-se se tal categoria estava presente no material avaliado e de que maneira era proposta. As demais foram selecionadas por se relacionarem ao tema: o feminicídio, por ser a expressão maior do que pode resultar de relacionamentos abusivos quando não é rompido o ciclo da violência; e o feminismo por ser um movimento político, social e filosófico que se denuncia e enfrenta as desigualdades e violências de gênero.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados levantados foram condensados no Quadro 1, elaborado pelos autores.

Quadro 1: Análise de Conteúdo – O ensino de filosofia e a violência contra a mulher

Ensino Médio	Referencial	Conteúdo	Categoria de Análise	Categoria de Análise	Categoria de Análise
			Violência contra Mulher	Movimento Feminista	Feminicídio
1ª série	Cadernos Currículo em Ação	<i>As formas de violência e desumanização: a não cidadania.</i>	1	0	1
2ª série	Cadernos SP faz Escola	<i>Filosofia e Vida</i>	1	0	1
		<i>O que é feminismo?</i>	1	1	0

Fonte: São Paulo (2021); São Paulo (2019).

Na 1ª série, o Caderno Currículo em Ação (2021) aborda o conteúdo “As formas de violência e desumanização: a não cidadania”. Nele, os temas “violência contra a

mulher” e “feminicídio” são abordados uma vez, a partir da proposta de um exercício interdisciplinar entre Filosofia e Sociologia. O “Movimento Feminista” não é mencionado.

Na 2ª série, o Caderno SP faz Escola (2019) traz um texto introdutório ao 2º semestre, intitulado “Filosofia e Vida”, o qual relaciona a violência contra a mulher ao feminicídio. No tema “O que é o Feminismo?” há uma proposta de pesquisa sobre mulheres importantes³ para o movimento, e um excerto da Lei Maria da Penha que aborda direitos fundamentais das mulheres, como o de viver sem violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, por um lado, é um avanço que a “violência contra a mulher” já seja abordada no ensino de Filosofia, por outro, identificou-se que as propostas apresentadas pelos materiais indicados tratam a temática de maneira pontual e não aprofundada.

Neste sentido, ante o exposto por Puleo (2003), é possível afirmar que o discurso filosófico ainda não contribui, como poderia, para a compreensão e o enfrentamento da violência contra mulher no contexto analisado, daí a necessidade de elaborar materiais pedagógicos que trabalhem com maior rigor o assunto.

Ressalta-se por fim que, de acordo com Freire (2003), não estamos no mundo apenas para nos adaptarmos a ele, mas para transformá-lo também, o que demanda de nós certo esforço para que nossos discursos, ações e intervenções sejam condizentes com o sonho ou o projeto de mundo que queremos realizar.

³ São elas: Olympe de Gouges, Nísia Floresta, Maria Quitéria de Jesus, Simone de Beauvoir, Bertha Lutz e Lélia Gonzales.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2011. p. 40-45.

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 07 de agosto de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 04 dez. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 1.973**, de 1º de agosto de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em 12 dez. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. 3ª ed. 2021. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em 04 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 06 dez. 2021.

PULEO, Alicia H. Filosofia e Gênero: da memória do passado ao projeto de futuro. In: GODINHO, Tatau; SILVERIA, Maria Lucia da (org.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: 2004. p. 13-34. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05630.pdf>. Acesso em 04 dez. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo em Ação**. Caderno do Aluno. 1ª série, E. M. Volume 4. 2020. p. 284-289.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **SP faz Escola**: Caderno do Aluno. 2ª série, E.M. 2º Semestre. 2019. p.180-183.

UTILIZANDO MODELOS MOLECULARES PARA ELUCIDAR A CORRELAÇÃO MICROSCÓPICO – MACROSCÓPICO EM AULAS DE CIÊNCIAS NA TEMÁTICA DOS FÁRMACOS E DROGAS DE ABUSO

Fernando Bonin Okasaki

fernandobonin96@gmail.com

Cássio Pacheco de Freitas

cassiopdefreitas@gmail.com

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

INTRODUÇÃO

O advento da pandemia de Covid – 19 em 2020 trouxe grandes desafios para a educação no Brasil, educadores e educandos tiveram que se adaptar a um novo contexto e novas metodologias de ensino, muitas vezes mediadas por recursos tecnológicos em aulas online. Entretanto, o acesso bastante heterogêneo no Brasil aos recursos necessários para um bom aproveitamento das aulas online trouxe prejuízos que demorarão a ser transpassados (CROCE *et. al*, 2020).

No contexto do ensino de ciências, ainda que a utilização de recursos como os laboratórios virtuais tenha auxiliado no desenvolvimento das competências dessa área do conhecimento no contexto remoto, alguns tópicos foram especialmente prejudicados, como o desenvolvimento da capacidade de abstração, necessária para trabalhar com sistemas complexos e/ou em escalas de tamanho não acessíveis no cotidiano dos estudantes e a capacidade de conectar fenômenos do cotidiano aos conteúdos trabalhados nas aulas de ciência, algo que em sala de aula é feito principalmente a partir do uso de demonstrações experimentais (DOS SANTOS, 2020).

A utilização de experimentos e modelos físicos em aulas de ciências possui grande importância na construção do imaginário dos estudantes acerca dos tópicos tratados em sala de aula (HODSON, 1988 & BOGGINO, 2009). Neste trabalho, utilizaram-se modelos moleculares para estabelecer conexões entre as estruturas moleculares de fármacos e drogas de abuso com seus efeitos no organismo. Objetiva-se desenvolver a capacidade de abstração dos estudantes acerca do mundo microscópico bem como estabelecer o entendimento de que existe uma forte conexão entre o mundo microscópico e o mundo macroscópico.

METODOLOGIA

A correlação de aspectos microscópicos – macroscópicos (estrutura molecular – efeito no organismo), dentro da temática dos fármacos e drogas de abuso foi trabalhada na sala de aula em turma do 9º ano do ensino fundamental numa escola da rede pública municipal de Campinas. A atividade foi criada por um graduando como proposta de intervenção em estágio curricular da Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Sob a orientação do professor de ciências da turma, foi criado um plano de aula que contemplasse não só as expectativas desse docente titular como também os anseios do estagiário em formação. Ao todo, participaram da atividade em torno de 30 estudantes, sendo que cerca de 15 estiveram presentes num primeiro encontro, e a outra metade da turma, sete dias depois.

Foram utilizados modelos moleculares, sendo um comercial e outro produzido a partir de materiais de baixo custo (esferas de isopor pintadas e palitos de madeira), para ilustrar as estruturas tridimensionais das moléculas trabalhadas durante a aula e mostrar as grandes diferenças dos efeitos no organismo causadas por pequenas diferenças na estrutura molecular. Os modelos também foram utilizados em uma

atividade onde foi proposto aos estudantes que montassem a estrutura tridimensional de moléculas simples a partir de sua fórmula escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem inicial da aula se deu através de exemplos mais figurados e lúdicos para instigar os estudantes a notar pequenas diferenças em situações onde eram apresentados elementos muito parecidos, como no jogo dos sete erros ou no deslocamento da vírgula em frases do cotidiano. Após esse incitamento inicial, iniciou-se a utilização dos modelos moleculares.

Segundo Rosa e Corradi (2007), nossa identidade é permeada pela do outro. Imerso em discursos culturais transitórios, o professor é alguém que constitui sua individualidade em negociação com o campo simbólico da disciplina que leciona, a universidade onde se forma, os locais onde dá aulas, os estudantes com quem convive e os outros profissionais com os quais se relaciona. A apropriação de elementos dessa cultura profissional é parte importante dos processos de identificação pelos quais passam professores em construção, como o licenciando que produziu esse trabalho.

A atividade produziu resultados importantes não só para os estudantes do ensino básico aos quais se destinava como também para o professor da turma e para o licenciando estagiário. Enquanto este buscava se aproximar da realidade escolar na qual eventualmente atuará, o primeiro tentou lhe provocar indagações como: será que os alunos vão compreender este conceito? Se não compreenderem, o que você fará para explicar de outra forma? Tem certeza que os materiais que você vai utilizar não são frágeis demais?

Como a atividade foi realizada em dois encontros ao longo de duas semanas consecutivas, foi possível refletir sobre algumas questões após o primeiro dia para aprimorar o seguinte. Questões que podem parecer pequenas, mas acabaram

gerando ansiedade e nervosismo, foram equalizadas e se tornaram importantes elementos de aprendizagem para o licenciando, valendo ressaltar a apresentação de slides, cujas imagens corrompidas ensinaram a não confiar em qualquer formato de arquivo digital; as perguntas e curiosidades dos alunos, ainda que imprevisíveis, demonstravam interesse no tema abordado; a chuva torrencial, que apesar de assustar, não afastou o estagiário num dos momentos que esteve na escola.

A Figura 1 mostra os modelos moleculares utilizados neste trabalho. Ainda que o modelo da Figura 1a possua manejo mais simples, o limitado número de peças associado ao alto custo do material impossibilita a construção de moléculas maiores ou mais complexas, características normalmente presentes quando se trata de fármacos, drogas de abuso ou outras substâncias bioativas.

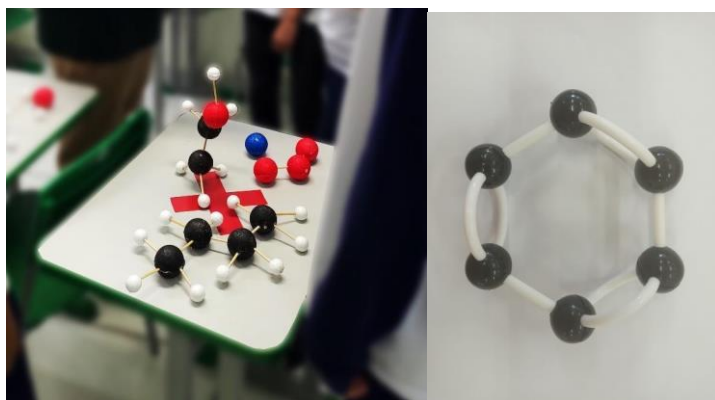


Figura 1. Modelos moleculares de isopor (1a, à esquerda) e acrílico (1b, à direita)

Com os modelos moleculares, trabalhou-se os seguintes exemplos:

1. Timol e carvacrol: Neste exemplo, mudando apenas a posição do grupo OH, muda-se o estado físico e a cor dos compostos em temperatura ambiente. Além disso, a aplicação dessas moléculas é bastante diferente, o timol é o princípio ativo de enxaguantes bucais enquanto que o carvacrol é o óleo essencial do orégano.
2. Celulose e amido: Com a pequena mudança estrutural do monômero glicose, os polímeros possuem propriedades completamente diferentes. O

amido é solúvel em água e utilizado na indústria de alimentos, já a celulose é insolúvel em água e matéria prima do papel

Os exemplos 3 e 4, começaram o direcionamento para a temática dos fármacos.

3. Cisplatina e transplatina: A cisplatina é utilizada no tratamento de câncer enquanto que a transplatina não possui atividade medicinal. Neste exemplo, também se trabalhou a nomenclatura dos prefixos cis e trans.
4. Talidomida: Neste exemplo, trabalhou-se a quiralidade molecular exemplificando com o caso da talidomida, contextualizando com a catástrofe da década de 60, onde a administração da S – Talidomida no lugar da R – Talidomida causou a má formação de recém nascidos nos Estados Unidos.

Feita a dinâmica utilizando os modelos moleculares para introduzir a abstração espacial e a estruturação molecular, pôde-se trabalhar casos com moléculas mais complexas e o conceito de especificidade dos neurotransmissores, tópicos que são base para iniciar a discussão sobre drogas de abuso com embasamento bioquímico. Os casos utilizados como exemplo foram: o THC presente na maconha que mimetiza o endocanabinóide natural anandamida na interação com os neurotransmissores no organismo, e o princípio ativo da cocaína que impede a retirada do hormônio dopamina no cérebro, gerando a sensação de êxtase.

Após a etapa expositiva, os estudantes em grupos puderam montar moléculas simples utilizando os modelos moleculares. Nesta etapa, valida-se o que foi trabalhado na etapa expositiva, observando a capacidade dos estudantes montarem estruturas tridimensionais autonomamente tendo como ponto de partida apenas as fórmulas escritas dos compostos químicos. As moléculas propostas foram: água, gás carbônico, etanol, gás oxigênio, ozônio e butano. Vale mencionar que, no caso do butano, os estudantes podem cair em situações de

isomeria geométrica, montando tanto o n-butano quanto o isopropano. Notou-se que esta etapa da aula foi uma das mais aproveitadas pelos estudantes pois demonstraram bom desempenho para produzir estruturas moleculares tridimensionais, evidenciando o impacto positivo das metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações realizadas neste trabalho, nota-se que a utilização de modelos físicos para trabalhar estruturas moleculares com os estudantes possui impacto positivo, não só para os alunos do ensino básico como também para licenciandos que eventualmente optarem por propor esse tipo de atividade. Os modelos moleculares atuam como uma ponte para o melhor desenvolvimento da capacidade de abstração das estruturas tridimensionais e facilitam o entendimento quando exemplos mais complexos, como as substâncias bioativas, são trazidos para a sala de aula.

A utilização de metodologias ativas gera um engajamento maior dos estudantes. Esse parece ser um recurso que deve ser utilizado sempre que possível. Por fim, conclui-se que a experiência metodológica obtida no desenvolvimento deste trabalho possui desempenho satisfatório em trabalhar com competências e habilidades bastante prejudicadas durante a vigência do ensino remoto com todas as limitações e obstáculos associados a este modelo de ensino.

REFERÊNCIAS

- BOGGINO, N. A avaliação como estratégia de ensino: avaliar processos e resultados. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 79-86, maio/ago. 2009.
- CROCCE, G.; PAIVA, R.; CAMELO, C.; NOGUEIRA, I.; AMORIM, V.; CINEZI, G. R.; MARQUES, R. Ensino de Ciências em tempos de pandemia: desafios e possibilidades do ensino remoto. In: BORGES, R. C. (Org.). **Educação a Distância e Ensino Remoto: Multifacetadas e realidades das práticas docentes**. V&V Editora, p. 76-93, 2021.

SANTOS, C.; FREITAS, P. S.; LOPES, M. M. Ensino remoto e a utilização de laboratórios virtuais na área de ciências naturais. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 1, 20 nov. 2020.

HODSON, D. Experiments in science and science teaching. **Educational Philosophy and Theory**, v. 20, n. 2, p. 53-66, 1988.

ROSA, M. I. P.; CORRADI, D. P. Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: uma experiência no estágio das licenciaturas. **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 47-54, jan./jun. 2007.

