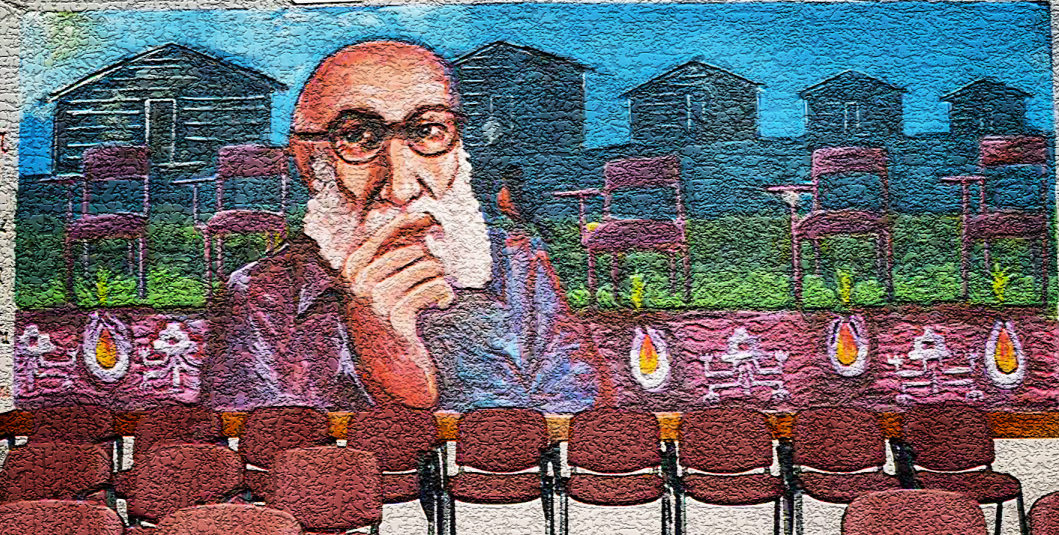




GESTÃO ESCOLAR:

PAULO FREIRE E A ATUALIDADE BRASILEIRA

Organizadores

Casemiro de Medeiros Campos • Francinete Braga Santos
 Heloisa Cardoso Varão Santos • José Eustáquio Romão
 Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues • Maryland Bessa Pereira Maia

AUTORES

Amanda Costa Mendonça
 Ana Célia da Silva Souza
 Ana Flávia Caldas de Sousa
 Ana Luísa Barros de Matos
 Ana Paula Silva Farias
 Antonia Selma de Oliveira Trajano
 Brasilena Gottschall Pinto Trindade
 Casemiro de Medeiros Campos
 Cátia Regina Pereira da Silva
 Cristiane Alvares Costa
 Dalila Raimunda Silva Sousa
 Darla Pereira Barros
 Dinalva Pereira Gonçalves
 Elivana Silva Alves
 Emmanuelle Costa Silva
 Evandicleia Ferreira de Carvalho
 Evaneida Soares Carneiro
 Eyllane Pimentel de Carvalho
 Fabiana Santos de Sousa
 Fernanda de Façanha e Campos

Francimar Paixão Silva
 Francinete Braga Santos
 Francisca Adriana Justino da Costa
 Francisca Flaviana de Oliveira
 Francisco Evandro Alves Da Silva
 Gardênia Pinho de Abreu
 Giselle Lima da Silva
 Hamilton Perninck Vieira
 Irlândia de Oliveira Moreira
 Isabele Ferreira da Silva
 Janete Assunção Pereira Rodrigues
 Jerly dos Santos Correia
 José Adailson Alves dos Santos
 José Carlos de Melo
 José Emmanoell Ferreira
 Joselma Santos Viana
 Juliana Marina de Façanha e Campos
 Larissa Rodrigues Pereira
 Leomar Campelo Costa
 Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues

Lorena Lima Ribeiro
 Maria Adiléa Farias Lima
 Maria da Conceição de Sousa de Castro
 Maria Jandira de Andrade
 Martha Reis Sousa
 Michelle Silva Pinto
 Nadja Nayra de Sousa Rios
 Paula Francinete Braga Santos
 Paulo da Silva Alves
 Raimunda Maria Barbosa de Sá
 Raimunda Nonata Fortes Braga (Profa. Nony Braga)
 Samara Oliveira de Góis
 Sandra Maria Silva Ferreira
 Sheyla Silva Thé Freitas
 Shirlene Maria Leitão Botelho
 Suellen Mendes Toda
 Tania Maria Gomes Costa Lima
 Thamilles Thayanne Frota de Oliveira
 Valda Ribeiro da Cruz Silva
 Valmiro de Santiago Lima
 Veronice da Silva Ramos



2020

50 anos da primeira edição do
 livro *Pedagogia do Oprimido*, da
 autoria de Paulo Freire

2021

100 anos de Paulo Freire



GESTÃO ESCOLAR: PAULO FREIRE E A ATUALIDADE BRASILEIRA

© 2021 Copyright by Editora Caminhar LTDA

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS



Editora Caminhar

Av. Dom Manuel, 709

Bairro: Centro — Fortaleza-Ceará — CEP: 60060-090

Site: www.editoracaminhar.com.br

E-mails: edcaminhar@hotmail.com e casemiroonline@casemiroonline.com.br

Conselho Editorial

Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso | Portugal
Prof. Dra. Ariana Cosme | Portugal
Prof. Dra. Antonia Ieda de Sousa Prado | Brasil
Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos | Brasil
Prof. Ms. Erika Bataglia da Costa | Brasil
Prof. Ms. Fernanda de Façanha e Campos | Brasil
Prof. Ms. João Álcimo Viana Lima | Brasil
Prof. Ms. João Erivan Façanha Barreto | Brasil
Prof. Ms. Júlio C. C. dos Santos | Brasil
Prof. Dra. Lídia Azevedo de Menezes | Brasil
Prof. Dra. Milena Marcintha Alves Braz | Brasil
Prof. Dra. Raphaela Cândido | Brasil
Prof. Dr. Rui Trindade | Portugal

Coordenação Editorial — Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos | Editor Chefe

Secretaria do Editorial — Juliana Marina de Façanha e Campos

Projeto Gráfico e Capa — Carlos Alberto A. Dantas

Revisão de Texto — Os autores são responsáveis pela revisão do artigo de sua autoria

Imagem da Capa — Mural de Paulo Freire na Faculdade de Educação e Humanidades da Universidade do Bío-Bío, no Chile. Domínio Público



CÂMARA
CEARENSE
DO LIVRO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: *Regina Célia Paiva da Silva* – CRB-1051

G393 Gestão escolar: Paulo Freire e a atualidade brasileira [recurso eletrônico]
/ organização de Casemiro de Medeiros Campos et.al. – Fortaleza: Editora
Caminhar, 2021.

358 p. 14 cm x 21 cm

E-Book

Inclui: tabelas e gráficos.

ISBN: 978-65-86968-19-4

1. Gestão Educacional. 2. Professores – Formação. 3. Ensino e Aprendizagem. 4. Avaliação Educacional. 5. Freire, Paulo, 1921-1997. 6. Jornada de Gestão Escolar para a Formação de Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos 2020. 7. Campos, Casemiro de Medeiros. 8. Santos, Francinete Braga. 9. Santos, Heloisa Cardoso Varão. 10. Romão, José Eustáquio. 11. Rodrigues, Lídia Azevedo de Menezes. 12. Maia, Maryland Bessa Pereira. I. Título.

Organizadores
Casemiro de Medeiros Campos
Francinete Braga Santos
Heloisa Cardoso Varão Santos
José Eustáquio Romão
Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues
Maryland Bessa Pereira Maia

GESTÃO ESCOLAR:

PAULO FREIRE E A ATUALIDADE BRASILEIRA

AUTORES

Amanda Costa Mendonça
Ana Célia da Silva Souza
Ana Flávia Caldas de Sousa
Ana Luisa Barros de Matos
Ana Paula Silva Farias
Antonia Selma de Oliveira Trajano
Brasilena Gottschall Pinto Trindade
Casemiro de Medeiros Campos
Cátia Regina Pereira da Silva
Cristiane Alvares Costa
Dalila Raimunda Silva Sousa
Darla Pereira Barros
Dinalva Pereira Gonçalves
Elivana Silva Alves
Emmanuelle Costa Silva
Evandicleia Ferreira de Carvalho
Evaneida Soares Carneiro
Eyllanne Pimentel de Carvalho
Fabiana Santos de Sousa
Fernanda de Façanha e Campos

Francimar Paixão Silva
Francinete Braga Santos
Francisca Adriana Justino da Costa
Francisca Flaviana de Oliveira
Francisco Evandro Alves Da Silva
Gardênia Pinho de Abreu
Giselle Lima da Silva
Hamilton Perninck Vieira
Irlândia de Oliveira Moreira
Isabele Ferreira da Silva
Janete Assunção Pereira Rodrigues
Jerly dos Santos Correia
José Adailson Alves dos Santos
José Carlos de Melo
José Emmanoell Ferreira
Joselma Santos Viana
Juliana Marina de Façanha e Campos
Larissa Rodrigues Pereira
Leomar Campelo Costa
Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues

Lorena Lima Ribeiro
Maria Adiléa Farias Lima
Maria da Conceição de Sousa de Castro
Maria Jandira de Andrade
Martha Reis Sousa
Michelle Silva Pinto
Nadja Nayra de Sousa Rios
Paula Francinete Braga Santos
Paulo da Silva Alves
Raimunda Maria Barbosa de Sá
Raimunda Nonata Fortes Braga (Profa. Nony Braga)
Samara Oliveira de Góis
Sandra Maria Silva Ferreira
Sheyla Silva Thé Freitas
Shirlene Maria Leitão Botelho
Suellen Mendes Toda
Tania Maria Gomes Costa Lima
Thamilles Thayanne Frota de Oliveira
Valda Ribeiro da Cruz Silva
Valmiro de Santiago Lima
Veronice da Silva Ramos



Mosteiro dos Jesuítas, Serra de Baturité - CE.
By Fernanda de Façanha/ 2020

SOBRE OS AUTORES

Ana Célia da Silva Souza. Graduada em Pedagogia e Bacharel em Teologia. É Especialista em Educação Infantil. Atua na formação de professores. E-mail: ailec1964@outlook.com

Ana Flávia Caldas de Sousa. Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação Especial. É Especialista em Educação Especial e Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Atualmente encontra-se Cursando Especialização em Psicomotricidade. É Professora da Educação Básica – SE-MED – São Luís – MA. E-mail: anaflaviacaldas@gmail.com

Ana Luisa Barros de Matos. É Professora da rede municipal de educação básica de Aratuba – CE. Participa do Projeto de Extensão Comunitária Programa de Rádio Casa Comum no Município de Aratuba – CE. E-mail: anluisabarros@gmail.com

Ana Paula Silva Farias. Graduada em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo – UFC, Especialista no Ensino da Literatura Brasileira. É Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. É Professora e pesquisadora. Atualmente é Docente da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Tem experiência nas áreas de Rádio, TV, Jornalismo Comunitário, Educação e Mídia e Educomunicação. É Coordenadora do Projeto de Extensão Comunitária Programa de Rádio Casa Comum no Município de Aratuba – CE vinculado a Universidade de Fortaleza – UNIFOR. E-mail: anapaulafarias@unifor.br

Antonia Selma de Oliveira Trajano. Graduada em Pedagoga com Habilitação em Supervisão Escolar – UFMA. Especialista em Educação Infantil. É Coordenadora pedagógica da rede municipal. Atua também como Gestora pedagógica da rede estadual integral. E-mail: trajano.selma@hotmail.com

Brasilena Gottschall Pinto Trindade. Professora – Adjunto C – Universidade Federal do Maranhão – Departamento de Música – Curso de Música/Licenciatura. Doutorado em Educação. Mestrado em Música. Especialização em Metodologia do Ensino Superior; Educação

Especial – DV; Política e Estratégia; e Musicoterapia. Graduação em Licenciatura em Música. E-mail: brasilenat@hotmail.com

Casemiro de Medeiros Campos. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. É Mestre em Educação – UFC. É professor, pesquisador na área de formação de professores, avaliação, currículo e gestão escolar. É gestor e consultor em educação com atuação na área privada e pública. É conferencista nacional e internacional. Atuou como Professor Visitante da Universidade do Porto (Portugal) e como Professor Colaborador na Universidade de Aveiro (Portugal).

Home Page: www.casemiroonline.com.br.

E-mail: casemiroonline@casemiroonline.com.br

Cátia Regina Pereira da Silva. Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil. É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA.

E-Mail: catiareginac103@gmail.com

Cristiane Alvares Costa. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGE-EB – UFMA. É Especialista em Ensino e Aprendizagem na Educação Básica. É Graduada em Pedagogia. Graduanda em Filosofia pela UEMA. Trabalha como Professora atuando na Educação Básica e na Educação Superior. Desenvolve atividade de estudos e docência na EaD. É Professora-Orientadora convidada de Cursos de Pós-Graduação Especialização. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Filosofia na Educação Básica – GRUPEFEB e Grupo de Estudos em Sociologia e Pesquisa em Educação – GESPE da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

E-mail: crizac2009@hotmail.com

Dalila Raimunda Silva Sousa. Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. É Especialista em Educação Especial. É professora da Educação Básica – SEMED – São Luís – MA. E-mail: dalilarss16@gmail.com

Darla Pereira Barros. É Professora da rede municipal de educação básica de Aratuba – CE. Participa do Projeto de Extensão Comunitária-

ria Programa de Rádio Casa Comum no Município de Aratuba – CE.
E-mail: darla_barros49@hotmail.com

Dinalva Pereira Gonçalves. Mestra em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEED – UFMA. É Técnica em Assuntos Educacionais – CCHNST – UFMA. Atua como professora substituta do Curso de Pedagogia – CESPI – UEMA. E-mail: dinalva.pg@ufma.br

Elivana Silva Alves. É Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. É Especialista em Gestão Educacional e em Gestão Interdisciplinar do Meio Ambiente e Educação Ambiental. Atualmente é professora efetiva pela Secretaria Estadual da Educação – SEDUC – MA e na rede pública municipal de Viana – MA. E-mail: elyalves@outlook.com

Emmanuelle Costa Silva. É Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. É Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação: Ensino das Ciências Humanas, Gestão Educacional e em Educação do Campo. Atua como professora efetiva pela Secretaria Estadual da Educação – SEDUC – MA e na rede pública municipal de Viana – MA. Publicou pela Editora Caminhar, Avaliação, Aprendizagem e Gestão Escolar, 2021.
E-mail: emmanuelle-s@hotmail.com

Evandicleia Ferreira de Carvalho. Mestra em Educação – PPGE – UFMA. Pedagoga – CCHNST – UFMA. É Professora-Orientadora em Cursos de Pós-Graduação Especialização e de Graduação (escrita de trabalhos acadêmicos). E-mail: evandicleia.carvalho@ufma.br

Evaneida Soares Carneiro. Especialista em Educação Infantil e Gestão Escolar. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caucaia – CE. E-mail: evaneidacarneiro@outlook.com

Eylanne Pimentel de Carvalho. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar e Educação Especial e Docência do Ensino Superior – SEDUC – PI. E-Mail: eylanne@hotmail.com

Fabiana Santos de Sousa. Enfermeira Acupunturista e Naturopata com foco na Saúde Integrativa da Mulher.
E-mail: fabihidroo3@yahoo.com.br

Fernanda de Façanha e Campos. É Mestre em Comunicação pelo Programa de Pós Graduação em Comunicação na Universidade Federal do Ceará. É jornalista, fotógrafa e escritora. Durante o curso de graduação em Comunicação Social – Jornalismo fez intercâmbio na Universidade do Porto – Portugal. Autora do livro *Revirando meu Guarda Roupas* (Editora Caminhar, 2017) e *Ruas e Cores – O Grafite como Arte Viva na Cidade* (Caminhar, 2018) e participou como co-autora de *A Pedagogia do novo Normal* (Caminhar, 2020). Tem participado de eventos e com artigos em várias publicações de referência de circulação nacional. Quando dos estudos de graduação fez intercâmbio na Universidade Fernando Pessoa – Porto – PT. Estuda e pesquisa os Movimentos Sociais sobre a Intervenção e Comunicação na Cidade, investigando a organização e a linguagem do grafite. Possui estudos sobre o grafite na cidade de Fortaleza, São Paulo (Brasil) e Porto (Portugal). Participa na Universidade de Fortaleza – UNIFOR (Ceará/ Brasil) do Grupo de Estudos e Pesquisas Jornadas Urbanas e Comunicacionais – JUCOM. Mantém o blog “Fernanda Pelo Mundo”. E-mail: fernandadefacanhac@gmail.com

Francimar Paixão Silva. Professora da classe de infantil II dos turnos matutino e vespertino da UEB Mário Pereira – SEMED – São Luís – MA. E-mail: francimarpaixao@hotmail.com

Francinete Braga Santos. Doutora em Ciências da Educação e Mestra em Ciências da Educação. É também, Mestra em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEED – UFMA. É Professora de Metodologia Científica e Orientadora de alunos de pós-graduação atuando na pesquisa, no ensino e no acompanhamento de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. É Professora aposentada da rede pública estadual do Maranhão – SEDUC – MA. É Escritora e Autora de livros de literatura infantil, juvenil e adultos. É Diretora da Quatro Consultoria Educacional. E-mail: diretorageralqce@gmail.com

Francisca Adriana Justino da Costa. Especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia. É Professora da rede municipal de ensino junto a Secretaria Municipal de Maranguape/CE. E-mail: adriana_unifor@hotmail.com

Francisca Flaviana de Oliveira. É Graduada em Pedagogia. Tem Pós-Graduação Especialização em Gestão e Coordenação Escolar. É Professora e Pesquisadora nas áreas de Neuroeducação e Desenvolvimento da Linguagem. Atualmente é Professora Efetiva no Município de Itaitinga - CE, atuando como Coordenadora Pedagógica da Escola Manoel Ferreira Gomes. É Formadora Pedagógica na Consultoria Pensativa Orientação Pedagógica.

Francisco Evandro Alves Da Silva. É Professor da rede municipal de educação básica de Aratuba – CE. Participa do Projeto de Extensão Comunitária Programa de Rádio Casa Comum no Município de Aratuba – CE. E-mail: evandrotope@gmail.com

Gardênia Pinho de Abreu. Graduada em Pedagogia. É Psicopedagoga. É Especialista em Educação com ênfase em Neuropsicologia. Atua como Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA e também, como Psicopedagoga Clínica da Diálogos Espaço de Aprendizagens. E-mail: gpabreu.2015@gmail.com

Giselle Lima da Silva. Graduanda em Pedagogia e Bolsista PROVIC junto a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: gisellesilva12@yahoo.com.br

Hamilton Perninck Vieira. Doutor em Educação. Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE. E-mail: hvp_@hotmail.com

Heloisa Cardoso Varão Santos. É graduada em Pedagogia. É Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas. Tem Pós-Graduação Especialização em Planejamento Educacional. É Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. É professora e pesquisadora. É Professora da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

Irilândia de Oliveira Moreira. Graduanda em Pedagogia e Bolsista junto ao PIC – PBPU – Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: irilandiamoreira25@gmail.com

Isabele Ferreira da Silva. Licenciatura em Música – UFMA. Participante do Grupo de Pesquisa Música na Educação e na Saúde

– CNPq – UFMA. Pós-graduanda em Psicomotricidade. Técnica em Logística. E-mail: isabelef14@gmail.com

Janete Assunção Pereira Rodrigues. Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. Especialista em Educação Infantil. Coordenadora e Gestora do Centro Educacional Santa Maria – CESM-MA. E-mail: janete.a.rodrigues@hotmail.com

Jerly dos Santos Correia. É Professor da rede municipal de educação básica de Aratuba – CE. Participa do Projeto de Extensão Comunitária Programa de Rádio Casa Comum no Município de Aratuba – CE. E-mail:jerlycorreia@gmail.com

José Adailson Alves dos Santos. É Professor da rede municipal de educação básica de Aratuba – CE. Participa do Projeto de Extensão Comunitária Programa de Rádio Casa Comum no Município de Aratuba – CE. E-mail: joseadailson2008@gmail.com

José Carlos de Melo. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos – UNISANTOS. É Docente do Departamento de Educação II, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB. Atua como Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência – GEPEID – vinculado a Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
E-mail: mrzeca@terra.com.br

José Emmanoell Ferreira. Graduado em Comunicação Social – Jornalismo. É Pós-Graduado com Especialização em Assessoria de Comunicação. É Licenciado em Letras. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e em Gestão Educacional. É Mestrando em Linguística e em Educação. Atua como Professor dos Anos Finais na Educação Básica e na Educação Superior. É Orientador Pedagógico. É professor substituto do IFMA e tutor da UFMA.
E-Mail: emmanoellferreira@uol.com.br

Joselma Santos Viana. Graduada em Pedagogia. Especialista em Ensino da Educação Infantil. Participa como pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação, Infância & Docência – GEPEID vinculado a Universidade Federal do Maranhão – UFMA. É

professora efetiva da rede de Educação Básica na etapa da Educação Infantil nos municípios de São Luís e Rosário – MA.

E-mail: joselmasv@gmail.com

Juliana Marina de Façanha e Campos. Pós-Graduada com Especialização em Gestão da Educação e Especialização em Direito do Trabalho e Práticas Trabalhistas. É Bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Durante o Curso de graduação em Direito fez intercâmbio na Universidade do Porto – Portugal. É advogada. Atuou como gestora e professora universitária exercendo a função de Coordenadora de Curso de Graduação da Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP – Maranhão. Estuda e pesquisa sobre mediação escolar. Atualmente é Assessora Jurídica e Institucional do Sindicato da Educação da Livre Iniciativa do Estado do Ceará – SI-NEPE-CE Foi organizadora dos livros Para Compreender a Gestão na Educação, 2019 e Pedagogia Crítica: Docência e Gestão Escolar, 2021, ambos publicados pela Editora Caminhar. Também publicou A Pedagogia do Novo Normal, Editora Caminhar, 2020.

E-mail: julianafacanhmfc@yahoo.com.br

Larissa Rodrigues Pereira. Graduada em Pedagogia. É Especialista em Educação Infantil. Atua como Professora do Centro Educacional Santa Maria – CESM – MA. E-mail: larissarp56@gmail.com

Leomar Campelo Costa. É Graduado em Ciências com Habilitação em Física pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e Licenciado em História. É Especialista em Metodologia do Ensino de Física e Matemática, História do Brasil, Gestão Educacional e em Novas Tecnologias Educacionais. Atualmente é professor efetivo das redes públicas municipais de Cajari – MA e Pedro do Rosário – MA. Publicou pela Editora Caminhar, Avaliação, Aprendizagem e Gestão Escolar, 2021. E-mail: leomarcampelo1@gmail.com

Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues. Doutora em Educação Brasileira – UFC. Mestre em Educação – UFC. É Pesquisadora e Professora. Atuou como Gestora Escolar. No Município de Sobral – Ceará desenvolveu atividades profissionais como Professora e Coordenadora Pedagógica na educação básica, e também, como Gerente do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos do Ensino Fundamental), da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Sobral – Ceará.

Na Educação Superior, atuou na área de Planejamento e Avaliação na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação — PROGRAD — UVA. Coordena Cursos de Pós-Graduação Especialização na Pró-Reitoria de Educação Continuada. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar, Avaliação Curricular e Formação de Professores. Publicou Avaliação Curricular e Identidade Docente pela Editora Caminhar. E-mail: lidia_azevedo@uvanet.br

Lorena Lima Ribeiro. Graduada em Pedagogia – UEMA. Graduada em História – UFMA. Especialista em Psicopedagogia. Mestre em Educação. É Professora na rede pública municipal de São Luís – MA e em cursos de graduação e Pós-graduação nas redes privada e pública de ensino superior. E-mail: lenna1974@hotmail.com

Maria Adiléa Farias Lima. É Mestre em Educação em Saúde. É Pós-Graduada em Metodologia da Compreensão Existencial e Especialista em Educação Especial. Graduada em Pedagogia. Exerceu a docência na educação básica. É Gestora Escolar. Foi Dirigente Municipal e Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação Básica de Aratuba – CE. É Professora, pesquisadora e conferencista desenvolvendo atividades nas áreas de Avaliação, Educação Inclusiva, Currículo, Formação de Professores e Gestão Escolar. Atuou como professora da Universitária em Cursos de Graduação e na Pós-Graduação Lato Sensu. Atuou como Coordenadora do Projeto de Extensão Comunitária Programa de Rádio Casa Comum no Município de Aratuba – CE. E-mail: adilea.flima@gmail.com

Maria da Conceição de Sousa de Castro. Graduada em Pedagogia. É Coordenadora e Gestora da UEB Mário Pereira – SEMED – São Luís – MA. Participa do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência – GEPEID – UFMA. E-mail: tiaconcita@hotmail.com

Maria Jandira de Andrade. Mestra em Educação – linha de pesquisa Alfabetização Leitura e Escrita. Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa: Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos – GLEPDIAL. É professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico atuando na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA – COLUN. E-mail: jandiandrade@yahoo.com.br

Martha Reis Sousa. É Mestra em Ensino de Ciências. É Escritora de literatura infanto-juvenil do MA. É Química licenciada e Industrial, com habilitação em Tecnologia dos Alimentos – UFMA. É Especialista em Inovação Tecnológica e Educação Infantil. É Professora de química da rede estadual de educação do Maranhão. Desenvolve o Projeto de Vida da rede estadual integral
E-mail: professoramartha04@gmail.com

Maryland Bessa Pereira Maia. Possui Graduação em História e Graduação em Pedagogia. Tem Pos-Graduação Especialização em Gestão Escolar e Pós-Graduação Especialização em Gestão de Ensino à Distância. É Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Como docente trabalha as áreas de Gestão Escolar, Didática, Metodologia Científica, Legislação e Política Educacional, Ensino da História, Sociologia, Filosofia e Gestão de Pessoas. É professora e pesquisadora. Atua também como Consultora Educacional.

Michelle Silva Pinto. Bibliotecária IFMA Campus Maracanã – São Luís – MA. Especialista em Docência do Ensino Superior e Gestão Pública – UFMA. É Mestra em Educação – PPGEEB – UFMA. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisas em Leitura e Escrita como Prática Dialógica – GLEPDIAL – UFMA. E-mail: michellepinto@ifma.edu.br

Nadja Nayra de Sousa Rios. Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil. Professora no segmento da educação infantil pelo município de São Luís – MA. E-mail: nadjanrios@yahoo.com.br

Paula Francinete Braga Santos. Psicóloga Clínica e Terapeuta de Casal. Atua como Palestrante, Educadora Relacional, Consteladora Familiar Sistêmica. É Especialista em Psicomotricidade.
E-mail: psicologapaulafrancinete@gmail.com

Paulo da Silva Alves. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar, Educação Especial, Docência do Ensino Superior e Gestão e Tutoria em EAD, SEDUC – PI. E-Mail: admpauloalves@gmail.com

Raimunda Maria Barbosa de Sá. Mestra em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA. É Orientadora na Pós-Graduação Especialização de Trabalho de Conclusão de Curso

– TCC. Atua como Supervisora Escolar/ Coordenadora da Educação Especial e Articuladora Regional do Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem – URE – SEDUC – MA, no município de Imperatriz – MA. Como escritora é autora dos livros: Educação em Revista; Diário de Bordo Espiritual. E-mail: raim4191@gmail.com

Raimunda Nonata Fortes Braga (Profa. Nony Braga). Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté. Graduada com Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Possui Pós-Graduação – Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP (2006). É professora, pesquisadora na área de formação de professores e currículo e gestão escolar. Na docência tem ministrado as disciplinas de Didática e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. É gestora e consultora em educação com atuação na área privada e pública. Foi dirigente municipal de educação. Tem experiência como coordenadora, diretora e gestora na área pública e privada. Dentre suas publicações participou como co-autora do livro Conhecimentos e Experiências Educacionais, Autografia, 2020 e também, pela Editora Caminhar publicou A Pedagogia do Novo Normal. Atualmente é Diretora de Ensino da Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP e do Colégio Nossa Senhora de Fátima – CONSEF. Home Page: www.fapeduca.com. E-mail: nonybraga@terra.com.br

Samara Oliveira de Góis. Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA). Licenciatura plena em Letras, com Habilitação Língua Portuguesa/ Língua Inglesa – UFMA. É Livre Docente no Ensino Superior. Atua como Professora Efetiva de Língua Inglesa do município de São Luís – MA. E-mail: samaragois@hotmail.com

Sandra Maria Silva Ferreira. Graduada em Pedagogia. É Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e Brincadeiras – GEPIB – UFMA. É Especialista em educação infantil. Participa da comissão para reformulação da proposta curricular da educação infantil da rede municipal de ensino de São Luís – MA. E-mail: samerferreira02@mail.com

Sheyla Silva Thé Freitas. Doutora. Curso de Matemática da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-Mail: sheylasthe@gmail.com

Shirlene Maria Leitão Botelho. Especialista em Gestão Escolar. Exerceu a docência na educação básica. É Gestora Escolar. Foi Dirigente Municipal da Secretaria Municipal da Educação Básica de Aratuba – CE. É Professora Concursada da Secretaria Estadual da Educação – SEDUC – CE. Atuou junto a Coordenação do Projeto de Extensão Comunitária Programa de Rádio Casa Comum no Município de Aratuba – CE. E-mail: shirleneleitao@gmail.com

Suellen Mendes Toda. Graduada em Psicologia. Especialista em Psicomotricidade. Possui formação como psicóloga pelo Método de Análise do Comportamento Aplicada – ABA em São Luís – MA. E-mail: suellen19.smt@gmail.com

Tania Maria Gomes Costa Lima. Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil. Professora da rede particular de ensino no segmento Educação Infantil. E-mail: raim4191@gmail.com

Thamilles Thyanne Frota de Oliveira. Graduanda em Pedagogia e Bolsista junto ao PROVIC – Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: thamillesthyanne@gmail.com

Valda Ribeiro da Cruz Silva. Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. É Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa, Literatura e Linguística. É Mestranda pelo PPGE-EB – UFMA. E-mail: valda_ribeiro@yahoo.com.br

Valmiro de Santiago Lima. Doutor. Curso de Matemática da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-Mail: valmirosantiago@gmail.com

Veronice da Silva Ramos. Especialista em Metodologia do Ensino em Língua Inglesa. Possui experiência de trabalho na Faculdade do Maranhão (Façam), FIEMA – Sesi e UFMA (Tutora). E-mail: veronicesr@gmail.com



Mosteiro dos Jesuítas, Serra de Baturité - CE.
By Fernanda de Façanha/ 2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO • 21

Prof. Dr. Casemiro Campos

FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS AO COTIDIANO ESCOLAR • 25

Ana Célia da Silva Souza

José Emmanoell Ferreira

Veronice da Silva Ramos

PROGRAMA CASA COMUM: A EDUCOMUNICAÇÃO NAS ONDAS DO RÁDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA • 34

Ana Paula Silva Farias

Maria Adiléa Farias Lima

Ana Luisa Barros de Matos

Darla Pereira Barros

Francisco Evandro Alves Da Silva

Jerly dos Santos Correia

José Adailson Alves dos Santos

Shirlene Maria Leitão Botelho

O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AMBIENTE ALFABETIZADOR • 50

Antonia Selma de Oliveira Trajano

Francinete Braga Santos

Samara Oliveira de Góis

EXEMPLOS DE ATIVIDADES PSICOMOTORAS ENTRELACADAS ÀS ATIVIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL • 62

Brasilena Gottschall Pinto Trindade

Isabele Ferreira da Silva

PEDAGOGIA DA INCERTEZA: RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS NO PÓS- COVID-19 • 74

Casemiro de Medeiros Campos

Raimunda Nonata Fortes Braga

Fernanda de Façanha e Campos

A LEITURA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19 • 90

Casemiro de Medeiros Campos

Raimunda Nonata Fortes Braga (Profa. Nony Braga)

Juliana Marina de Façanha e Campos

O BRINCAR NO ESPAÇO ESCOLAR COMO GARANTIA DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL - 100

Cátia Regina Pereira da Silva
Evandicleia Ferreira de Carvalho
José Emmanoell Ferreira

AULAS REMOTAS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO - 112

Dalila Raimunda Silva Sousa
Ana Flávia Caldas de Sousa

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS - 121

Evandicleia Ferreira de Carvalho
Dinalva Pereira Gonçalves
Sandra Maria Silva Ferreira

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA ESCOLA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE - 130

Evaneida Soares Carneiro
Francisca Adriana Justino da Costa
Hamilton Perninck Vieira

A FORMAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES - 148

Eylanne Pimentel de Carvalho
Paulo da Silva Alves

A SESSÃO SIMULTÂNEA DE LEITURA COMO PRÁTICA LITERÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA - 164

Francimar Paixão Silva
Maria da Conceição de Sousa de Castro
José Carlos de Melo

INTERFACES DA TRAJETÓRIA DO COLÉGIO SÃO JOÃO BATISTA COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO CEDRO/CE - 172

Francisca Adriana Justino da Costa
Evaneida Soares Carneiro
Hamilton Perninck Vieira

AS CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO - 183

Francisca Flaviana de Oliveira

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: COMO EFETIVAR ESSA PROPOSTA ATÉ O SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL? - 204

Janete Assunção Pereira Rodrigues

Maria da Conceição de Sousa de Castro

Maria Jandira de Andrade

EDUCAÇÃO INFANTIL E VIVÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA - 215

Joselma Santos Viana

José Carlos de Melo

A ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR - 227

Larissa Rodrigues Pereira

Gardênia Pinho de Abreu

Valda Ribeiro da Cruz Silva

A GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO - 238

Leomar Campelo Costa

Elivana Silva Alves

Emmanuelle Costa Silva

HISTÓRIAS DE VIDA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM GESTORES ESCOLARES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA - 250

Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues

Giselle Lima da Silva

Amanda Costa Mendonça

HISTÓRIAS DE VIDA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM GESTORES ESCOLARES PRÉ E PÓS-PANDEMIA COVID-19 - 266

Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues

Irilândia de Oliveira Moreira

Thamilles Thayanne Frota de Oliveira

**O PEDAGOGO FRENTE ÀS DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALAS REGULARES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL - 283**

Lorena Lima Ribeiro
Nadja Nayra de Sousa Rios
Suellen Mendes Toda

**LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE
LITERATURA DOS ARTIGOS PUBLICADOS NOS ANAIS DO VI CONGRESSO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2019 - 294**

Martha Reis Sousa
Brasilena Gottschall Pinto Trindade
Michelle Silva Pinto

A PSICOMOTRICIDADE ENXERGA O CORPO FEMININO - 309

Paula Francinete Braga Santos
Fabiana Santos de Sousa
Francinete Braga Santos

**COMPETÊNCIAS MATEMÁTICA DO SPAECE NO ENSINO BÁSICO NAS RESERVAS
INDÍGENAS TREMEMBÉ - 321**

Sheyla Silva Thé Freitas
Valmiro de Santiago Lima

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS - 337

Tania Maria Gomes Costa Lima
Raimunda Maria Barbosa de Sá
Cristiane Alvares Costa

**FORMAÇÃO DOCENTE NAS COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS DOS DISCENTES
CONCLUINTE DO ENSINO FUNDAMENTAL - 348**

Valmiro de Santiago Lima
Sheyla Silva Thé Freitas

APRESENTAÇÃO

A **Jornada de Gestão Escolar para a Formação de Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos** realizada nos dias **11, 12 e 13 de Dezembro de 2020**, no Mosteiro dos Jesuítas – Serra de Baturité – Ceará teve como propósito refletir sobre os desafios da gestão da escola e propor temas que também, contribuíssem para a formação de professores. Mas neste ano de 2020 tivemos um grande desafio na realização desta edição da Jornada de Gestão Escolar: o contexto delicado em que estamos inseridos em meio à pandemia da COVID-19 e a decisão de reunir presencialmente os participantes interessados. Assim, de forma rigorosa adotamos um protocolo de segurança, respeitando as determinações do Governo do Estado do Ceará e as orientações das autoridades sanitárias, especialmente, as normas preconizadas pela Organização Mundial de Saúde – OMS. No momento em que a pandemia teve uma tendência de baixa, lançamos a proposta e tivemos o êxito de ter a adesão dos nossos gestores escolares e professores participantes e desse modo, efetuamos o projeto de fazer acontecer a edição presencial da referida Jornada.

Contudo mesmo numa ambiência de incerteza, fomos nos guiando pela convicção e por um comportamento repleto de firmeza e de autoconfiança seguindo os indicadores de queda da contaminação da COVID-19 o que nos firmou a cada dia a confiança da realização possível o que tornou uma demonstração de certeza. O planejamento cuidadoso e detalhista de cada item nos legou o pleno acerto para que nesta edição tudo acontecesse com a melhor possibilidade

de afastado o risco pudéssemos reunir os participantes para estudar, trocar experiências e fortalecer a dimensão socioemocional e espiritual.

Mas o ano de 2020, também, foi um ano muito especial. Tivemos a oportunidade única de comemorar os 50 ANOS DA EDIÇÃO DO LIVRO PEDAGOGIA DO OPRIMIDO e abrir os festejos dos 100 ANOS DE PAULO FREIRE – 2021. Por esse motivo esta edição da Jornada teve como lema, JORNADA PAULO FREIRE, tendo como Tema Central: “Paulo Freire e a Atualidade Brasileira”. Lembramos que Paulo Freire é um dos maiores intelectuais do século XX, sendo um dos principais pensadores sobre a realidade da vida humana. A contribuição das suas ideias para a transformação do mundo, dos seres humanos, das relações sociais e da educação alicerçada num pensamento que tem como base a liberdade e a emancipação tendo como determinação a construção de um mundo melhor é fundamental para a realização da utopia e do sonho de uma sociedade livre, democrática e fraterna.

No entanto, o pensamento freiriano tem uma destacada relevância para a educação brasileira e o mundo contemporâneo. As concepções desenvolvidas por Paulo Freire são fundamentais para repensar a pedagogia a luz de um pensamento para a emancipação, posto que também, é uma proposta de reflexão crítica impiedosa contra os grandes problemas que persistem junto a humanidade: a produção da miséria, da pobreza, da fome e do analfabetismo. Para aprofundar as discussões sobre o pensamento, a vida e a obra de Paulo Freire convidamos para esta Jornada Paulo Freire, um dos maiores especialistas no mundo sobre o pensamento freiriano: o Prof. Dr. José Eustáquio Romão (SP), que teceu exposições na forma de conferência, proferiu palestras e conduziu Círculo de Cultura desvelando o ideário freiriano com intimidade especializada sobre a teoria e a prática na

aplicação das ideias de Paulo Freire. Para contribuir com estas abordagens formamos um Conselho Científico do mais alto nível com as professoras: Profa. Dra. Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues (CE), Profa. Dra. Maryland Bessa Pereira Maia (CE), Profa. Dra. Francinete Braga Santos (MA) e a Profa. Ms. (Doutoranda) Heloísa Cardoso Varão Santos (MA). Dentre outras atividades, este Conselho Científico foi responsável pelos trabalhos que selecionados foram apresentados no Seminário Científico, como parte da Programação da **Jornada de Gestão Escolar para a Formação de Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos – 2020**, e que deram origem a esta publicação: **Gestão Escolar: Paulo Freire e a Atualidade Brasileira**. Os artigos aqui reunidos são oriundos de trabalhos de investigação no campo da educação. Não possuem, necessariamente, uma vinculação com o pensamento freiriano, tratam de temáticas relacionadas à gestão escolar, a docência, a experiência e práticas pedagógicas, e também, sobre outros temas tais como: avaliação, aprendizagem e escola.

O programa da Jornada de Gestão Escolar para a Formação de Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos é voltado para a formação dos Gestores Escolares – Diretores Escolares, Coordenadores Pedagógicos, Professores, Técnicos das Secretarias da Educação, bem como estudantes da graduação e da pós-graduação das áreas de formação de professor. Tem como proposta central capacitar, desenvolver e atualizar os participantes para atuarem com eficiência, eficácia e efetividade na gestão escolar e na docência. Por meio deste programa de formação o participante é conduzido a um processo de autoconhecimento, autodesenvolvimento e aperfeiçoamento técnico-profissional, que o auxilia a atingir melhor desempenho na gestão educacional. A intenção deste programa de formação é permitir o estudo e

a análise crítica aos participantes sejam gestores escolares, sejam professores, técnicos ou estudantes sobre a vida, obra e as ideias de Paulo Freire para uma melhor qualificação que assegure a renovação para atuação profissional qualificada e adequada à melhoria contínua da escola.

Prof. Dr. Casemiro Campos
(Organizador)

FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS AO COTIDIANO ESCOLAR

Ana Célia da Silva Souza

ailec1964@outlook.com

José Emmanoell Ferreira

emmanoellferreira@uol.com.br

Veronice da Silva Ramos

veronicesr@gmail.com

Introdução

Este trabalho destaca a importância da formação continuada em serviço do professor na Educação Infantil. Nesse sentido, a proposta é fazer uma reflexão sobre a qualidade da formação dos docentes que leve em conta o cenário de uma educação democrática, solidária, inclusiva e de excelência para todos. Assim requer mudanças efetivas no modelo de formação para que realizem práticas inovadoras, adotando estratégias que articulem a teoria com a prática.

A qualidade da Educação Infantil passa pela valorização do profissional da educação em prol da construção dos conhecimentos necessários à superação das limitações deixadas pela formação inicial. Todavia, defendemos que a falta de reflexão sobre a formação do professor implica em dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, que se sabe essencial à construção de saberes e das emoções. Diante desta problemática elaboramos a seguinte questão de pesquisa: Como garantir ao professor

da Educação Infantil uma formação que proporcione um cotidiano educacional de qualidade?

Objetivo

E desta questão surge o objetivo geral: Reconhecer a importância de práticas pedagógicas no cotidiano da escola no que se refere à formação continuada do professor que atua na educação infantil, que se desdobra nos objetivos específicos: Identificar na literatura especializada autores que versam sobre formação continuada; Propor contribuições para a prática docente no cotidiano escolar; Apontar resultados da investigação por meio de exemplos de atividades de formação continuada aplicadas aos professores de educação infantil, no cotidiano escolar.

Metodologia

A metodologia de pesquisa caracterizou-se como de cunho qualitativo, do tipo pesquisa bibliográfico a partir dos autores Nóvoa (2002), Imbernón (2009), entre outros. Além da consulta às legislações brasileiras, a exemplo de Brasil (1996, 2010, 2017).

Este trabalho está estruturado em quatro seções. A primeira seção apresenta a introdução que proporciona ao leitor uma visão geral do trabalho. A segunda seção traz o conceito de formação continuada e a sua importância para uma educação infantil de qualidade, tendo o professor como protagonista. A terceira seção discute sobre os desafios da prática no cotidiano escolar na formação do docente da educação infantil. Na quarta seção constam algumas práticas pedagógicas voltadas ao cotidiano escolar da educação infantil, no que se refere ao engajamento docente de forma

efetiva. Nas considerações finais são discutidas as respostas por meio da análise dos objetivos e do problema de pesquisa.

Resultado e discussão

A formação continuada: contribuições para a prática pedagógica no cotidiano escolar

A formação continuada visa a construção de um vínculo entre a teoria e a prática, supondo que a formação inicial não se mostra suficiente para a preparação docente para atuar no contexto escolar, aqui discutiremos a atuação do professor na educação infantil. Nesse sentido, trazemos o tema formação continuada como forma de buscar saberes e fazeres do próprio ambiente escolar.

Desse modo, favorece a construção de uma educação infantil acolhedora da criança, em que ela esteja no centro do processo de aprendizagem por considerar as mudanças substanciais que concretizam as novas demandas do século XXI, tendo o professor como seu principal expoente.

Entende-se, que nesse processo, há um longo caminho no qual o docente deve enfrentar como profissional e como pessoa para desenvolver habilidades e competências que produzam reflexões e mudanças na construção da Educação Infantil, propiciando um ambiente de experiência, onde aconteçam as “interações e brincadeira” (BRASIL, 2010).

A formação continuada não se refere apenas à realização de cursos, palestras, congressos, seminários; mas também implica em diálogo constante, objetivando aprendizagem de práticas em que o professor construa um espaço onde a criança seja valorizada em suas experiências no cotidiano escolar. Isso requer mudança de mentalidade por meio de construções e desconstruções teóricas, cujo trabalho

colaborativo e reflexivo ocorra entre os pares, embasando o processo educativo. “A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica, sobre práticas e des(re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 2002, p.57).

Fochi (2019) afirma que a desconstrução de pedagogias transmissivas, sendo necessário dar espaço ao protagonismo em que o exercício da autonomia, estimulando a colaboração e vivências em grupo, através da exploração de novas experiências e de novos modelos de aprendizagens.

O professor deve sentir-se seguro para abrir a sala de aula aos colegas ou outros profissionais assistam às aulas, resultando em aprendizagem coletiva e superação de falhas em estratégias de ensino. Outro recurso é a filmagem de aulas para compartilhar experiências exitosas, evidenciando o fazer pedagógico. A formação continuada favorece a construção do conhecimento docente, nutrindo boas práticas, garantindo direitos à aprendizagem, protagonismo, desenvolvimento de habilidades e competências e habilidades emocionais das crianças.

O trabalho pedagógico cria condições para descobertas e diálogos, realizando ações conectadas com quem ensina. A escola é espaço potencializador da formação, por isso deve assumir o formato de imersão para que o professor aprenda por meio de experiências e práticas pedagogias no exercício da docência. Nóvoa (2002) e Pacheco e Pacheco (2008) expõem a reflexão sobre a necessidade da mudança na formação, cujo aprender na escola com outros professores integrados, imbricados, comprometidos em crescerem juntos, rompendo barreiras por meio das interações para solucionar desafios.

O papel do coordenador pedagógico na formação continuada do docente

Para Geglio (2010), o coordenador pedagógico tem como função planejar e acompanhar a execução de todo processo didático pedagógico da instituição. Portanto é de grande importância na formação continuada dos professores. Partindo dessa premissa, esse profissional necessita ter formação teórica e prática, conhecendo o cotidiano escolar, além de relacionar-se bem com os docentes, pais e alunos. Deve ter assertividade; ser estudioso, sensível, acessível e parceiro para articular a transformação necessária pela eficácia do processo educacional.

Geglio (2010) destaca que o espírito de parceria e coletividade conduz o processo, favorecendo a participação, a discussão, a escuta e a orientação, propondo, informando, assumindo a partilha das responsabilidades para ações coletivas. Nisto o autor resume que é o exercício de uma posição natural de liderança de autoridade.

Destacamos a importância do acompanhamento diário do coordenador, tendo um olhar individualizado que favoreça a reflexão ao exercício da docência. Sugere-se a utilização de estudos de caso, gravações de aulas, debates, observação das aulas do professor (prioridade do coordenador), como instrumentos para auxiliar durante a formação continuada. Outra estratégia é a criação de documentação da formação docente. Assim a prática pedagógica docente será dialógica. Estando de acordo com Imbernón (2009), pois potencializa o caráter formativo relacionando teoria e prática, gerando autonomia docente.

No cotidiano escolar dar feedbacks ao professor oportuniza o repensar de crenças, o cultivo do pensamento re-

flexivo e o ganho da autonomia em relação à formação do professor que educa crianças.

Desafios da formação do docente da educação infantil

O ritual de início do ano letivo com uma semana pedagógica com palestras, ministração de workshops, seminários a partir de temas da área da educação contribuem na formação continuada do professor. Mas esta programação deve envolver os professores para que opinem sobre situações concretas da escola.

Os gestores não devem ignorar a formação em serviço dos professores, sem esquecimento de práticas, inovado metodologias. A escola será desafiada a fazer a mediação da formação, valorizando os docentes em suas singularidades como sujeito ativo, subjetivo em suas inquietações. Dar feedback aos professores e coordenadores no cotidiano é uma forma de intervenção nos problemas reais.

O coordenador atua como sujeito articulador do processo, instigando a fala, o posicionamento, a expressão de ideias para que haja protagonismo docente, já que é o sujeito atuante do processo formativo. Isso exige preparação técnica, profissionalismo e competências para se reinventar o ambiente escolar.

A proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2017) aborda a necessidade do professor ser “alguém que possua domínio relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula e o estar comprometido com seu fazer profissional”.

As práticas de formação que contribuem com o engajamento do docente da Educação Infantil

As formações devem ter uma intencionalidade pedagógica com encontros regulares, reflexivos e investigativos em uma rotina condizente com a realidade docente, preparando-o e qualificando-o ao exercício de práticas efetivas. Assim o professor deve ter um papel ativo, estabelecendo relações entre teorias e práticas. A autonomia docente requer equilíbrio com as abordagens da formação para que privilegie a criatividade docente relacionadas ao cotidiano escolar.

A formação continuada será espaço de aperfeiçoamento do professor, especialmente na educação infantil, tendo em vista ao rompimento com estruturas tradicionais de ensino na Educação Infantil. Uma formação em que professores e crianças desfrutem dos mesmos princípios formativos.

A tarefa do ensinante é também de aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade e preparo científico, físico, emocional e afetivo. Uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas também ao processo a qual se aplica (FREIRE, 2015).

A utilização de metodologias ativas como o ensino híbrido, a documentação pedagógica que coloca o professor em escuta ativa em sua relação com a criança; estudos de caso, filmagens das aulas do professor; oficinas “mão na massa”; leituras de livros indicados para necessidades práticas; formação de grupos de estudo; utilização de tecnologias digitais, entre outras possibilidades.

Conclusão

A formação continuada é estratégia para a busca de saberes docentes, devendo resultar em melhorias da realidade escolar em uma dinâmica que exige ação docente frente aos desafios da atualidade. Considerou-se a necessidade de formação complementar à inicial para o bom exercício de sua função. Assim afirma-se a importância de práticas pedagógicas cotidianas na Educação Infantil por meio de ações pedagógicas que construam a educação de qualidade.

Quanto ao primeiro objetivo específico identificou-se na literatura publicações, cujos autores pesquisados conceituam a formação continuada docente na educação infantil no sentido aplicado ao cotidiano escolar em convergência às ideias expostas neste artigo. No segundo específico foram identificadas práticas pedagógicas que possibilitaram o entendimento da importância da formação continuada fazendo a problematização de saberes e fazeres no ambiente para o desenvolvimento de habilidades e competências do professor, convergindo na desconstrução de práticas transmissivas para dar espaço as novas abordagens formativas, a exemplo das metodologias ativas. No terceiro objetivo foram identificados alguns desafios, a exemplo de dar mais valor às singularidades do professor como sujeito ativo, subjetivo e que responda às suas inquietações, partindo de situações reais que dialoguem com seus pares, respeitando os perfis individuais e suas necessidades formativas..

Recomendamos melhorias voltadas à formação continuada para que aconteça como compartilhamento de práticas exitosas e análise dos obstáculos da prática docente na educação infantil para que seja um ambiente acolhedor, visando que professores e crianças sintam-se parte do processo, sendo ouvidos em suas necessidades reais de apren-

dizagem. Destacamos a relevância deste tema ao debate científico, pois se destina aos profissionais da educação para ampliação de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Propostas para a base nacional comum da formação de professores da educação básica*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 1996.

FOCHI, P.S. *A Documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI*, São Paulo, 2019.

FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

GLEGIO, P.C. in: PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA, L.R. (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Ed. Loyola, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez editora, 2009.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. São Paulo:Educa, 2002.

PACHECO, J.; PACHECO, M. F. *Escola da Ponte. Formação e transformação da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PROGRAMA CASA COMUM: A EDUCOMUNICAÇÃO NAS ONDAS DO RÁDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Paula Silva Farias

anapaulafarias@unifor.br

Maria Adiléa Farias Lima

adilea.flima@gmail.com

Ana Luisa Barros de Matos

anluisabarros@gmail.com

Darla Pereira Barros

darla_barros49@hotmail.com

Francisco Evandro Alves Da Silva

evandrotope@gmail.com

Jerly dos Santos Correia

jerlycorreia@gmail.com

José Adailson Alves dos Santos

joseadailson2008@gmail.com

Shirlene Maria Leitão Botelho

shirleneleitao@gmail.com

Introdução

O cenário da pandemia provocou o desmonte na estrutura e funcionamento da escola já no segundo mês do período letivo. Sistemas de rotas de transporte, Programa de Merenda Escolar, deslocamento dos trabalhadores da educação e professores; atendimento às famílias. Sobretudo a reorganização didático-pedagógica, que exigiu outra engrenagem para que o ensino remoto garantisse a continuidade das atividades curriculares. Toda essa mudança repentina

de prática didática teve como foco a vida escolar da criança e adolescente que se constitui a estrela na qual está amarrado o arado da educação municipal de Aratuba – CE.

Nesse contexto a família se tornou o ponto de convergência, o espaço físico garantido onde o estudante estaria presente. Os pais e ou responsáveis tiveram que assumir mais um papel qual seja os de mediadores de um processo de ensino e aprendizagem em que eles não estavam preparados. As atividades impressas, mesmo que mais familiares se tornaram um peso pelo fato de requerer o domínio de conceitos que nem todos os pais têm internalizado. No tocante as atividades virtuais que se tornaram obrigatórias, tanto os professores quanto os pais e alunos tiveram que se adaptar. Embora a comunicação virtual não seja novidade para os alunos, a finalidade, o “para quê” tomou um caráter de seriedade visto que as crianças e adolescentes só utilizavam esses recursos para entretenimento. Assim, a família tem vivido momentos de tensão e de responsabilização pedagógica, como parceira da escola, nesse tempo de pandemia.

Objetivo

Diante de todos esses desafios a equipe técnica da Secretaria de Educação de Aratuba – CE buscou formas alternativas de manter o vínculo com as famílias da rede municipal de ensino. Entre outras estratégias a proposta do Programa Casa Comum, com a finalidade de fortalecer a comunicação família escola e levar mensagens resilientes e educativas aos pais e alunos.

A estruturação do Programa demandou a parceria com a gestão da Rádio São Francisco de Paula FM – 104,9 MHz, que pertence à Paróquia de Aratuba – CE. Concebido a partir de reflexões conjuntas mesmo que virtuais, o grupo

de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, acordou em batizá-lo PROGRAMA CASA COMUM inspirado na Carta Encíclica LAUDATO SI de autoria do Papa Francisco, 2015; integrado ao slogan do Governo Municipal que elegeu o BEM COMUM como premissa de sua governabilidade. Na perspectiva do acolhimento, da colaboração e da motivação foi proposto o slogan: PROGRAMA CASA COMUM – CULTIVA A ALEGRIA, TROCA SABERES E PROMOVE A VIDA. Todo esse processo de construção é assessorado pela Profa. Ms. Ana Paula Silva Farias, da Universidade de Fortaleza – UNIFOR – que com sua consolidada experiência no âmbito do rádio-jornalismo tem orientado nossos estudos sobre a temática da Educomunicação, esclarecido dúvidas e sobretudo incentivado o grupo a estudar e produzir material de qualidade. A bibliografia que nos indica tem a abordagem de Paulo Freire e seus seguidores como substrato teórico que nos serve de referência nessa empreitada de utilização das mídias radiofônicas como meio de aproximação com as famílias nesse tempo de distanciamento físico e isolamento social.

Metodologia

Sem perder de vista a intenção de que o Programa Casa Comum conceba a identidade da porta aberta na dimensão da globalidade, sua logo foi projetada de modo a inspirar a ideia de comunidade. E na troca de saberes, na relação dialógica entre os componentes do grupo, foi esquematizado para o tempo diário de uma hora (das nove às dez horas), de segunda a sexta-feira, com um tema integrador semanal para ser abordado em quatro blocos diários: O sócio emocional – o intersetorial – o literando e o da cultura popular. Para cada bloco foi composto um Grupo de Trabalho – GT – com a tarefa determinada de produzir matéria diá-

ria para chegar até às famílias da rede municipal bem como aos demais ouvintes. Uma música de acolhimento identifica a abertura do Programa, seguida de uma mensagem inicial feita a cada dia por participantes do GT, gestores escolares e ou especialistas no assunto.

Nesse formato o Programa Casa Comum, foi ao ar pela primeira vez, no dia 31 de julho de 2020 e ao longo desses meses permanece contando em cada bloco, com a participação de coordenadores escolares, professores e alunos. Até 31 de dezembro serão 21 temáticas integradoras abordadas na perspectiva da transdisciplinaridade.

O Programa Casa Comum se constitui uma pequena semente no celeiro do trabalho educacional em que a “educomunicação” abre o campo das possibilidades para o fortalecimento do diálogo social, gerado em processo coletivo.

Resultado e discussão

O processo de comunicação escola-família em tempo de pandemia

A revolução ocorrida na educação a partir de março de 2020 desafiou a comunidade educacional – família e escola – a buscar novas formas de comunicação. É que o distanciamento imposto pela pandemia suscitou estratégias de práticas didáticas em que o processo de ensino e aprendizagem aconteça fora da sala de aula. Mesmo permanecendo a atuação do professor ou da professora na liderança da mediação do ensino, uma segunda pessoa entra em ação inevitavelmente: a mãe, o pai, o avô, a avó, o irmão, a irmã e até o vizinho. Quanto menor a criança, maior a necessidade de presença efetiva dessa segunda pessoa na rotina escolar desta.

A vivência dessa realidade em que o professor ou a professora se comunica virtualmente com a criança, a mediação desse processo sai das mãos dos professores e passa a ser assumido pelo adulto ou responsável que, em casa, no lugar onde a criança está, acompanha o passo a passo da situação de aprendizagem ou atividade proposta. Na maioria das vezes esse adulto não conhece a professora ou o professor e a despeito do seu esforço esse processo de comunicação não ocorre de forma contínua com todos esses mediadores que acompanham a escolaridade dessas crianças.

Os equipamentos eletrônicos e rede de internet não são iguais para todos os alunos. Na maioria das vezes existe o único aparelho para usos de duas ou três crianças, por família. É nesse contexto que a escola e professores desenvolvem suas práticas didáticas, com retornos diferenciados por parte dos alunos e seus mediadores.

Nesse cenário a comunicação família e escola enfrenta adaptações das mais desafiadoras, ressaltando-se que a integração entre família e escola foi sempre considerada um gargalo para os educadores. O que seria papel dos pais tantas vezes era assumido pelos professores, assim como era comum se ouvir dos pais a observação de que era necessário monitorar a programação de ensino pois havia risco de determinados conteúdos não serem trabalhados. Todavia já estamos no segundo ano em que as famílias se tornaram parceiras imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes.

Diante de mudanças tão significativas na rotina escolar que referências poderemos buscar para auxiliar nossa reflexão nesse tempo em que mães que não optaram pela docência estão conduzindo as atividades escolares de seus filhos? Nosso Mestre Paulo Freire que nos deixou uma vasta contribuição acerca da ação do sujeito no mundo, mostra

que o conhecimento “requer sua ação transformadora sobre a realidade”. Nesse sentido Paulo Freire (1982) afirma:

“Na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece as suas tarefas concretas” (FREIRE, 1982, p.64).

Nessa perspectiva de ressignificação de papéis, o Programa Casa Comum está alinhado com essa perspectiva “freiriana” de ação transformadora que supõe invenção e reinvenção. A comunicação com as famílias por meio das ondas do rádio tem se constituído uma experiência que a cada dia tem propiciado descobertas e apontado possibilidades de utilização dessa ferramenta como estratégia pedagógica. Com o propósito de oportunizar a reflexão acerca de temas integradores, informações das Secretarias de Educação, Assistência Social e Saúde, contação de histórias e conteúdo da cultura popular, o Programa Casa Comum vem consolidando seu nome.

Socioemocional

O Programa Casa Comum, no bloco Socioemocional, nos faz refletir sobre a iniciativa de transformar o mundo em um ambiente mais acolhedor. Nesse sentido, por meio das ondas da Rádio São Francisco de Paula FM – 104,9 MHz, de Aratuba – CE, todas as manhãs, um grupo de professores que trabalham nas escolas municipais, com o componente curricular – competências socioemocionais, enviam mensagens de cunho emotivo que buscam promover reações apresentando situações reflexivas aos ouvintes.

Como base na estrutura do Programa Inteligentes, implantado na CREDE 08, no ano de 2020, pactuado com os 13 municípios que formam o Maciço de Baturité. Esse bloco visa à aproximação dos alunos, com os professores e também interage com suas famílias através de mensagens reflexivas que proporcionem um direcionamento das ações, bem como consegue harmonizar as emoções de todos, tão afetadas nesses tempos em que temos de abdicar do abraço de aperto de mão, da convivência diária nas escolas, das idas aos centros religiosos, dentre outras ações que faziam parte de nossa rotina.

Nós que fazemos parte desse bloco, entendemos que o Programa Casa Comum é uma extensão da nossa sala de aula, onde temos a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas como por exemplo: a colaboração, a autoconfiança e a resiliência. Resiliência essa, tão necessária nesses tempos de incertezas, em que todos nós precisamos nos refazer, tendo como objetivo não pararmos o mundo e, ao tempo uma mudança de postura, onde sempre estejamos pensando no outro.

Ainda no bloco socioemocional, procuramos alinhar práticas de como usar emoções para transmitir ensinamentos e ter consciência de como elas influenciam nas decisões e nos comportamentos, dos nossos educandos, bem como de todos os nossos ouvintes.

Contudo, ao longo dos programas, a audiência está sendo crescente e já apresenta reflexos de positividade, pois contamos com a participação dos alunos, nos enviando áudios de agradecimento relacionado ao trabalho que está sendo feito.

Ouvimos de uma mãe que a nossa voz é com os raios de sol, que adentram nossa casa e nos proporciona luz, direcionamento e foco nas tomadas de decisões, bem peculiares do nosso cotidiano.

E, assim, seguimos confiantes de que estamos nos aproximando dos nossos ouvintes irradiando alegria, entusiasmo e muita esperança de dias melhores.

Intersetorialidade

As transformações tecnológicas ocorridas nos últimos anos, notadamente nos últimos 20 anos, mudaram significativamente o comportamento da sociedade. O que presenciamos é uma sociedade influenciada pela tecnologia.

Nesta realidade, se fez emergir na sociedade novos paradigmas e novos comportamentos, no que se refere ao campo da Educação, as práticas começaram a se adaptar e se atualizar. Na educação, as mudanças causadas vieram a gerar novas formas de processos de produção, disponibilização e recepção de conhecimento. O educador Paulo Freire, em sua obra “Extensão ou Comunicação? Esclarece que o agir pedagógico libertador estão inseridos os processos de comum comunicacionais. Segundo ele, a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (Freire 1983 p. 46).

Educar é sem dúvida nenhuma comunicar. A educação provoca, inova, pois os agentes envolvidos no processo institucional, aprimoram suas capacidades e atuam de forma coletiva na investigação dos processos da organização e de sua interação com o meio. A educomunicação não apenas liga as áreas da educação e comunicação, como também propõe ações importantes de cidadania.

Nesse atual momento e que repetidamente a tecnologia evoluiu e no atual cenário de pandemia do coronavírus, a educação como detentora de espaços importantes de debates, precisa adaptar-se, pois o perfil de estudantes mudou. É importante destacar que entre as muitas experiências tecnológicas desenvolvidas ao longo dos tempos, o rádio marcou o século XIX. Esse meio de comunicação não perde espaço, mesmo com o surgimento da televisão e também da internet, pois continua um espaço de alcance das discussões locais das comunidades em que é inserido. Sendo um meio integrante dos mais variados grupos sociais e um dos promotores da cidadania, pois seu espaço oportuniza as reflexões coletivas, sendo possível informação diversão e cidadania de forma rápida direta e reflexiva.

Nesse contexto, o Programa Casa Comum é instrumento que leva informação à comunidade local do município de Aratuba, bem como, às demais comunidades onde o sinal da Rádio São Francisco de Paula FM alcança. Este, é dividido em blocos sendo quatro blocos integradores. O bloco II tem como tema: bloco intersectorialidade, cujo objetivo é levar informações aos ouvintes dos mais diversos setores, no intuito de construir objetos comuns de intervenção integrando ações, saberes e esforços de diferentes setores das políticas públicas.

O bloco II é apresentado em 15 minutos e conta com a colaboração e participação da comunidade local, bem como das seguintes secretarias: Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação, Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Obras e Urbanismo. São levadas diversas informações dos mais variados temas diariamente. É um programa que não somente transmite informações, mas entretenimento.

Literando

O Programa Casa Comum foi uma ideia da equipe pedagógica da Secretaria de Educação de Aratuba em 2020, em que surgiu da necessidade durante a pandemia em levar informação, cultura, diversão por meio do Programa de Rádio Casa Comum, e literatura por meio de podcasts feitos por professores no bloco “LITERANDO”, diariamente na Rádio São Francisco de Paula FM – 104.9 MHz. O nome literando veio da ideia de que a literatura é uma constante na vida de milhares de pessoas todos os dias... Entendemos que o nome seria dinâmico, gerundiado para que todos os dias pudéssemos levar boas narrativas e histórias para nossos ouvintes por meio de uma ferramenta chamada podcast. Mas o que é o podcast?

Segundo o Blog dicas curtas.com.br: Podcast é uma mídia de transmissão de áudio, como uma rádio. A grande diferença é que em um podcast, você ouve apenas o que tiver vontade, quando quiser e onde estiver! Tudo o que você precisa ter é um smartphone em um podcast para ficar por dentro dos episódios lançados e assim escolhe quais quer ouvir ou não. É muito prático existem podcasts de diversos temas, não há uma regra ou um limite de assuntos. Os mais populares costumam ser sobre Notícias, Cinema, Livros de Negócios, Séries, Literatura, Cotidiano, Humor, Esportes, Música, entre muitos outros”.

É por meio dessa ferramenta e baseado nas diretrizes do Documento Curricular Referencial do Ceará que levamos para as ondas do rádio uma abordagem da literatura ampliando o conhecimento, abrindo janelas, portas e mundo para os nossos professores, alunos e suas famílias, garantindo assim momentos de leitura por deleite e apreciação de boas narrativas.

“Dessa maneira, as tecnologias figuram como suporte a metodologias inovadoras, abrindo caminho para um aprender mais significativo, com base na construção e partilha de saberes entre alunas/alunos, professoras/professores e comunidades científicas. A compreensão e o domínio das tecnologias significam, na Educação Básica, um movimento capaz de gerar novos conteúdos em rede, além de constituir-se como componente essencial na formação dos profissionais demandados pelo mercado mundial” (DCRC.2019, p.57).

A partir dessa produção e coletânea dos podcasts poderemos subsidiar nossos professores, também, na sala de aula com uma quantidade significativa de narrativas em que eles poderão trabalhar nas suas aulas, fortalecendo o eixo da oralidade além de promoverem a disseminação da literatura.

Como é feita a produção dos podcasts literários

Semanalmente uma equipe de professores se reúne para definir quais títulos literários serão abordados, por temas, datas e eventos, definidos títulos passa-se para a gravação das narrativas com predição de cada história, leitura dos textos, e reflexão sobre os personagens fazendo sempre uma ponte com a vida social das pessoas.

Esses áudios são repassados no Programa Casa Comum, diariamente e tem um alcance significativo com os alunos e suas famílias; nesse contexto é levado vários narrativas e histórias diferentes para nossas crianças e jovens da comunidade escolar.

Essa seleção dos textos sempre é feita por professores que com muito carinho planeja e produz os podcasts com

músicas, reflexão e narrativas dos mais diversos gêneros textuais para o quadro Literando. A abordagem dos gêneros sempre é voltada para uma temática pré-definida em reunião sempre nas quintas-feiras, assim com uma pauta definida levamos nosso programa ao ar, e com o quadro literando estamos trazendo informação, música de qualidade, cultura e muita literatura para muitos ouvintes do Programa Casa Comum da Rádio São Francisco de Paula FM – 104.9 MHz.

O grande desafio da equipe do Programa Casa Comum é manter no ar um programa com duração de uma hora diária de segunda a sexta-feira sempre inovando com muito zelo dedicação. Com esse desafio e luta vamos educomunicação com alunos e suas famílias, com o melhor conteúdo pedagógico nas mais diversas áreas do conhecimento.

O resultado de todo esse trabalho é uma coletânea de podcasts literários com áudios de narrativas dos mais diversos gêneros textuais da nossa literatura. Cabe lembrar aqui que todo esse conteúdo ficará disponível em uma plataforma educacional para acesso e uso dos professores para que sejam usados nas suas aulas sejam virtuais ou presenciais.

Cultura popular

Respaldados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC ao qual nos direciona a buscar uma educação centralizada na formação humana integral dos alunos e assim promovendo a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Nessa perspectiva de educação criamos o Programa Casa Comum, no bloco 4, é um resgate da cultura popular brasileira. Com a coordenação da Profa. Darla, do Prof. Adailson e da Profa. Ireuda, produzimos semanalmente cinco programas onde cada programa tem uma

duração de 15 minutos por dia, esses programas são direcionados através de um tema, que mensalmente o grupo de direção do programa o define, através de datas comemorativas ou assuntos relevantes ao longo do mês ou da semana, a cada dia com uma participação seja ela com cordel, música, lenda, parlenda, adivinha e muitos outros gêneros que marcam nossa cultura.

O bloco da Cultura Popular que encerra o programa tem como propósito favorecer situações de aproximação das famílias com as múltiplas formas de manifestações populares que divertem, informam e oferecem outras possibilidades de reflexão sobre a realidade. Para Sartori e Prado Soares (2005) as tecnologias da comunicação e da informação “(...) reorganizaram práticas, vivências, estruturas, infiltrando-se em praticamente todos os setores da sociedade, alterando rotinas sedimentadas...” E é nessa perspectiva de ampliar os processos de ensino e aprendizagem por meio do rádio utilizando os saberes da cultura popular que esse bloco constrói sua proposta de ação educativa.

Na medida em que nossa prática se fortalecia com o apoio de outras pessoas, passamos a interagir com alunos da Escola Francisco José de Freitas não apenas com os alunos, mas, com os pais de alunos, avós de alunos, professores e entre outros membros da comunidade. Destacando e a importância das participações na rádio e percebemos que no começo os alunos e todos os outros participantes demonstravam em seus áudios o medo de errar; ao longo dos dias podemos observar a naturalidade na fala de cada um deles. Verificamos o avanço no processo de alfabetização em que os alunos de 6 anos fizeram sua participação espontânea e com uma qualidade significativa. Nesse momento de pandemia, essa foi uma forma de estar mais próximo e acompanhar o desenvolvimento desses alunos, assim também como

estimular a leitura e a entonação para cada tipo de texto. Presenciamos o processo de alfabetização sendo consolidado mesmo que em tempos de ensino remoto. É notável o número de alunos que estão construindo sua autonomia. Ainda que seja com a ajuda dos pais e professores eles produzem o próprio áudio. Seguindo algumas orientações como procurar um local silencioso, tomar água antes e durante as gravações, garantir áudio reserva, cumprem procedimentos que asseguram a qualidade no processo de edição.

Ressaltamos ainda que nosso maior objetivo é o de entrar na casa de todas as famílias de Aratuba sensibilizando, informando e levando uma palavra de paz, de fé e de esperança não só às nossas crianças, mas principalmente aos pais; levando aos ouvintes referências da cultura local sempre com muita alegria. Além de tudo isso, não só conseguimos entrar nas casas das famílias, assim como as famílias entraram dentro do Casa Comum. Atualmente não temos o 4º bloco do Programa Casa Comum dirigido por seus coordenadores e sim temos a nossa Casa Comum.

Conclusão

“O amor, cheio de pequenos gestos de cuidado mútuo, é também civil e político, manifestando-se em todas as ações que procuram construir um mundo melhor. O amor à sociedade e o compromisso pelo bem comum são uma forma eminente de caridade, que toca não só as relações entre os indivíduos, mas também as macros relações como relacionamentos sociais, econômicos, políticos”. Por isso, a igreja propôs ao mundo o ideal de uma civilização do amor” (LAUDATO SI, 2015)

As buscas e tentativas experienciadas por componente do grupo certamente provocam processos de desconstru-

ção de certezas e ressignificações de conceitos. O circuito da comunicação pelas ondas do rádio abre o campo de possibilidades para outras formas de enxergar a realidade; outras maneiras de questionar e de respeitar os diferentes contextos. E cada Programa produzido, com seu conteúdo, com suas músicas contextualizadas nos conduz para o desvelar de um novo fenômeno do qual não temos o controle, temos a intencionalidade que nos move.

A ousadia em tentar e pelejar, construir e reconstruir, inexoravelmente angústia, porém, revigora. E a cada dia que o PROGRAMA CASA COMUM vai ao ar, novo circuito se estabelece fortalecido pelo anterior. A história da educação de Aratuba – CE tem uma nova estrela em sua constelação de tentativas!

Consideramos enfim, que a busca de aproximação com as famílias da rede municipal de ensino por meio do Programa Casa Comum tem nos desafiado ao estudo dos referenciais teóricos no campo da educomunicação que por sua vez nos amplia a visão para avançarmos na recriação de novas práticas didático-pedagógicas na escola.

Referências

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

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ – DCRC. *Versão para o Conselho Estadual de Educação*. Governo do Estado do Ceará. 2019.

FRANCISCO, Papa. *Carta encíclica “Laudato Si” – sobre o cuidado com a casa comum*. São Paulo: Paulinas, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (O Mundo, Hoje, v. 24).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SARTORI, Ademilde Silveira. SOARES, Maria Salete Prado. *Concepção dialógica e as NTIC a educomunicação e os sistemas comunicativos*. 2005. Disponível em <<http://www.educacaoliteratura.com.br>>.

O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AMBIENTE ALFABETIZADOR

Antonia Selma de Oliveira Trajano

trajano.selma@hotmail.com

Francinete Braga Santos

diretorageralqce@gmail.com

Samara Oliveira de Góis

samaragois@hotmail.com

Introdução

A noção de infância é recente na história da humanidade, pois a criança não era reconhecida como fase importante do desenvolvimento humano, consideradas adultos precoces, tendo necessidades colocadas à margem do processo familiar e escolar.

A concepção da criança como um indivíduo de necessidades é uma construção cultural e social recente, cujos reflexos firmam-se em diferentes contextos sociais, em especial no espaço escolar. A percepção de educação infantil como a primeira etapa da educação básica concebendo a escola como ambiente alfabetizador. Para tanto, discutiremos sobre o enfrentamento dos desafios na aprendizagem da leitura e escrita infantil, defendendo o processo de alfabetização por meio de práticas de letramento. Então a concepção de alfabetização na educação infantil está vinculada às práticas de letramento dada a importância para este segmento educacional.

A escolha da temática busca a efetividade do trabalho do alfabetizar letrando, tendo em vista a apropriação da lin-

guagem escrita pelas crianças, tendo como objeto de estudo metodologias de ensino articuladas ao ambiente alfabetizador e à aprendizagem infantil.

Esta problemática de que muitos indivíduos, especialmente crianças, estão desprovidas da aprendizagem da leitura e escrita no espaço escolar causa discrepâncias no processo da aprendizagem infantil ao longo da escolaridade. Decorrente desta discussão surge o seguinte problema de pesquisa: Como a fase da educação infantil, enquanto ambiente alfabetizador, pode favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?

Objetivo

Esta questão define o objetivo geral para descrever os desafios e as possibilidades para alfabetização e o letramento de crianças da educação infantil a partir do processo de aprendizagem; que foi desdobrado nos específicos para Identificar os desafios e as possibilidades do processo de alfabetização e letramento na educação Infantil; Analisar os desafios buscando estratégias de superação dos desafios da aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil; Apontar estratégias aplicadas ao processo da alfabetização e letramento aplicadas ao contexto da educação infantil.

Metodologia

A Pesquisa Bibliográfica partir do embasamento teórico em Cagliari (2001), Freire (2003), Brandão (2011), Poppovic; Moraes (1996), Soares (2004), Vygotsky (2007), Brasil (2016, 1990, 1996, 2013).

Apresentamos a introdução para nas seções seguintes analisarmos o breve histórico da educação infantil, desta-

cando questões ligadas aos métodos usados na alfabetização infantil; além do conceito de letramento, destacando a importância do processo da aquisição da leitura e escrita. Enfim são pontuados alguns desafios do processo de alfabetização de crianças na escola pública, pinçando avanços da área da linguagem escrita. Nas considerações finais temos os principais achados do estudo com recomendações na perspectiva do letramento na educação infantil.

A educação infantil no contexto histórico

Nas últimas décadas o cuidado na primeira infância está sendo tratado por órgãos governamentais e não governamentais. O atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas está assegurado pela Constituição Federal de 1988. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica (BRASIL,1996).

Estes marcos resultam em direito ao acesso das crianças à pré-escola, passando a ter obrigatoriedade com a Lei nº 12.796/2013 que alterou a redação da LDB 9.394/96, além de oferta gratuita a partir dos 4 anos de idade.

Outro momento histórico foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, artigo 53, onde afirma “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Estipulando no artigo 54 os deveres do Estado, assegurando à criança o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Em relação à primeira infância o Marco Legal (Lei 13257/16) garante, entre outros direitos, o de brincar, o de receber cuidados profissionais e qualificados em primeira in-

fância, o de ter mãe, pai e/ou cuidador em casa nos primeiros meses de vida, o de ser prioridade nas políticas públicas.

Resultado e discussão

Alfabetização de crianças no cenário educacional brasileiro

Ressalta-se a natureza teórico-metodológica constituída nas últimas décadas quanto à leitura e escrita. Em 1960 predominava no Brasil o discurso de que a criança deveria ter “maturidade” para ser alfabetizada, ou seja, esse processo dependeria de algumas habilidades que só se desenvolveriam em torno dos seis ou sete anos já que a concepção era de “que a criança não teria interesse em ler e escrever até essa idade, sendo considerado até mesmo prejudicial ao desenvolvimento que ela fosse alfabetizada, pois não estariam prontas para essa aprendizagem. (BRANDÃO, 2011).

Com base nessa concepção passou-se a oferecer estímulos à criança como pré-requisitos que assegurassem a preparação da aprendizagem da leitura e da escrita, a exemplo da coordenação motora, memória visual e auditiva, orientação espacial entre outras atividades de prontidão para a alfabetização. Prontidão compreendida como “[...] ter um nível suficiente, sob determinados aspectos, para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e sua transposição gráfica, que é a escrita.” (POPPOVIC; MORAES, 1996, p.5).

O ensino da leitura e da escrita sofreu diversas modificações ao longo da história, tais modificações tornaram-se mais evidentes nas três últimas décadas. Diversos fatores influenciaram essas transformações ao longo dos anos, dentre eles destacam-se as práticas de comunicação social, desen-

volvimento de novas tecnologias, produção de novos materiais didáticos (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

Na década de 80, os métodos de alfabetização se configuravam em dois: os métodos sintéticos que vão das partes para o todo, começando com as unidades sonoras ou gráfica para chegarem à palavra, frases e textos. No outro lado, tem-se os analíticos que vão do todo para as partes, originando-se de unidades de significado. (SOARES, 2004, p. 98)

Destacamos as diretrizes voltadas ao funcionamento da educação infantil por meio dos principais documentos ministeriais. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI (1998), observou-se muitas transformações nas instituições de Educação Infantil. A preocupação com o atendimento às crianças de zero a seis anos aumentou dada a necessidade de ampliação de propostas e projetos para estabelecer paradigmas de uma educação de qualidade no contexto das demandas da sociedade, bem como o perfil e a formação profissional e os objetivos dessa etapa.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017. Documento de caráter normativo que orienta a construção de propostas curriculares para a Educação Básica no Brasil. Na BNCC estão previstos os direitos de aprendizagem das crianças no cotidiano das instituições de Educação infantil, denominados de campos de experiências, assim: Eu, o outro e o nós; Corpos, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações, com fundamentação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009). A concepção de alfabetização preconizada neste documento, a exemplo da alfabetização ter a perspectiva de letramento.

Alfabetização vincula-se ao domínio básico do código da língua, abrangendo conhecimentos e destrezas variados

como memorização das convenções existentes entre letras/sons, comparação entre palavras e significados, conhecimento do funcionamento do alfabeto, domínio do traçado das letras; e aprendizagem de instrumentos específicos: lápis, canetas, papéis, cadernos e computador (GASQUE, 2010). E letramento “envolve o conceito de alfabetização, transcendendo a decodificação para situações em que há o uso efetivo da língua nas práticas de interação em um contexto específico.” (GASQUE, 2010, p.85).

Entende-se, portanto, que o letramento ocorre paralelamente à alfabetização, devendo a leitura e a escrita na Educação Infantil serem trabalhadas em um contexto funcional e significativo.

No entanto, não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistematicamente e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento (SOARES, 2003). No entanto, ao analisarmos o percurso histórico da Educação Infantil percebemos equívocos no que diz respeito à alfabetização; equívocos esses, que embora com todos os avanços já relatados, ainda persistem e precisam ser superados.

Nesse aspecto, a visão que será abordada aqui traz o pensamento de MELLO (2010) que defende que a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo é elemento essencial na formação da inteligência de cada sujeito. Por isso com Vygotsky também discordamos que seja ensinado às crianças o desenhar letras para construir palavras com elas, por ser o ato mecânico de ler o que está escrito, obscurecendo a linguagem escrita como tal (2007, p. 125).

O processo de aquisição da escrita pela criança deve ser compreendido em contextos culturais e históricos de desenvolvimento e inserção dos sujeitos humanos. A criança ao

conviver com situações reais de leitura e escrita no seio familiar ou na escola, percebe uma sociedade que lê e escreve.

A linguagem escrita passa a fazer sentido, tendo significado real e concreto. No cenário da escola pública precisa de consenso sobre a questão de alfabetizar ou não no segmento da educação infantil. Nossa defesa é que tal questão desafiadora seja superada no Brasil, citamos o exemplo do Maranhão, onde há a segunda maior taxa de analfabetismo do país, cujos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que mais de 851 mil maranhenses ainda não sabem ler e escrever um bilhete simples.

As políticas educacionais devem promover a qualidade do ensino público, garantindo assim que as crianças sejam alfabetizadas ainda na Educação Infantil, pois é possível alfabetizar crianças ainda nesta fase, precisando ter bastante clareza quanto ao desenvolvimento deste trabalho, especialmente sobre os pressupostos teóricos-metodológicos com sustentação às práticas de alfabetizar letrando, sendo primordial um ambiente alfabetizador – compreendido como espaço que oportunize às crianças o contato com o mundo letrado, tendo acesso à linguagem escrita no convívio diário com intervenções docentes nas dificuldades de aprender das crianças, especialmente em relação à escrita.

Os pressupostos anteriores capacitam para a defesa de que as crianças estejam em constantes atividades de leitura e escrita, considerando o contexto funcional de vivências em práticas em contexto significativo que resulte em compreensão de forma muito natural as diferentes linguagens.

O ambiente deve favorecer o contato da criança com diferentes gêneros textuais na escola e na família. Portanto, defende-se que a alfabetização enquanto apropriação da leitura e da escrita transcorra com base no letramento pode superar o analfabetismo funcional. (AMARAL, 2012).

Outro fator primordial é a criança esteja em contato com textos reais como parte do seu cotidiano, atribuindo sentido, facilitando a compreensão e a inserção plena na cultura da escrita. Por essas razões, defende-se aqui uma alfabetização que esteja voltada para o letramento, cuja noção recomenda que as crianças tenham atitude leitora antes mesmo de adentrarem na escola, criando repertórios para quando chegar à escola já compreenda o real sentido da escrita.

Nesse sentido a prática pedagógica do professor alfabetizador abarque esta compreensão teórico-metodológicas, contemplando saberes sobre o desenvolvimento infantil, não somente em aspectos cognitivos, mas também afetivo e social.

Nesta perspectiva defende-se o conceito do ensino e aprendizagem baseados na concepção construtivista (ZABALA, 1988), sendo o professor alfabetizador um mediador do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, estabelecendo relação entre a aprendizagem e cultura, observando as diversidades e os diferentes contextos, propondo desafios de acordo com o estágio em que a criança se encontra, fazendo intervenções diferenciadas de acordo com a necessidade de cada estudante.

Sobre formação do professor destacamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2017) trata sobre recursos didáticos e teóricos como subsídios para formação integral e a prática pedagógica, garantindo assim uma articulação entre teoria e prática promovendo atuação profissional de forma consciente.

Este estudo defende que a alfabetização de crianças inicie na etapa da educação infantil, apesar de contrapor perspectivas teóricas. O aprendizado dos signos linguísticos deve ser compreendido que a aquisição da linguagem escrita associada às vivências da criança no ambiente alfabetizador.

A transformação das práticas de alfabetização escolar, a exemplo da criança aprender o sistema da escrita para depois dominar as formas das letras e da relação entre letra e som (fonemas) e por fim, ter acesso à linguagem escrita. Portanto, não adianta ensinar uma criança a decodificar a palavra casa sem que ela entenda o significado desta palavra em diferentes contextos e textos.

Depreende-se então a partir dessas ideias que a aquisição da linguagem escrita, não pode se dá de forma mecânica e descontextualizada, mas carregada de informações e sentidos reais. Ferreiro (1992) destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que o desenvolvimento da escrita começa muito antes da escolarização. Ela ressalta que educadores têm maior dificuldade em aceitar isto.

O professor ao considerar que a criança traz uma bagagem de conhecimentos culturais adquiridos com as interações e situações do ambiente a qual pertence, estando a aprendizagem da leitura e escrita inerente às interações sociais. O ler e escrever, enquanto atos cotidianos são dissociados da imersão em cenários tecnológicos de jogos em celulares para acesso às redes sociais, por exemplo. (SANTOS, 2019).

Citamos algumas estratégias voltadas ao desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita na educação infantil, destacando mais estudos em formação de professores, tendo em vista aprofundamento das concepções de desenvolvimento infantil, sendo meta compreender a criança como ser capaz de aprender. Em relação à cultura letrada, ela é estimulada pelo uso de diferentes gêneros discursivos, orais e escritos, em situações de enunciação. Neste contexto de interações e interlocuções, em espaços lúdicos das brincadeiras, de jogos de linguagem, de cantigas; poemas,

histórias e relatos advindas da cultura escrita vivenciadas pelas crianças.

Conclusão

O estudo proporcionou a compreensão da função da educação infantil, levando-se em consideração o trabalho voltado para as práticas sociais de leitura e escrita. Evidenciou que o professor precisa ter uma base metodológica das concepções sobre letramento, considerado neste estudo como base para o processo de alfabetização significativo para a criança, que permita contato com o mundo letrado e com vivências da função social da escrita.

Da análise de documentos, a exemplo das Diretrizes Curriculares e da BNCC as possibilidades de suporte teórico-metodológico devem ser aplicadas ao trabalho com as crianças da Educação Infantil, servindo para implementação do currículo, contemplando experiências e vivências que resultem em mais aprendizagens com a utilização de diferentes linguagens.

Sobre o papel do professor no processo de alfabetização defendemos que ele tem a função de articular o conhecimento da criança em seu convívio social com aquele sistematizado no espaço escolar. Para tanto, o professor precisa conhecer a crianças para que desenvolva uma metodologia eficaz que resulte em aprendizagem por meio de práticas de linguagem escrita que partam da prática social, dialogando com as diferentes culturas.

O desafio em compreender que a leitura e a escrita fazem parte do currículo da educação infantil de modo integrado e contextualizado, ocorrendo pela integração de projetos de trabalho articulados com a rotina das crianças, de modo que percebam o valor social e cultural da escrita.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de et al. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? Revista brasileira de educação, [s.l.], v. 13, n. 38, p. 252-409, ago. 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Alfabetizar e letrar na Educação infantil: o que isso significa. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). Ler e escrever na educação infantil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Cap. 1. p. 13-30.

BRASIL. *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

BRASIL. *LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990*: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto pela alfabetização na idade certa*. Disponível em: <http://www.pacto.mec.gov.br>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Caderno 3. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. Coleção Leitura e escrita na educação infantil – 1.ed.– Brasília: MEC/SEB, 2016. Acessível em <http://www.projetoleituraescrita.com.br/>

CAGLIARI, Luis Carlos. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. Letras de hoje, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 47-66, set. 2001.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 20. Ed. São Paulo, Cortez: Autores associados, 1992.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ciência da informação*. Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez. 2010.

MELLO. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexander Fernandez; MOMM, Caroline machado (Orgs.). *Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova harmonia, 2012.

SANTOS, Francinete Braga. *O ensino de língua portuguesa como língua materna, os gêneros textuais e a produção escrita dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão do Ensino na Educação Básica). São Luís: UFMA, 2019.

VYGOSTSKY, Lev. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

EXEMPLOS DE ATIVIDADES PSICOMOTORAS ENTRELAÇADAS ÀS ATIVIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brasilena Gottschall Pinto Trindade

brasilenat@hotmail.com

Isabele Ferreira da Silva

E-mail: isabelef14@gmail.com

Introdução

Diante dos novos caminhos educacionais, é imprescindível considerarmos a formação do educador e, consequentemente, do educando, tendo em vista as novas competências a serem desenvolvidas na educação básica e em espaços afins. À luz dos quatro pilares da educação do século XXI— aprender a: conhecer, fazer, conviver e ser —, necessitamos refletir sobre esses pilares, as quais devem ser desenvolvidas desde os primeiros anos de escolaridade (DE-LORS et al. 2004, p. 89 – 102).

Em especial, na educação infantil, temos o dever de dar início a esses caminhos, considerando os saberes e fazeres a serem trabalhados na promoção do desenvolvimento individual e coletivo das Crianças, principalmente nos seus aspectos motor, afetivo, cognitivo, entre outros. Nesse sentido, apresentaremos exemplos de atividades psicomotoras entrelaçadas às atividades musicais a serem desenvolvidas na Educação Infantil. Assim sendo, sinalizaremos a educação infantil, segundo o Referencial Curricular Nacional para

a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Psicomotricidade, e a Música no contexto educacional. Em seguida, apresentaremos dois exemplos de atividades, envolvendo: funções básicas psicomotores e elementos básicos musicais.

Defendemos este tema pela necessidade de o educador musical considerar, de forma mais atenta e cuidadosa, a psicomotricidade no fazer musical desde essa etapa escolar. Portanto, no desenvolvimento dessa breve pesquisa bibliográfica, apoiamo-nos na legislação e nos documentos norteadores da educação, em livros e artigos que versam sobre: educação infantil (BRASIL, 1996, 1998, 2018), psicomotricidade (COSTA JUNIOR, 2017; FONSECA, 2008), música (BENNETT, 1997; GROUT & PALISCA, 1994) e educação musical (BRASIL, 1998, 2018), conforme apresentaremos a seguir. Por fim, refletiremos sobre os caminhos de desenvolvimento das funções básicas da psicomotricidade enquanto atividades musicais na educação infantil.

Metodologia

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da nossa educação nacional (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior). De uma forma geral, no seu Art. 3º, o ensino será ministrado com base em treze princípios, dentre eles, citamos: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e “III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.” (BRASIL, 1996).

No seu Art. 26, “§ 2º, o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” e, no § 6º, “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que

constituirão o componente curricular [Arte]...", citado no parágrafo anterior. Apontamos, também, no Art. 29, a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, a qual "[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (BRASIL, 1996). Como pudemos observar, essa Lei oferece um leque de caminhos a serem traçados na construção integral dos estudantes.

Refletindo sobre os fazeres específicos da educação infantil, deve-se considerar a psicomotricidade, conceituada como uma ciência que objetiva ao "[...] estudo do homem, através do seu corpo e movimento, nas relações com seu mundo interno e externo" (ABP, 1999, p. 22). Ela pode ser desenvolvida em variados caminhos da: educação, reabilitação, terapia, entre outros. No contexto educacional, a psicomotricidade apresenta variadas funções, e consideramos muitas delas como referências imprescindíveis às nossas atividades musicais, a exemplo de: esquema corporal, tônus postural, motricidade fina e grossa, organização espacial e temporal, ritmo, lateralidade, equilíbrio, relaxamento, entre outros (COSTA JUNIOR, 2017; FONSECA, 2008).

A respeito da música e educação musical no primeiro nível de escolaridade, apontamos o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCN-EI), documento que conceitua a música como uma "[...] linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio." (BRASIL, 1998, p. 45). Podemos perceber que ela "está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc." E, no contexto educacional, sua presença en-

fática é percebida desde a Grécia antiga, sendo “[...] considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia.” (BRASIL, 1998, p. 46). Nesse sentido, há mais de dois mil anos, os gregos Platão e Aristóteles defendiam “[...] um sistema público de educação cujos dois elementos fundamentais eram a ginástica e a música [...]”, visando à disciplina do corpo e do espírito, respectivamente (GROUT&PALISCA, 1994, p. 21).

Oportuno mencionarmos que, os elementos básicos do som (altura, duração, intensidade e timbre) constituem a música, tendo esta como componentes básicos: a melodia, o ritmo/duração, a harmonia, o timbre, a textura, a forma, entre outros (BRASIL, 1998, p. 51). Portanto, com base nesses elementos sonoros e nos componentes musicais, é realizado o ensino de música na educação infantil, considerando-se as atividades de “produção, apreciação e reflexão” (BRASIL, 1998, p. 48). Sua prática acontece mediante: o canto, a criação e manipulação de músicas e instrumentos alternativos, a escuta sonora, expressão corporal, execução etc. E todas essas atividades são mediadas pelo uso de trava-línguas, adivinhas, parlendas, jogos, brincadeiras, entre outros recursos didáticos.

Mais recentemente, a BNCC, o novo documento que norteia o educador, reconheceu os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, considerando o: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. Sendo eles interligados a seis Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; Traços, sons, cores e formas; e Escuta, fala, pensamento e imaginação (BRASIL, 2018, p. 41-48).

Como vimos, a legislação e documentos norteadores da educação pontuam os caminhos contemporâneos a serem traçados. Em paralelo, a psicomotricidade apresenta funções imprescindíveis ao fazer musical na educação infantil e, como exemplo prático apresentaremos na sequência, duas atividades que nominamos de Psicomusicais.

As atividades supracitadas estarão relacionadas à música que nominamos de “EmCanto, Lateralidade em Movimento”, de nossa autoria (Quadro 1). Esta música, escrita em Do Maior, é composta de oito versos. Sua extensão melódica está dentro de uma oitava (dó4, ré, mi, fá, sol, lá, si e dó5).

Quadro 1 – EmCanto, Lateralidade em Movimento

EmCanto, Lateralidade em Movimento Autoras: Brasilena Gottschall Pinto Trindade e Isabele Ferreira da Silva. São Luís (MA), 5 de abril de 2020.		
1 – Vamos brincar com os Coleguinhas, Vamos cantar com muita alegria! Trá, tra-la, la, la, trá-la, la-la, la, la. Trá, tra-la, la-a, trá-la, la-la, la-a. (Bis)	4 – Vamos parar e bater nossas mãozinhas Sempre cantando, com os coleguinhas! Trá, tra-la, la, la, trá-la, la-la, la, la. Trá, tra-la, la-a, trá-la, la-la, la-a. (Bis)	7 – Vamos mexer nossas cabecinhas, Direita e esquerda, pra cima e pra baixo, Direita e esquerda, pra frente e pra trás... Direita e esquerda, rodando a cabeça Direita e esquerda, e agora parando... (falando ritmicamente) Trá, tra-la, la, la, trá-la, la-la, la, la. Trá, tra-la, la-a, trá-la, la-la, la-a. (Bis)
2 -Vamos rodar, para a direita E depois voltar, para a esquerda! Trá, tra-la, la, la, trá-la, la-la, la, la. Trá, tra-la, la-a, trá-la, la-la, la-a. (Bis)	5 – Vamos subindo os nossos bracinhos E depois descendo, bem devagarinho! Trá, tra-la, la, la, trá-la, la-la, la, la. Trá, tra-la, la-a, trá-la, la-la, la-a. (Bis)	8 -Vamos parar com esta brincadeira, Lavar as nossas mãos e pegar nossas lancheiras! Ôba, Trá, tra-la, la, la, trá-la, la-la, la, la. Trá, tra-la, la-a, trá-la, la-la, la-a. (Bis) Ôba!
3 – Vamos andar, passinhos para a frente E, logo depois, passinhos para trás! Trá, tra-la, la, la, trá-la, la-la, la, la. Trá, tra-la, la-a, trá-la, la-la, la-a. (Bis)	6 – Vamos bater os nossos pezinhos, Sempre cantando todos nós juntinhos! Trá, tra-la, la, la, trá-la, la-la, la, la. Trá, tra-la, la-a, trá-la, la-la, la-a. (Bis)	
(Sinalização das notas musicais da Canção)		
FÁ Fá-Sol	Sol-Fá Sol-Lá	FÁ DÓ
FÁ Fá-Sol	Sol-Fá Sol-Lá	FÁ...
DÓ Dó-Dó	Dó-Sib Lá-Sol	LÁ LÁ
DÓ Dó-Dó	Dó-Sib Lá-Sol	FÁ...

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Na Atividade PsicoMusical 1, o professor (generalista e/ou de música) deve trabalhar, gradativamente, o texto da música apresentada, envolvendo os estudantes em círculo,

sempre realizando movimentos corporais condizentes com as sinalizações das principais expressões. Em seguida, todos devem ouvir a melodia da referida música, para, depois, entoar verso por verso, com as respectivas representações gestuais e movimentos, obedecendo seu ritmo, melodia e andamento. Essa atividade deve ser trabalhada antes de as crianças irem fazer seus lanches (Recreio). Como o texto da música contém oito versos, eles devem ser estudados, gradativamente, por vários encontros/aula.

Na Atividade PsicoMusical 2, em outros encontros/aula afins, o professor (generalista e/ou de música) deve promover, coletivamente em sala de aula, a construção de instrumentos musicais percussivos, feitos de materiais alternativos (garrafas plásticas, miçangas, tubos e conexões PVC), para, depois, incorporá-los à música já estudada (conforme o Quadro 2).

Quadro 2 – Instrumentos Musicais Percussivos

			
Chocalhos ou Maracas (Garrafas plásticas com miçangas).		Baquetas e Matracas de diferentes alturas sonoras. (Canos e Conexões PVC)	

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Depois de construídos os instrumentos (Chocalhos, Baquetas e Matracas), os estudantes devem “manular” seus

instrumentos, observando: forma, volume, peso, sonoridade (grave e agudo), tamanho, material e possibilidades de interação com a música já estudada. O professor também orientá-los a tocar estes instrumentos, enfatizado o ritmo e o compasso (binário) da música, assim como contextualizar os instrumentos construídos no campo musical maranhense. No tocante à psicomotricidade, são trabalhados: a coordenação motora fina, lateralidade, orientação espacial, tônus muscular, entre outros.

Após esta atividade de exploração, todos devem realizar momentos de prática musical, envolvendo os conhecimentos das Atividades 1 e 2. E, oportunamente, o professor deve promover uma apresentação musical em sala de aula e no espaço onde ocorre o Recreio, envolvendo a turma que participou dessas atividades, assim como outras turmas convidadas.

Resultados e discussões

Como resultado de nossas pesquisas, elaboramos uma síntese sobre o tema. Em seguida, elaboramos uma canção, tendo em vista as necessidades educacionais de crianças em nível de educação infantil. Em seguida, criamos duas distintas atividades que se complementam ao final, envolvendo aspectos básicos da psicomotricidade e da música como educação.

Na Atividade PsicoMusical 1– demonstra-se a possibilidade de desenvolver, musicalmente: texto, dicção, vocabulário, representação simbólica, ritmo, melodia, andamento, canto em uníssono e movimentos coordenados, conforme orientações sinalizadas no RCNEI e BNCC (BRASIL, 1998, 2018). Quanto à Psicomotricidade, podemos exercitar: relações sociais, esquema corporal, organização espacial e

temporal, ritmo, lateralidade, equilíbrio e coordenação motora grossa, entre outros. Como é exposto por Costa Junior (2017), o esquema corporal entende como conhecimento a capacidade de realizar gestos e movimentos de todo o corpo humano.

A habilidade psicomotora chamada de esquema corporal compreende o conhecimento do corpo (em partes e inteiro) e de suas possibilidades de movimento e as suas funções, além de conhecer os gestos motores das partes do seu corpo e suas diversas combinações; abrange, também, a finalidade de seus movimentos. (COSTA JUNIOR, 2017, p. 66).

Na Atividade PsicoMusical 2 – apresentamos possibilidades de construção de instrumentos musicais alternativos de percussão, possíveis de serem realizados com a turma, para depois enriquecer a representação simbólica da Canção estudada. Conforme sinalizamos, variadas atividades musicais foram apresentadas como possibilidades de interação da criança com a música — construção de instrumentos, literatura musical, apreciação, técnica, criação e execução. Costa Junior (2017) afirma que o tônus muscular é diferente em específicos grupos de músculos. Dessa forma, seu papel no desenvolvimento motor é essencial como principal suporte para a aquisição de habilidades.

Esse tônus é diferente para cada grupo muscular e suas especificidades, sendo assim: músculos de controle postural devem ser capazes de manter o tônus ativo por longos períodos (manutenção da postura nas posições sentada, em pé, durante o andar), enquanto os demais grupos musculares alternam entre contração e alongamento, de acordo com a tarefa que está sendo executada (diferentes atividades/movimentos de membros superiores e inferiores). Dessa maneira, notamos a importância do papel do tônus muscular normal no desenvolvimento psicomotor de cada pessoa: é

ele quem dará o suporte principal para que a atividade motora seja realizada e, assim, as habilidades sejam adquiridas (COSTA JUNIOR, 2017, p. 59-60).

Conclusão

Em síntese, realizamos uma breve referência bibliográfica focada na psicomotricidade, na música e seu ensino na educação infantil. Em seguida, apresentamos dois exemplos pontuais de atividades entrelaçadas às atividades psicomotoras e musicais a serem desenvolvidas na etapa de escolaridade já mencionada, enfatizando algumas funções básicas de ambas as áreas. Estes exemplos foram construídos com base em nossas vivências realizadas na educação infantil há mais de dez anos.

Consequentemente, respondendo à questão perquirida na introdução – Como criar atividades musicais que envolvam funções básicas da psicomotricidade na educação infantil? – podemos afirmar que, primeiramente, foi necessário pesquisar as fontes oficiais referentes à educação infantil, assim como pesquisar os conceitos, objetivos e funções básicas de ambos os focos de conhecimento – psicomotricidade e música. Nesse sentido, sempre observando as diferenças, semelhanças, conexões e possibilidades etc. entre os temas pesquisados assim como o nível de escolaridade dos envolvidos.

No nosso caso especial, elaboramos uma música constando tonalidade, extensão sonora e andamento condizentes com a idade dos envolvidos – quatro a cinco anos. Em seguida, criamos um texto condizente com as necessidades dos estudantes, usando termos possível de provocar as ações que desejarmos para que sejam possíveis trabalharmos os conteúdos em foco. E, para enriquecer as atividades,

partimos para a criação de instrumentos alternativos, como extensão do nosso corpo. Assim sendo, enriquecendo todas as representações simbólicas musicais envolvidas nas atividades psicomotoras por excelência.

Por fim como sugestão apontamos que todos os professores generalistas ou não, conhecer mais profundamente os aspectos básicos da psicomotricidade e da música, para assim poder usar os elementos dessas duas áreas com mais convicção e coerência com as orientações da educação infantil. Da mesma forma que a ludicidade, o movimento, a plasticidade corporal estejam sempre presente na promoção do desenvolvimento integral da Criança.

Referências

ABP. O que é Psicomotricidade: associação brasileira de psicomotricidade. 1999. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BENNET, Roy. *Elementos básicos da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. *Base nacional comum curricular da educação*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

COSTA JUNIOR, Dirceu. *Psicomotricidade e desenvolvimento motor*. Valinhos: 2017.

DELORS, Jacques [e outros] (Organizador). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão

Internacional sobre Educação para o século XXI. 9.ed. São Paulo; Brasília: Cortez; MEC; UNESCO, 2004.

FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GROUT, Donald J., PALISCA, Claude. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1994.

PEDAGOGIA DA INCERTEZA: RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS NO PÓS-COVID-19

Casemiro de Medeiros Campos

casemiroonline@casemiroonline.com.br

Raimunda Nonata Fortes Braga

nonybraga@terra.com.br

Fernanda de Façanha e Campos

fernandadefacanhac@gmail.com

Introdução

Deste o final do mês de fevereiro de 2020 fomos “surpreendidos” no Brasil em diversos estados pela disseminação do coronavírus que provoca a Covid-19. Trata-se de um vírus que não se caracteriza como causador de gripe, mas os especialistas entendem que a Covid-19 provoca uma fragilização sistema no ser humano. Atinge o sistema respiratório, debilitando os pulmões, tendo em seguida acometendo o indivíduo com uma pneumonia e daí segue atacando os demais sistemas do corpo humano, especialmente, circulatório e renal levando a uma completa insuficiência sistêmica do indivíduo. Para o controle da disseminação dessa Covid-19 os especialistas recomendam o distanciamento e o isolamento social. Os governos e as autoridades sanitárias determinaram medidas de prevenção ao contágio da Covid-19. Toda essa situação da pandemia do Covid-19 gerou uma crise sem precedentes em todo o mundo.

No Brasil estamos atravessando uma situação por demais complexa: a crise da epidemia do novo coronavírus foi

agudizada com os aspectos da crise econômica e uma profunda divisão social. Isso entre nós gerou uma histeria particular, em cada indivíduo e outra pública, de caráter coletivo. Ou seja, temos na interface desta situação provocada por uma disseminação do controle da Covid-19 a discriminação, segregação e distanciamento. A peste é uma ameaça à vida e ao modelo social que impõe a ordem vigente. A Covid-19 fez emergir a nossa vulnerabilidade individual, levando as pessoas a uma perspectiva limitante diante das suas condições materiais, e, coletiva quando o estado nega as condições de pronto atendimento para cuidar dos cidadãos. A Pandemia fez aparecer os invisíveis, brasileiros que não constavam nos registros dos programas sociais. A condição de vulnerabilidade da vida destas pessoas emergiu diante das relações de negação do humano na convivência da nossa sociedade, sob a fronteira do falso dilema: vida x economia. Sabemos que o capitalismo não responde aos desafios sociais, pois o seu grande objetivo enquanto modelo de produção, consumo e distribuição determina a organização da sociedade, do estado e dos indivíduos. A democracia, a cidadania e os direitos humanos para o capitalismo global sob a hegemonia do neoliberalismo tem, particularmente, no investimento privado a maximização dos lucros como forma de ampliar a acumulação dos investidores. Isso implica a fragilização do estado e a sua incapacidade de atender as necessidades da sociedade neste momento tão necessário a saúde e a saúde pública.

As patologias da sociabilidade que construímos por anos e que se consolidaram nas relações sociais entre nós, agora é revelada pela pandemia na sua dimensão mais crua. Por tudo isso, como nos diz Zizek (2020), a crise que ora passamos é, também, médica, econômica e de saúde mental. A pandemia nos revela a mercantilização da vida individual e coletiva (Santos, 2020, p. 25). Desse modo, assistimos a imo-

bilismo do estado diante a sua incapacidade de responder as emergências necessárias para o combate à pandemia da Covid-19.

Desse modo, nesta pesquisa sobre “Pesquisa de Retorno às Aulas Presenciais Durante a Pandemia Covid-19” teve como determinação produzir elementos para analisar a opinião do grande público sobre como as pessoas compreendiam o retorno às aulas presenciais no estado do Ceará.

Objetivos

Objetivo Geral:

- Analisar a situação da volta as aulas nas escolas do Estado do Ceará.

Objetivos Específicos:

- Compreender a discussão sobre os argumentos do retorno as aulas entre os sujeitos do setor da educação;
- Refletir sobre os cuidados e os riscos que remetem o retorno às aulas;
- Discutir sobre a escola no Pós-Pandemia a luz de uma pedagogia do novo normal.

Metodologia

A nossa pesquisa tem como referência teórico-metodológica como uma pesquisa experimental, de caráter quantitativo, porém, amalgamado com aspectos da análise qualitativa. A construção metodológica foi realizada por meio virtual em que se fez uso de formulário online com a ferramenta do Google Forms. Foi disponibilizado formulário oportunidade que disponibilizamos 4 (cinco) questões fe-

chadas de múltipla escolha e 01 questão aberta, necessariamente, exigidas na sequência a resposta do participante. Para viabilizar a coleta das respostas dos participantes, foi feita a divulgação da pesquisa nas redes sociais, com o uso do WhatsApp, Instagram e Facebook que possuem a grande participação do público de professores. Assim, o convite enviado aos participantes com mensagem que solicitava de forma livre para acessar o formulário disposto na página do Google Forms. Assim, foi registrada a participação de 789 (setecentos e oitenta e nove) participantes. É oportuno o registro que a amostra foi a mais ampla e livre. A participação do público foi aleatória. A amostra definida não requereu a qualificação da identidade do público participante. Foi apresentado ao público uma mensagem que informava sobre a pesquisa e convidava as pessoas a participar respondendo na pesquisa que estava disponibilizada de forma online e a vontade para responder as perguntas dispostas no questionário. Acrescentamos ainda que não exigimos a identificação por nome, idade – se maior ou menor de idade, gênero e a profissão. Assim, acreditamos que tivemos a participação mais ampla possível e livre. O participante era orientado para de forma a acessar o link e responder o questionário eletrônico disponibilizado online no Google Forms.

Nesta investigação o problema central que buscamos compreender é como as pessoas fossem professores, pais ou outros interessados entendiam como poderia ser o retorno às aulas no período pós-pandemia. Assim, o objetivo nuclear que nos orientou nesta pesquisa foi pontualmente, conhecer a opinião das pessoas sobre o retorno as aulas presenciais considerando o plano de reabertura estabelecido pelo governo do estado do Ceará.

Para a referida pesquisa teve o formulário disponibilizado para acesso ao grande público no dia 05 de Julho de 2020,

às 22h. Daí ficou disponível para respostas até o dia 15 de Julho de 2020, às 22h A pesquisa ficou com o questionário aberto por 10 (dez) dias, nos quais os participantes de forma livre poderiam responder o formulário online com as perguntas que foram objeto da enquete. É importante destacar que o participante após responder o questionário da pesquisa, logo após a sua conclusão, poderia ter acesso aos resultados das respostas da pesquisa até aquele momento. O aplicativo Google Forms, automaticamente, gera a cada resposta as perguntas, um gráfico específico, que é modificado à medida que cada resposta era incluída no banco de dados do referido aplicativo da Google. Portanto, ficava disponível para os participantes a totalização de cada pergunta, considerando as respostas ao questionário na forma de gráfico seja em barras, seja em pizza.

Resultado e discussão

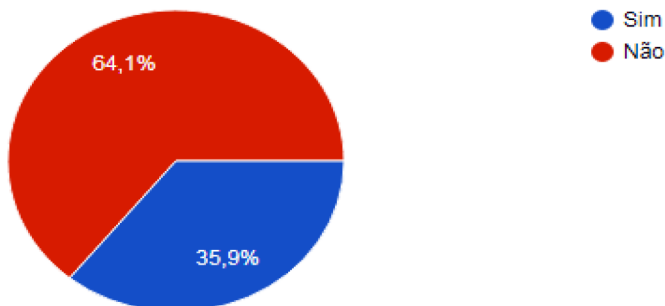
Sobre os resultados da pesquisa sobre o retorno às aulas presenciais durante a pandemia Covid19

A pergunta inicial da nossa pesquisa situava o contexto da nossa investigação considerando o período de transição elaborado pelo governo do estado do Ceará. As perguntas consideravam que as escolas entrariam na quarta fase com o retorno as aulas presenciais. Assim, a primeira pergunta pedia aos participantes para marcar, sim ou não, se a opinião era a favor ou contra, o retorno às aulas presenciais na escola pública e privada, a partir de agosto de 2020, considerando as alternativas, a totalização das respostas a esta pergunta foram: em relação à escola pública, 64,1% dos informantes afirmam ser contra o retorno as aulas a partir de agosto de 2020, enquanto que a favor do retorno as aulas foram 35,9% dos participantes.

Seguem no gráfico abaixo as informações sistematizadas em gráfico:

Gráfico 1 – Escola Pública

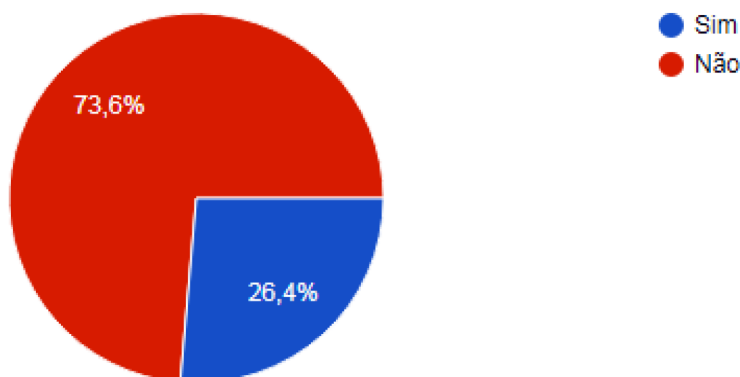
Retorno às aulas presenciais no estado do Ceará a partir de agosto/2020 – 789 respostas



Fonte: Link referente ao questionário eletrônico disponibilizado online no Google Forms pelos autores.

A segunda pergunta era em relação à escola privada. A pergunta sugeria o posicionamento dos participantes, considerando o retorno às aulas presenciais no dia 20 de julho de 2020, também, assinalando sim ou não, como escolha de um dos itens como possível resposta. Tivemos como respostas que 73,6% posicionaram-se contra o retorno às aulas presenciais na escola privada e 26,4% foi a favor do reinício das aulas presenciais a partir do dia 20.7.2020. Veja o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Escola Particular
Retorno às aulas presenciais no estado do Ceará a
partir de 20 de julho/2020 – 789 respostas



Fonte: Link referente ao questionário eletrônico disponibilizado online no Google Forms pelos autores.

É importante esclarecer que o período indicado em nossa pesquisa, coincide com a segunda quinzena de julho de 2020 e tinha como orientação que esta fase as escolas retornariam as atividades presenciais, mesmo com períodos intercalados de aproximadamente quinze dias. Ou seja, a escola tinha como perspectiva a volta às aulas presenciais considerando um retorno seguro e responsável, seguindo protocolo específico para receber professores, alunos e pais. Desse modo, estava prevista a abertura das atividades escolares para o dia 20 de julho de 2020 pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Educação e Ensino da Livre Iniciativa do Estado do Ceará – SINEPE –CE, que representa as escolas privadas, enquanto que para as escolas públicas a referência de retorno às aulas presenciais era somente a partir de agosto de 2020. Porém, negociações entre o governo de estado do Ceará, a Prefeitura Municipal de Fortaleza ficou

acertado com os segmentos representativos da escola pública e privada, em reunião realizada em Fortaleza no dia 14 de julho de 2020 entre o governo do estado do Ceará, Prefeitura Municipal de Fortaleza e os segmentos representativos do setor da escola pública e privada que o retorno às aulas aconteceria cumprindo a seguinte programação:

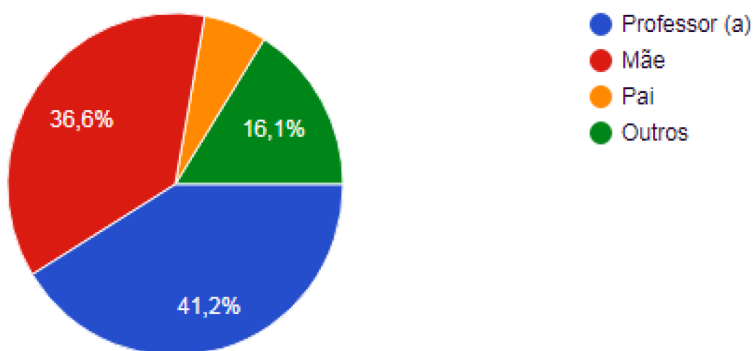
Tabela 1 – Retorno às aulas presenciais no estado do Ceará

Escola	Período
Escola Privada A partir de Agosto de 2020	
Escola Pública	– Férias em Agosto de 2020. – Retorno às aulas a partir de setembro de 2020

Fonte: Reunião realizada no dia 14 de julho de 2020 entre o governo do estado do Ceará, Prefeitura Municipal de Fortaleza e os segmentos representativos do setor da escola pública e privada.

Na oportunidade da aplicação do desta pesquisa buscamos caracterizar o público participantes que responderam as questões solicitadas. Desse modo, a pergunta dirigida para os informantes pedia como você se define conforme as categorias abaixo. As respostas foram: 41,2 de professor(a), 36,6% de mães, 6,1 pais e 16,1% outros. Segue o gráfico a seguir para melhor visualização da caracterização do público participante da nossa pesquisa sobre o Retorno às Aulas Presenciais Durante a Pandemia Covid-19.

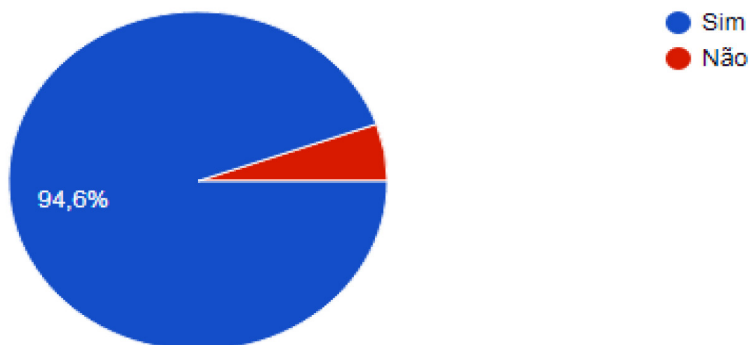
Gráfico 3 – Como você se define conforme as categorias abaixo – 789 respostas



Fonte: *Link* referente ao questionário eletrônico disponibilizado online no Google Forms pelos autores.

Porém, considerando que o interesse da pesquisa tem como objeto de estudo a realidade da volta s aulas presenciais no estado do Ceará buscamos, também, à frequência do público que manifestou as suas respostas tendo como referência o local, pedimos aos informantes que revelassem o estado da federação em que residia. As respostas foram 94,6% eram do estado do Ceará e apenas 5,4% não eram do estado do Ceará. No gráfico a seguir o leitor encontrará a disposição dos percentuais acima referidos.

Gráfico 4 – Retorno às aulas presenciais no estado do Ceará
Você é do estado do Ceará – 789 respostas



Fonte: *Link* referente ao questionário eletrônico disponibilizado online no Google Forms pelos autores.

Tivemos o cuidado de verificar do público participante da pesquisa sobre o “Retorno às Aulas Presenciais Durante a Pandemia Covid-19”, de que local era os informantes:

Tabela 2 – Retorno às aulas presenciais no estado do Ceará:
Local dos Participantes da Pesquisa

Local dos Participantes	Percentual (%)
Do estado do Ceará	94,6%
Da Cidade de Fortaleza	76,55%
De Outras Cidades do Estado do Ceará	11,29%
Outros Estados	12,16%

Fonte: *Link* referente ao questionário eletrônico disponibilizado online no Google Forms pelos autores.

Assim, podemos afirmar a participação massiva foi de pessoas que se identificaram como do estado do Ceará. É importante destacar que participantes da cidade de fortaleza foram 76,55% dos participantes que designaram o Ceará como o seu local de origem. De outras cidades do estado do

Ceará tivemos a participação de 11,29% do que se identificaram como oriundos do estado do Ceará.

Conclusão

A humanidade não será a mesma após esta pandemia. Porém, temos que vencer a pior das pandemias: a lógica do sistema neoliberal sob o formato da globalização. Vimos a experiências de países em que a maioria dos estados que se teve a defesa da vida foram aqueles em que prevalecem os regimes democráticos, enquanto que nos países com governos posicionados mais a direita ou de extrema-direita, estes optaram por agir de forma irresponsável, transgredindo a ética e o respeito a dignidade humana. Ações corroboradas pelos chefes do executivo destes países provocaram escárnio com comportamentos de menosprezo e desdém as suas populações. Os casos mais deprimentes vieram dos países: Inglaterra, Estados Unidos da América, Brasil, Índia, Filipinas e Tailândia (Sousa, 2020, 24p.).

É lamentável que estas posições possam influenciar a tomada de decisões sobre a retomada a normalidade. Não podemos ficar paralisados, mas é necessária a prudência e cautela, pois, é fundamental o cuidado para não por em risco a vida das pessoas.

Nesse sentido, a responsabilidade de termos na escola a possibilidade de construirmos o educar e o cuidar. No momento do retorno quando efetivarmos o “novo normal” temos que construir um novo projeto de escola. Esse novo tempo há de requerer uma escola diferente em que os protocolos de biossegurança seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde – OMS e as recomendações das autoridades sanitárias locais, devem ser adotados e seguidos tendo como prioridade a segurança da saúde dos que fazem

a instituição escolar: alunos, professores, gestores, técnicos e demais funcionários. A limpeza dos ambientes escolares – salas de aula, pátios, corredores, banheiros, bebedouros... laboratórios devem ser higienizados sistematicamente para evitar uma possível contaminação. No retorno dos alunos a escola é importante que se tenha bem definido um plano para evitar aglomerações, até que se tenha uma vacina que assegure o bem-estar de todos. Portanto, a escola deverá adotar na retomada das aulas presenciais a verificação da temperatura de todos, a frequência opcional, o rodízio de alunos e o sistema híbrido de ensino e além disso, a família deve ser informada da necessidade de cada alunos ter seu kit obrigatório com máscaras, álcool em gel e higienização de todo o material escolar utilizado pelo aluno.

Uma escola diferente exige a flexibilização do seu projeto pedagógico considerando os novos desafios pedagógicos para assegurar a aprendizagem das crianças e adolescentes. Isso pede a redefinição do calendário letivo considerando o tempo de aprendizagem no trabalho com alunos de forma presencial ou remota. O modelo híbrido deve influenciar positivamente, enriquecendo o modelo presencial. Ambos como modelagem pedagógica devem ter uma convivência na interação guardando as suas especificidades caso a caso no atendimento do aluno. A metodologia do ensino híbrido solicita aulas com tempo mais curto, com apoio de vídeo-aulas para atividades concretas e wifi livre para amplo acesso. A escola como organização terá que se inventar para redefinir a sua função social neste tempo de “novo normal”.

Assim, a gestão da escolar também, terá que passar por uma reengenharia, recriando-se e restabelecendo o seu papel frente às novas exigências. Ou seja, a gestão deverá tomar um choque de inovação considerando a aplicação nos processos organizacionais e pedagógicos de tecnologias e

que exigirá metodologias para o ensino, bem como, a sua redefinição acompanhando de forma crítica formação dos alunos nesta nova ambiência de aprendizagem.

As instituições escolares devem se preparar para a utilização das plataformas de educação a distância (EaD), e sabendo que com a implementação das novas tecnologias digitais devem evitar o imprevisto nas aulas remotas e o apoio precário aos alunos. Esse período de implantação de novas mídias e da educação a distância (EaD), teremos um período transitório para preparação de conteúdos e formação dos professores. A escola terá que investir em tecnologias, equipamentos e atualização continuada dos professores como forma de manter uma ambiência necessária para garantir a aprendizagem dos alunos neste “novo normal”. Mas lembramos que a escola terá que considerar a combinação dos fatores: diminuição progressiva dos casos de Covid-19, testagem em massa e assegurar o distanciamento no seu interior, nos seus ambientes e nas salas de aula seguindo rigorosamente os protocolos definidos pelas autoridades sanitárias com a participação dos pais e da comunidade.

Todo este conjunto de ações deverá situar a escola com um perfil mais adequado a realidade que se descortina neste cenário. Descobrimos que enfrentar a pandemia da Covid-19 teremos que confrontar a exclusão e a indiferença e do menosprezo aos mais pobres, explorados, oprimidos e subalternos. Portanto, que a crítica a esta realidade possa nos guiar e despertar para a dolorosa realidade e daí possamos assumir atitudes que possibilite perceber na concretude realidade, a esperança, como afirma Santos, a pensar a alternativa a alternativa, mas tendo a frente uma perspectiva renovadora. Vivemos um tempo de sofrimento e dor, mas não podemos perder o sentido e o discernimento defronte a realidade desafiadora. Mesmo que imersos neste

fatalismo que nos aprisiona o mundo hoje, temos que assumir o protagonismo e buscar outros caminhos para outro mundo possível. O Santo Padre, Papa Francisco (2020, p. 51), nos propõe: “(...) A globalização da indiferença continuará a ameaçar e a tentar o nosso caminho... Que ela nos encontre com os necessários anticorpos da justiça, da caridade e a solidariedade. Não devemos ter medo de viver a alternativa da civilização do amor”. Citando Pironio (1986), o papa Francisco pontua: “...uma civilização da esperança: contra a angústia e o medo, a tristeza e o desânimo, a passividade e o cansaço. A civilização do amor constrói diariamente, sem interrupções. Pressupõe um esforço concentrado de todos. Para isto, requer uma comunidade de irmãos comprometidos (Francisco, 2020, p. 51). Mas devemos no retorno da pandemia ter a nossa preocupação com aqueles que ficaram para trás: digo os desempregados, descartáveis e invisíveis para o sistema capitalista. O valor do mundo capitalista imposto pelo deus mercado é a indiferença egoísta de uns contra os outros. Porém, os indivíduos são levados pela estrutura terrível movida pelo sistema, em que cada um de nós olha somente para si. É mais que necessário para a construção de uma nova sociedade que possamos ter clareza que somos tão frágeis, tão finitos e tão limitados, que a única forma de nos fortalecermos é irmanados em comunidade tendo como fim o pleno atendimento das necessidades de cada um, para a felicidade de todos. Isso pede que os nossos interesses sejam o de todos. Não temos dúvidas que é preciso renovar o nosso compromisso, particularmente, com os mais pobres, estes são mais fracos e sofrerão as maiores dificuldades no retorno ao “novo normal”.

No retorno da pandemia é tarefa, nos colocamos de frente ao desafio de forjarmos uma nova utopia. É preciso que façamos um balanço, uma mudança, uma análise que nos

leve a compreender os nossos destinos de renovação. Essa concepção nos põe ante a encarar um novo iluminismo. É preciso por luzes neste tempo de tamanha escuridão por que passamos nestes meses de isolamento social em que ficamos confinados em nossas casas. É fundamental despertar-mos para o sentido real da vida e conscientes, mover nossos maiores esforços para a transformação das relações para assim, pensarmos um mundo uno, com as suas pluralidades em que caibam todos e ninguém fique para trás. Renovar o mundo é a nossa missão.

É com esse intuito que deve a escola ser protagonista do retorno ao “novo normal”. Como ator coletivo que se faz presente enquanto instituição formadora para uma nova cidadania que tenha como fim o fortalecimento da democracia.

Referências

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*, 6ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Educação utopia e emancipação*, Fortaleza: Editorada UFC, 2008.

DEMO, Pedro. *O educador e prática da pesquisa*. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2010.

FRANCISCO, Papa. *Vida após a pandemia*. Libreria Editrice Vaticana: Città del Vaticano: 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido – Manuscritos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/ Uninove, 2020.

PIRONIO, Eduardo. *Diálogo com laicos*. Buenos Aires: Patria Grande, 1986.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS. Boaventura Sousa. *Na oficina do sociólogo artesão – aulas de 2011 – 2016*. São Paulo: Cortez, 2018.

SIM, Stuart e LOO, Borin Van. *Entendendo teoria crítica*. São Paulo: Leya, 2013.

SOUZA. Jessé. *A guerra contra do Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2020.

ZIZEK. Slavoj. *Pandemia – Covid-19 e a reinvenção do comunismo*. São Paulo: Boitempo, 2020.

A LEITURA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Casemiro de Medeiros Campos

casemiroonline@casemiroonline.com.br

Raimunda Nonata Fortes Braga (Profa. Nony Braga)

nonybraga@terra.com.br

Juliana Marina de Façanha e Campos

julianafacanhamfc@yahoo.com.br

Introdução

No Brasil deste o final do mês de fevereiro de 2020 fomos surpreendidos em diversos estados da federação pela disseminação do Coronavírus que provoca a Covid-19. É recomendado pelos especialistas para o controle desta virose é o distanciamento e o isolamento social que levou a situações adversas pelo mundo, provocando nas pessoas adaptação a circunstâncias das mais diferentes. Muitas informações passaram a circular nas redes sociais. As autoridades sanitárias determinaram medidas exigindo novas determinações no comportamento das populações, mudanças na vida de milhões de pessoas, alterando a rotina cidadãos em vários países mundo a fora, incluindo o Brasil. As medidas de prevenção ao contágio da Covid-19 para enfrentamento gerou uma crise sob o falso dilema: vida x economia. Mas o certo é que o momento de pandemia a que fomos assolados exigiu a reclusão de todos, particularmente, daqueles que realmente puderam ficar em casa por um período de aproximadamente 40 dias durante os meses de março, abril e maio de 2020.

Esta pesquisa sobre “Considerações sobre a Leitura em Tempos de Pandemia Covid-19” teve como fim compreender qual a dedicação das pessoas em distanciamento e isolamento social passaram a dedicar a leitura.

Metodologia

Nesse sentido, essa investigação está ancorada como uma pesquisa experimental, de caráter quantitativo, porém, mesclado com aspectos da análise qualitativa. A construção metodológica foi realizada por meio online oportunidade em que utilizou-se do formulário no Google Forms. No referido formulário colocamos a formulação de 3 (três) questões fechadas, sendo que a partir da resposta positiva a primeira questão, duas outras questões do formulário eram, necessariamente, exigidas na sequência a resposta do participante. A coleta das informações foi procedida com a divulgação da pesquisa nas redes sociais, com o uso do WhatsApp, Instagram e Facebook que possuem a participação massiva de professores, oportunidade que convidávamos os participantes de forma livre para acessar o formulário disposto na página do Google Forms. Assim, foi registrada a participação de 139 (cento e trinta e nove) participantes. Nesse sentido a amostra foi livre e ampla. O público teve a participação aleatória. A definição da amostra não requereu uma qualificação da identidade do público participante. Os interessados eram convidados a participar respondendo na pesquisa que estava disponibilizada de forma online e a vontade para responder as perguntas do questionário. As pessoas tinham origens diferenciadas, vindo de lugares diferentes, não foi exigida a identificação por nome, idade – se maior ou menor de idade, gênero, lugar de origem ou a profissão. A participação foi a mais ampla possível e livre, bastando que o interessado pu-

desse acessar o link e responder o questionário eletrônico lá disponibilizado online.

A problemática central desta investigação foi de conhecer como, no período de distanciamento e isolamento social, as pessoas dedicaram seu tempo para a leitura. O objetivo central que orientou esta pesquisa limitou-se a conhecer no período de distanciamento e isolamento social como as pessoas estavam praticando a leitura. Como objetivos específicos esta pesquisa guiou-se por buscar saber que tipo de publicação mais se tinha interesse e qual o meio se físico ou digital em que mais se tinha dedicado à leitura. Essa pesquisa também se justifica em se realizar neste período de distanciamento ou isolamento social devido ao resultado de outras investigações que apresentam que é em casa o lugar onde mais se costuma ler livros.

Tabela 1 – Lugar onde se costuma ler livros

Ano	Amostra Base de Leitores Participantes da Pesquisa	% de respondentes que informam que o local onde se costuma ler um livro é CASA
2007	2.745	86%
2011	2.506	93%
2015	2.798	81%

Fonte: FAILLA, Zoara (Org). *Retratos da Leitura no Brasil 4*. São Paulo: Sextante, Pró-livro, 2016, p. 198.

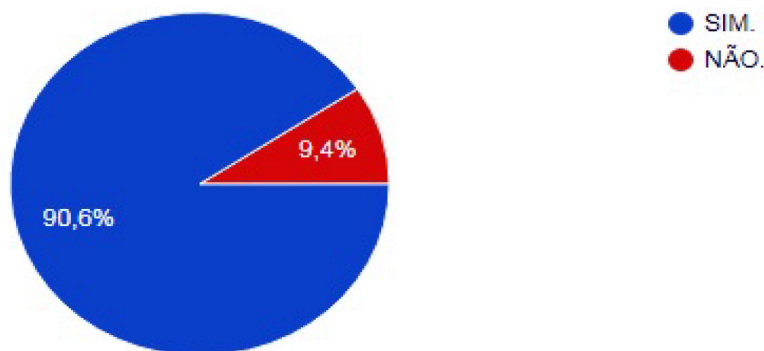
O formulário ficou disposto no período da zero hora do dia 26 de abril de 2020 à zero hora do dia 03 de maio de 2020. Assim, a pesquisa ficou com o questionário aberto por 07 (sete) dias, no qual os participantes de forma livre poderiam responder às perguntas que constavam para a pesquisa online. O resultado era apresentado aos participantes logo após a marcação das suas respostas a cada pergunta, quando da conclusão das respostas ao questionário. Com a resposta o Google Forms elaborava, automaticamente, um

gráfico que se alterava à medida que cada resposta era incluída no repertório do citado ambiente. Ou seja, era disponibilizada para os participantes a totalização de cada pergunta das respostas ao questionário na forma de gráfico em pizza e barras.

Resultado e discussão

A pergunta que abria o questionário foi formulada com a intenção de capturar do público participante se havia dedicado à leitura no período de distanciamento e isolamento social. A pergunta do formulário foi: Você tem feito leitura(s) durante o período de distanciamento e isolamento social provocado pela Covid-19? A resposta a esta pergunta teve um total de 139 (cento e trinta e nove) pessoas respondendo. As respostas considerando o total de participantes foram 90,6% responderam SIM, afirmando que haviam lido, feito leitura(s) no período sugerido, enquanto 9,4% responderam que NÃO fizeram leitura(s) durante o período de distanciamento e isolamento social provocado pela Covid-19. O Gráfico 1 a seguir, nos mostra de forma mais explícita as respostas à primeira questão:

Gráfico 1 – Você tem feito leitura(s) durante o período de distanciamento e isolamento social provocado pela Covid-19?



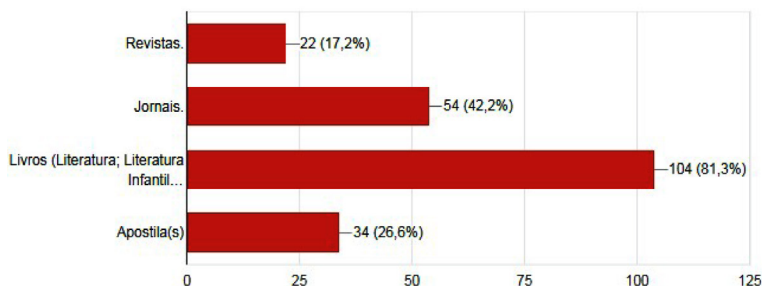
As respostas dos 139 (cento e trinta e nove) participantes que responderam quando perguntados sobre atividade de leitura, apontam que 90,6% dedicaram seu tempo quando em distanciamento e isolamento social a leitura, enquanto 9,4% informam que não leram, não dedicaram à leitura quando em distanciamento e isolamento social.

A segunda pergunta da pesquisa solicitava: caso você marcou SIM na primeira questão, responda a seguir. Que tipo de leitura você realizou durante o período de distanciamento e isolamento social provocado pela Covid-19? Você poderá selecionar mais de uma opção, conforme abaixo. As opções que o participante poderia marcar segundo o que se pedia na questão acima eram:

- Revistas;
- Jornais;
- Livros (literatura e Literatura Infantil) e
- Apostila(s).

Quando segmentamos as respostas dos 128 (cento e vinte e oito) participantes que responderam a essa questão temos 104, ou 81,3% lendo livros (Literatura e/ou Literatura Infantil); 54 ou 42,2% informando que leram jornais; 34 ou 26,6% que leram apostilas e 22 ou 17,2% leram revistas. Veja a seguir o gráfico 2:

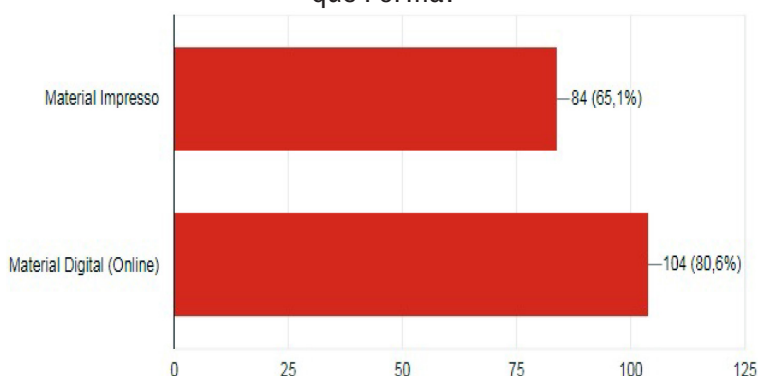
Gráfico 2 – Que tipo de leitura você realizou durante o período de distanciamento e isolamento social provocado pela Covid-19?



Segundo pesquisa da Distribuidora Bookwire, os temas que o público leitor de e-books preferiam como conteúdo para leitura foram aquelas obras referentes a religião, filosofia, desenvolvimento pessoal e à literatura clássica. Também, se verificou a busca por títulos de ficção.

Sobre a última pergunta, solicitava sobre as leituras realizadas de foram feitas de que forma? Você poderá selecionar mais de uma opção, conforme abaixo. Tivemos no total a resposta de 129 participantes. Nos resultados eles informaram que: 104 ou 80,6% fizeram leitura por meio de material digital (online), enquanto que 84 ou 65,1% informaram que fizeram a leitura com o uso de material impresso. A seguir o gráfico 3 com a síntese dos resultados desta questão:

Gráfico 3 – Sobre as Leituras Realizadas de Foram Feitas de que Forma?



O importante como vimos acima é que o material digital permite amplo acesso a leitura. O preço é bem em conta e temos edições de livros e revistas que são disponibilizados pelas editoras e autores de forma gratuita. É oportuno observar que a Distribuidora Bookwire que congrega mais de 500 editoras no Brasil, no período de 09 de março a 26 de abril de 2020, coincidindo com o início da nossa pesquisa, revela que fez a distribuição, gratuita e paga, de 9,5 milhões de e-books. Comparando esta informação com o ano de 2019 teve-se um significativo crescimento na ordem de 57% em faturamento em relação a 2018, em que se distribuiu aproximadamente 12 milhões de unidades de e-books por todo o ano. Considerando esse número foram distribuídos por dia de 25 a 30 mil e-books. Na crise da COVID-19 no intervalo de 49 ou 50 dias, foram distribuídos esses 9,5 milhões unidades de livros eletrônicos, o que corresponde a 190 mil e-books por dia. Corroborar para o aumento deste número a atitude de liberar sem maiores custos o acesso ao material digitalizado, o que tem oportunizado ampliação de outros segmentos a leitura. Outras percepções podem ser acrescentadas

a interpretação das informações que aqui trouxemos, mas a ampliação da leitura por meio digital tem sido uma realidade inevitável.

Conclusão

A importância da leitura se renova no momento de distanciamento e isolamento social em que se presume que as pessoas estão mais tempo em casa e no seu ócio, se dedicaram, consideravelmente, a atividade da leitura de leitura. Entre os sujeitos da pesquisa no período da investigação 90,6% informaram que realizaram atividade de leitura. Outro ponto que merece destaque é o livro. 81,3% dos participantes da pesquisa revelaram que o principal instrumento de leitura foi o livro. Porém, é interessante salientar que para a leitura realizada utilizou-se tanto de material impresso, 65,1% e 80,6 informaram que fizeram leitura por meio de material digital (online), o que nos indica como é plural a leitura, especialmente, quando as pessoas tem tempo. O tempo tem sido sugerido por pesquisas que é o que mais impede os brasileiros de desenvolver a leitura como atividade cotidiana. Outro fator é que no período de distanciamento ou isolamento social aconteceu foi à limitação de acesso ao livro impresso, ou seja, físico. É digno de registro que iniciativas de livrarias promovendo o atendimento de pedidos e entregas, de publicações no formato digital foi mais procurada por leitores para a aquisição de material para leitura. Outra justificativa para o aumento da leitura de livro digital ação rápida de várias editoras e livrarias que se associaram logo ali nos primeiros dias de distanciamento e isolamento social e promoveram ações proativas de vendas promocionais, trazendo descontos e por vezes incluindo na venda a entrega da compra de livros com custo zero. Por fim, podemos afirmar

que o segmento do livro digital tem um crescimento bem definido do formato digital fidelizando um público que apontam boas possibilidades para o crescimento deste segmento de e-books em nosso país.

Assim, podemos reafirmar por esta pesquisa, que a leitura é um poderoso instrumento que permite as pessoas a dedicarem atividade de informação, ludicidade e entretenimento. Portanto, a leitura possui uma dimensão que vai para além do aspecto cultural: a leitura é informativa e pedagógica.

A leitura mediada por tecnologia digital também tem se mostrado muito dinâmica entre nós. Os suportes de leitura digital tem se multiplicado de forma surpreendente. A comunicação pela internet tem permitido a divulgação de conteúdos em plataformas muito variadas, inclusive com o uso de aparelho celular. A ferramenta do whatsapp vem contribuindo de forma significativa para que a leitura possa se proliferar de forma intensa. Diante dessa imensa possibilidade que as novas mídias abrem para a interação das comunicações entre as pessoas, podemos afirmar que se ler mais, porém, o que se pode questionar é a qualidade do que se ler. A rapidez com que circulam as informações, a leitura através das novas tecnologias, os leitores nos indicam que a leitura tem permitido acessar informações e notícias, possibilita ampliar o conhecimento e tem sido muito útil para as pesquisas escolares.

Portanto, a leitura é uma atividade de ganho intelectual e de prazer. Quem lê se deslumbra, viaja, renova experiências, aprende coisas... amplia os seus horizontes, transformando as pessoas para que possam realizar seus projetos de busca por uma vida melhor. Finalizando, afirmamos com convicção que a leitura contribui para o esclarecimento, então o tipo de leitura faz a diferença permitindo como podemos

compreender a nossa realidade e desvela-la, saindo da aparência para a essência das relações que se traduzem pelas expressões do poder em que nos situamos.

Referências

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*, 3ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Educação utopia e emancipação*, Fortaleza: Editorada UFC, 2008.

DEMO, Pedro. *O educador e prática da pesquisa*. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2010.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Editora Sextante e Instituto Pró-Livro, 2016.

FRANCISCO. Papa. *Vida após a pandemia*. Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2020.

FREIRE. Paulo. *Ação cultural para a liberdade outros escritos*. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

PONTE. J.C. *Leitura – identidade & inserção social*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS. Boaventura Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVELLI. Esméria de Lourdes Saveli. *Leitura na escola – a representação e práticas de professores*. Curitiba: 2017

SILVA. Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SIM, Stuart e LOO, Borin Van. *Entendendo teoria crítica*. São Paulo: Leya, 2013.

ZIZEC. Slavoj. *Pandemia Covid-19 e a reinvenção do comunismo*. São Paulo: Boitempo, 2020.

O BRINCAR NO ESPAÇO ESCOLAR COMO GARANTIA DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Cátia Regina Pereira da Silva

catiareginac103@gmail.com

Evandicleia Ferreira de Carvalho

evandicleia.carvalho@ufma.br

José Emmanoell Ferreira

emmanoellferreira@uol.com.br

Introdução

O brincar desenvolve integralmente a criança nos aspectos cognitivos, físicos, motores, emocionais e sociais. Neste estudo abordaremos sobre a valorização do brincar para o aprendizado e o desenvolvimento infantil. Destacamos o período de transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Defendemos a ludicidade como meio de adaptação da criança ao período transitório como parte de um desenvolvimento contínuo.

A infância é um período de descobertas, tendo as brincadeiras como forma de expressão infantil de modo saudável e espontâneo. O brincar desenvolve a inteligência, ajuda a representar simbolicamente a realidade, favorece a criação de vínculos afetivos, além da descoberta de estratégias voltadas ao andar, pensar e ter autonomia.

Os tutores devem respeitar o brincar infantil, dando condições para a expressão de sentimentos para que a criança tenha saúde física e mental. No âmbito escolar é necessário dar liberdade ao brincar, ampliando os espaços e o tem-

po. Na educação infantil os currículos devem dar identidade à criança a partir de particularidades, criando estratégias e recursos lúdicos para que não haja rupturas na transição ao ensino fundamental. As rotinas conteudistas que excedem em atividades de aprendizagem da escrita, das cores, das formas e dos números usando como principais recursos o papel e o livro didático.

Como direito previsto em lei a educação contribui para o desenvolvimento da criança desde a educação infantil. Assim a garantia da brincadeira e da ludicidade passam a ser inerentes ao desenvolvimento infantil. Porém, essa transição nem sempre é feita de maneira gradativa, prazerosa e eficiente e neste contexto analisado foi elaborado o seguinte questionamento: Até que ponto o direito de brincar no espaço escolar é garantia da aprendizagem e desenvolvimento infantil?

Objetivo

Desta questão temos como objetivo geral: Analisar sob a luz da literatura especializada questões referentes ao direito de brincar da criança no espaço escolar na perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Este desdobrado nos seguintes específicos: Identificar a legislação de ensino e alguns documentos normativos do direito de brincar, recortada no espaço escolar na transição da educação infantil para o ensino fundamental; Descrever o espaço escolar na transição da educação infantil para o ensino fundamental; Propor atividades que priorizem o brincar de modo a favorecer o desenvolvimento da criança, dando exemplos ilustrativos.

Metodologia

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica a partir dos autores Piaget (1983), Vygotsky (1984), Kishimoto (2000), Santos (2001) e outros. Adotando a análise de documentos em forma de leis e normativas como (ONU, 1959). Brasil (1990, 1996, 1998, 2009, 2016, 2017).

Este trabalho está estruturado em introdução apresenta as linhas gerais do estudo. Nas seções são abordadas como a criança desenvolve a inteligência cognitiva e efetivo-emocional na construção de sua identidade por meio da brincadeira por meio de exemplos de brincadeiras para crianças a educação infantil e do ensino fundamental. Nas considerações finais destacamos alguns achados sobre o brincar infantil no espaço escolar.

Resultado e discussão

O brincar, o aprendizado e o desenvolvimento infantil

Brincar é uma ação natural do ser humano. É um recurso precioso a ser utilizado na educação para o desenvolvimento humano. Para brincar, a criança utiliza o próprio corpo ou brinquedo, que pode ser qualquer outro objeto usado como suporte para esse fim e que se destaca pela mobilização dos significados atribuídos.

Por meio do brincar a criança representa simbolicamente a realidade, constrói vínculos afetivos duradouros, desenvolve a inteligência cognitiva e afetivo-emocional. Também expressa liberdade de criação, preparando-se para ser independente, produtiva e criativa. Uma dinâmica que envolve o brincar funcional e a brincadeira construtiva para que a criança compreenda o mundo.

Piaget (1983) afirma que a construção do conhecimento exige atividades corporais por meio dos movimentos, dos contatos sociais e com objetos são ferramentas favoráveis na construção da inteligência. “As percepções desempenham um papel essencial, mas elas dependem em parte da ação em seu conjunto” (PIAGET, 1983, p. 6-7).

Santos (2001) aponta diferentes perspectivas do brincar na filosofia, relaciona-se ao uso da razão e ao desenvolvimento das emoções, dos valores, dos sentimentos e da criatividade; na psicologia envolve a formação da personalidade e no desenvolvimento da criança em interação com a sociedade; na sociologia é pontuado como a primeira forma de expressão cultural na qual a criança insere-se na sociedade; na pedagogia relaciona-se à evolução das funções mentais superiores por meio da apropriação e internalização de signos e instrumentos no contexto de interação entre as crianças.

“O ensino, absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo efetivo no curso de desenvolvimento da Inteligência da criança” (NOVAES, 1992, p.28). E que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação-real e moralidade” (VYGOTSKY apud WAJSKOP, 1999, p.34).

Vygotsky (2000) afirma que na brincadeira de faz-de-conta a criança toma comportamento diferente da vida real, age de um jeito adulto e isto permite aprender regras, sentimentos e responsabilidades para com o outro.

O papel dos educadores é entender o significado dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças, criando espaços e tempo ao brincar. A imaginação e a criação de regras surgem de desejos e possibilidades das crianças. Ao realizar os próprios desejos requer obediência voluntária às regras,

auto-escolhas e que sua satisfação individual pode ser aumentada pela cooperação em atividades governadas por regras (VYGOTSKY, 1984, p.108).

O brincar no espaço escolar, legislação e documentos normativos

O brincar garantido por lei é um direito essencial à infância. A sociedade e as autoridades públicas devem garantir este pleno exercício. A “criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando aos propósitos mesmos da sua educação; A sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo desse direito” (ONU, 1959).

A Constituição Federal (1988) garante o direito da criança à proteção integral, como pessoa merecedora de políticas específicas de promoção e defesa de seus direitos na família, na sociedade e no Estado. O artigo 227 afirma que o direito de brincar está vinculado aos direitos do lazer, convivência familiar, comunitária e a proteção contra o trabalho infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura esse direito nos artigos 15 e 16. (BRASIL, 1990).

O protagonismo e autonomia da crianças são essenciais ao processo de aprendizagem, pois a criança é um sujeito de direito. A infância brasileira precisa de proteção dados os riscos da exposição à violência em vários segmentos da sociedade. O Marco Legal da Primeira Infância, Lei 13.257/2016, afirma que crianças desde o nascimento até 6 anos devem ter prioridade em programas assistenciais, além da criação de políticas públicas por meio da União, Estados, Distrito Federal e municípios.

O atendimento em creche e pré-escola figura como direito da criança de 0 a 6 anos de idade. A educação infantil ganha reconhecimento como segmento que promove a

aprendizagem, parte integrante da Educação Básica (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, (BRASIL, 1998) orientou os conteúdos ministrados na educação infantil, afirmando que o ato de brincar devia estar inserido na rotina e assim favoreça o desenvolvimento da autoestima da criança, auxiliando-as na superação progressiva de dificuldades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs, (BRASIL, 2009) estruturaram ações educativas, visando a fundamentação do bom trabalho junto às crianças. Destacam-se as interações por meio de brincadeiras articuladas com diferentes linguagens como eixo estruturante do currículo, visando múltiplas experiências, autoconhecimento e conhecimento do mundo e a construção da identidade.

A “criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquirir noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brincar desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-lo” (KISHIMOTO, 2000, p.36). As experiências de interação retratam o cotidiano da infância, possibilitam a construção e apropriação de conhecimentos para o desempenho de papel ativo na resolução de conflitos, frustrações, expressões de afetividade e regularização das emoções.

As DCNEIs colocaram a criança como foco principal. Outro documento de caráter normativo é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (BRASIL, 2017) que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais aos alunos a serem desenvolvidos em diferentes etapas a educação básica.

No espaço escolar a criança precisa desenvolver a capacidade simbólica de representar a realidade para saber

lidar com possibilidades, limitações e conflitos, firmando-se como pessoa para expressar sentimentos e pensamentos. A convivência prazerosa e criativa deve ser desenvolvida, predominando a criatividade que combine conteúdos e dinâmicas de modo consciente.

No texto da BNCC, anos iniciais do ensino fundamental, valorizam-se situações lúdicas de aprendizagens, além de articular experiências vivenciadas na educação infantil. Esta articulação progressiva sistematiza experiências para o desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo por meio da leitura e formulação de hipóteses sobre os fenômenos para testá-los, refutá-los e elaborar conclusões, tendo atitude ativa na construção dos conhecimentos (BRASIL, 2010).

Os campos de experiência para educação infantil contemplam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos a serem desenvolvidas do 0 aos 5 anos, garantindo direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno da criança. Os direitos para a educação infantil na BNCC são: direito a conviver com outras crianças e adultos; de participar ativamente com adultos e outras crianças do planejamento e das atividades propostas; de explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores; de expressar palavras e emoções por meio de diferentes linguagens; de conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural; de brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros para diversificar possibilidades de acesso às produções culturais.

Com base em indicadores, os objetivos devem ser garantidos na educação infantil com ampliação e aprofundamento no ensino fundamental (BRASIL, 2013).

Na transição da educação infantil ao ensino fundamental o desafio é garantir a integração e a continuidade da aprendizagem infantil, considerando singularidades, dife-

renças de aquisição dos conhecimentos. A articulação de estratégias para o acolhimento afetivo, asseguram condições de continuidade do percurso educativo, sem fragmentação e descontinuidade do trabalho pedagógico.

A organização do espaço escolar deve passar segurança às crianças em suas relações e movimentos, permitindo o desenvolvimento infantil. Isto requer qualidade do trabalho docente, dando suporte às brincadeiras na escola. A interação por meio da ludicidade inclui saber que as crianças são capazes de escolher o fazer, com quem vai fazer e com o que brincar. Para tanto, conhecer a criança para planejar e construir o currículo escolar é essencial, além de orientar-se pela BNCC; privilegiando o brincar nas especificidades de cada faixa etária. O direito de brincar integrasse aos cinco campos de experiência da educação infantil, sendo as interações e as brincadeiras eixos estruturantes, conforme os exemplos abaixo:

Campo de experiência: o eu, o outro e o nós

O brincar com diferentes parceiros, envolvendo-se em várias brincadeiras exploratórias, ou de construções, ou as tradicionais como o brincar faz de conta; jogos de regras. Exemplo: A brincadeira espelho vivo. **Objetivo:** Conhecer o próprio corpo e dos colegas, identificando as partes. **Estratégia:** Os participantes formam duplas para o revezamento de papéis nos movimentos de “espelho”. O aluno faz movimentos espontâneos de frente ao colega na representação em espelho.

Campo de experiência: corpo, gestos e movimento

O brincar criativo para práticas corporais na realização de jogos e brincadeiras, para criar e representar per-

sonagens no faz de conta, ou reconto de histórias, ou em danças e dramatizações. **Brincadeira:** Esquema Corporal. **Material:** Aparelho de som. **Objetivo:** Explorar o espaço para orientação temporal e espacial; explorar o corpo com movimentos. **Estratégia:** Alunos distribuídos livremente na sala ou no pátio para escutar uma canção, a exemplo de “Cabeça, ombro, joelho e pé”. Os alunos movem o corpo para tocar com as mãos as partes do próprio corpo citadas na canção.

Campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação

Brincar vocalizando ou verbalizando, com ou sem apoio de objetos, com jogos de memória ou invenção de palavras para ampliar o repertório lexical. **Brincadeira:** Bingo do próprio nome. **Objetivo:** Desenvolver habilidades de leitura e de escrita. **Material:** Cartões com os nomes dos alunos. **Estratégia:** Professor e alunos em círculo. Alunos recebem cartões com os seus nomes, em letras maiúsculas de imprensa e um saquinho com sementes, pedrinhas ou peça similar para marcar o cartão. O professor mostra e verbaliza as letras do alfabeto, retirando-as do saco como sorteio. O aluno que possuir a letra mostrada marca com a semente no cartão. O primeiro que cobrir o nome é o ganhador.

Campo de experiência: traços, sons, cores, imagens

Brincar com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, materiais sem forma, imagens, indumentárias e adereços, construindo cenários de faz de conta. **Brincadeira:** Os cinco sentidos. **Material:** Elementos sonoros (apito, chocalho), visuais (fotos, objetos, luz), olfativas (perfume, café), táteis (pelúcia, lixa, gelo) e gustativo (limão, mel, sal). **Objetivo:** Identificar características com a ajuda dos senti-

dos. **Estratégia:** Após a explicação sobre os sentidos para percepção da realidade são disponibilizados diferentes estímulos para que as crianças com olhos vendados identifiquem-nos (com os elementos visuais retira-se a venda dos olhos).

Conclusão

O conteúdo programático escolar deve valorizar o brincar da criança para que ela seja um sujeito de direito. Assim foram identificadas legislações de ensino e outros documentos normativos sobre o direito de brincar da criança, recortando os estágios da educação Infantil e do ensino fundamental. Destacou-se a importância do direito de brincar infantil, apontando que a realidade carece de mais planejamento e implementação de atividades lúdicas no ambiente escolar.

Da descrição do cenário educacional evidenciou-se atividades lúdicas de cunho pedagógico, cuja intencionalidade volta-se à educação de crianças. E nessa perspectiva concluímos que é preciso esforço de concretização de uma educação que privilegie atividades lúdicas e dinâmicas, favorecendo a expressão de sentimentos e emoções, além de movimentar o corpo e perceber o mundo ao redor para que a criança tenha bom desenvolvimento na aprendizagem.

Referências

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

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente (ECA)*. Brasília, DFM, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. *Base nacional comum Curricular – BNCC*. Brasília MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica*. MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proinfantil e sua interface com a formação de professores: recortes de uma experiência no Maranhão*, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério Público do Paraná. *Marco legal da primeira infância*, Curitiba: 2016.

DIDONET. V. Fragmentos de história da educação infantil. *Revista virtual de gestão de iniciativas sociais*, 2008.

KISHIMOTO, T. M. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, S. (org.). *Infância e educação infantil*. São Paulo: Papirus Editora, 2016.

NOVAES, J.C. *Brincando de roda*. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2020.

PIAGET, J. *Epistemologia genética: sabedoria e ilusões da Filosofia*. Problemas de Psicologia Genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SANTOS, S. M. P. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis RJ: Vozes, 2001

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. *Cadernos de pesquisas*. São Paulo, n.92, p. 62-69, 1999.

AULAS REMOTAS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Dalila Raimunda Silva Sousa

dalilarss16@gmail.com

Ana Flávia Caldas de Sousa

anaflaviacaldas@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa está em andamento. Trata-se de um estudo realizado com o objetivo de investigar o processo de alfabetização por meio do ensino remoto, a partir de estudos teóricos e investigação das metodologias utilizadas com os alunos que fazem parte desse grupo.

A escolha por este assunto deu-se pelo momento atual, pelo entendimento de que é relevante a identificação de melhores metodologias de alfabetização em tempos remotos, útil para o trabalho docente porque auxilia os professores no processo de planejamento das intervenções didáticas e por saber que a alfabetização é um processo importante e requer maior atenção.

Metodologia

Para efeito desta pesquisa, o estudo centrará a priori em pesquisas de cunho bibliográfico, e posteriormente com professores que trabalham no ciclo de alfabetização que estão vivenciando a experiência de aulas remotas, serão investigados docentes do ciclo de alfabetização do 2º ano do En-

sino Fundamental, ano que termina o ciclo de alfabetização e que deve ser de consolidação, além de familiares que estão acompanhando as atividades escolares de seus filhos.

Atualmente, discute-se como facilitar a aprendizagem nesse tempo de pandemia, pois se sabe que é necessário não só minimizar os impactos emocionais causados pelas mudanças ocorridas devido a COVID-19, como também proporcionar as crianças em processo de alfabetização atividades e estratégias que contribuam para favorecer as práticas de leitura e escrita, e que se volte para seu uso social, porém muitos entraves podem-se encontrar como: dificuldade de manuseio de tecnologias, a falta de acesso a internet, baixo nível de escolaridade dos pais, o que dificulta o acompanhamento familiar referente às atividades escolares.

Nesse contexto, questiona-se: Quais metodologias seriam adequadas para os professores-alfabetizadores utilizarem nesse período de pandemia? Como envolver a família para o acompanhamento das atividades escolares feitas em casa? Como contribuir para alfabetização de alunos, por meio de atividades remotas, que não possuem recursos tecnológicos.

Objetivo

Pretende-se ao final desta pesquisa identificar metodologias que estejam de acordo com o processo de alfabetização das crianças no ensino remoto; Sugerir atividades que trabalhem as interações das famílias junto às crianças e escola no processo de alfabetização do ensino remoto; Contribuir com alternativas possibilidades de atividades que estejam de acordo com a sua realidade, para aos alunos que não possuem recursos tecnológicos.

Resultado e discussão

Alfabetização

Sabe-se que a alfabetização é um processo que impõe os respeito aos diversos discursos que envolvem a criança, contribuindo assim com o avanço do aprender a ler e escrever. Quanto aos meios trabalhados como a rotina e a interação são de extrema fundamentação para tal processo.

Diante do desenvolvimento do ensinar a aprender a ler e escrever pode-se dizer que a escrita se dá diante do aprender a ler ou vice-versa, mas ao mesmo tempo em que ocorrem tais processos, existe uma concepção de que a escrita pode ser entendida apenas como uma aprendizagem de sistema de representação, então segundo Ferreiro (2017, p.09) diz:

“A consequência última desta dicotomia se exprime em termos ainda mais dramáticos: se a escrita é concebida como um código de transcrição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual”.

Embora muito antes de se escrever as crianças potencializam-se através do acesso da linguagem, este que pode ser exprimido por meio da representação da escrita, sendo realizados por desenhos, uma vez que tal diferenciação entre o desenhar e escrever tenha sua total importância para o desenvolvimento linguístico da criança. Logo, o desenho é a priori a primeira marca de início para a escrita, pois nesta fase, a criança demonstra formas de pré-escrita.

De tal modo pode ser percebido que o desenvolvimento da alfabetização não pode fugir a sua interação com o meio social, então as atividades propostas pelos docentes devem ser carregadas de sentidos e significados, como: as

rodas de interação tanto na leitura como na escrita, em que tudo deve ser analisado e compartilhado.

Quanto ao processo de desenvolvimento da escrita por observações e acompanhamentos das atividades, o professor pode avaliar os períodos silábicos das crianças, e perceber a transcrição de um período para outro. Como exemplificação, se tem o período silábico alfabético como desenvolvimento anterior, rumo aos esquemas linguísticos a serem alcançados.

Enquanto o ensino da alfabetização da escrita, em que sua progressão acontece existe as divisões entre a representação silábica e a aferição do sonoro, logo, quando a criança escreve, também presta atenção no som produzido pela junção das letras, por isso, geralmente o docente trabalha por executar a escrita por atividades de exercícios de repetição.

Ensino remoto

O ensino remoto será o mesmo que o ensino em EAD? Em determinado momento estes ensinamentos até se parecem, porém possuem estruturas pedagógicas diferenciadas.

Qual serão as formas de manter o ensinamento por meio das aulas remotas? Os pais têm conhecimentos pedagógicos para acompanharem tal processo? E quanto às instituições de ensino estão preparadas para tal ensino? São muitas as perguntas sobre estas formas de ensinar de modo emergencial. No entanto, responde-se ao profissional da educação, instituição, famílias e estudantes que estejam preparados para essa nova realidade.

Segundo a plataforma de educação – SAS – tem se um novo modelo de ensino remoto está apoiado por algumas competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC,

ao ressaltar sobre: Comunicação, cultura digital, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania. Assim, de acordo com as competências ditadas pela BNCC (2020), veja-se:

- Comunicação: o professor varia na utilização das linguagens, sendo elas: verbal, visual, corporal dentre outros nos mais variados contextos desde a utilização da arte e o científico;
- Cultura digital: momento de compartilhar informações por meio digital ao utilizar e criar tecnologias com uso de significação reflexiva, em que processe de fato os conhecimentos do ensino e aprendizado por meios dos ambientes virtuais. Existem diversas ferramentas tecnológicas para o acesso as aulas videoconferência – Skype, Microsoft Teams, Meet e outros. Ainda que existam outros que trabalhem a interação com os alunos – Google Forms, Pear Deck e etc. Na utilização de jogos gamificados – Kahoot, Classcraft, dentre outras possibilidades;
- Empatia e cooperação: acolhendo e respeitando o outro em seus direitos através da cooperação, diálogo, compreensão para com as diversidades e suas identidades e potencialidades;
- Responsabilidade e cidadania: tomar decisões que sejam éticas, solidárias, democráticas ao agir pessoalmente e no coletivo, tendo autonomia e determinação. Assim, promover condições que sobresaiam os cuidados pessoais e coletivos.

Estratégias de alfabetização mais utilizadas em aulas remotas

Quando se pensa em ensino remoto pensa-se logo como ocorre tal situação, visando de que forma acontecem

as práticas educativas por este meio. Assim, será necessário se esclarecer que o ensino remoto não irá substituir o ensino presencial, pelo ao contrário, vem mais para contornar uma situação emergencial que foi provocada por um momento de transformações causadas por uma pandemia chamada de COVID-19.

A prática educativa utilizada pelo ensino remoto necessita da interação da família junto à criança nas realizações das ações pedagógicas, para que de fato o aprendizado aconteça, e não será muito diferente no que se refere ao processo de alfabetização.

Entende-se por alfabetização um processo que vai além da simples codificação, como também a interpretação, saber ler as entre linhas e perceber a informação que lhes é passada por meio da leitura, além das práticas sociais. (SOARES; BECKER, 2015).

Para a realização de uma alfabetização eficaz pelo ensino remoto, o educador pode fazer planos de ações junto às crianças e famílias, com a apresentação dos passos, esta será uma proposta prática e sequencial de atividades como vídeos, brincadeiras, jogos, material como a composição de apostila com atividades criativas. Por quanto, tais atividades podem envolver os vídeos, áudios, que possibilitem que as crianças escutem, e se envolvam nas etapas de cada atividade.

A alfabetização é desafiadora em virtude de diversos fatores que pode interferir no processo, e com a suspensão das aulas presenciais se tornou um desafio ainda maior. Os educadores tiveram que se reinventar, para tornar as atividades possíveis de serem realizadas. Foi-se preciso não só estimular as crianças como também os pais ou responsáveis.

Destaca-se que as atividades remotas devem ser ainda mais lúdicas e instigadoras para envolver o aluno e sua fa-

mília, bem como de fácil compreensão para que seu familiar possa ensiná-lo. Sendo assim a escolha de atividades devem ser criteriosas, como atividades autoexplicativas, bem ilustradas, para facilitar a compreensão e é claro dentro de um contexto para que tenha sentido e de forma interdisciplinar.

Uma das atividades mais utilizadas seria fazer listas em casa de móveis, brinquedos, fazer a leitura de rótulos, criar receitas, contar histórias, ter contato com livros infantis entre outras, que além de estimular a leitura ainda liga o ato de ler ao dia a dia, dando mais sentido os estudos.

É preciso também explicar de forma clara aos pais como devem proceder no acompanhamento das atividades com seus filhos, além das atividades impressas irem acompanhadas de uma rotina em que se descrevem os passos do que devem fazer para que seus filhos possam entender as questões propostas. A pandemia trouxe a aproximação dos pais com a aprendizagem dos seus filhos, onde puderam sentir como é realmente o trabalho do professor e pode ser que possam acompanhar mais seus filhos mesmo depois desse tempo, principalmente os que estão em processo de aprendizagem de leitura e escrita.

Nesse período de alfabetização também se ressalta que alguns professores enviaram para seus alunos kits para que os pais possam criar um alfabetizador em casa. Os kits continham calendário, alfabeto móvel, quadro numérico e de sílabas. Além enviar comandos para utilizar os objetos de casa para facilitar a aprendizagem como: anotar a numeração dos pares de sapato em casa e formar palavras com a letra inicial de objetos que tem em casa.

O que se observa é que a criatividade dos professores é colocada em alta em relação às atividades remotas, pois é preciso inovar com o uso de recursos que o aluno possa

encontrar em seu ambiente familiar e que seus pais possam compreender e ajudá-lo.

Destaca-se ainda que o Método de Alfabetização de Paulo Freire das palavras geradoras, já utilizados em aulas presenciais, seria interessante nas aulas remotas, já que parti da vivência do aluno, tornando assim a aprendizagem mais atraente e significativa. Mendonça e Mendonça (2017) aponta passos para uma proposta de alfabetização para crianças inspirada pelo método de Freire. Pode-se então utilizar, por exemplo, das palavras Família; Quarentena; Televisão; Higiene e contextualizar a palavra por meio de leitura de textos, desenhos, vídeos e outros, fazer a relação com as outras áreas de conhecimento (Ciência, Arte, Geografia, História...), e estudar as letras, famílias silábicas que compõe a palavra, além de formar outras palavras, frases e texto.

Sendo assim, se busca a palavra para se trabalhar que esteja dentro do universo dos alunos, pois ele encontra-se no contexto dela, tornando-a mais interessante em estudá-la, o que o torna um participante mais ativo e construtor do saber, pois também esse Método Freiriano leva o aluno a não só estudar sua realidade como também a descobrir novas palavras. (FREIRE, 1987)

Conclusão

Percebe-se por meio dos estudos que a muito do que se avança quando se trata de alfabetização, tanto em estudos como nas práticas presenciais ou de forma remota, pois se encontra ainda com um desafio. Sendo assim, se faz necessário os professores alfabetizadores, não se contentar com as mesmas práticas, sempre é preciso se inovar e estudar para a melhoria da educação. Há bastante tempo se busca uma alternativa para alfabetizar na idade certa, visto

que é notória ver alunos em anos posteriores aos do ciclo de alfabetização ter dificuldades até na codificação. E sabe-se que a pessoa que é considerada alfabetizada, seu conhecimento vai além da simples leitura, mas pelo poder de interpretação e utilização da leitura em sua vida.

Referências

BRASIL, Base nacional comum curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. (Acesso em 20 de novembro de 2020).

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. [livro eletrônico]/Emília Ferreira. 1. Ed. V. 06 – Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDONÇA, Onaide Schwartz Correa; MENDONÇA, Olympio Correia. *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreira*. São Paulo: Paulus, 2017.

SAS, Plataforma de Educação. *Como identificar as lacunas de aprendizado dos seus alunos em 2020?* Disponível em: www.blog.saseeducacao.com.br/, (acesso dia 03 de novembro de 2020).

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte, 2015.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Evandicleia Ferreira de Carvalho

evandicleia.carvalho@ufma.br

Dinalva Pereira Gonçalves

dinalva.pg@ufma.br

Sandra Maria Silva Ferreira

samerferreira02@mail.com

Introdução

A relação família e Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças é discutida na perspectiva dos debates contemporâneos sobre as práticas de creches e pré-escolas. O estudo destaca a Educação Infantil como fase primordial de cuidado com a infância, na qual o indivíduo desenvolve habilidades e competências, sendo de extrema importância para a formação integral do ser humano. Apresenta ainda a importância da participação da família no cotidiano da Educação Infantil, em que a criança desenvolve capacidades essenciais ao processo educativo.

Metodologia

Neste contexto, questiona-se: Em que medida a participação da família influencia no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? A partir desta pergunta de pesquisa, temos como objetivo geral analisar formas de

participação das famílias no cotidiano da Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, partindo de autores de referência, a exemplo de Alves (2016), Nogueira e Abreu (2004), Monção (2015), além de legislações pertinentes.

O presente escrito está dividido em tópicos. Além desta seção introdutória, o trabalho apresenta, respectivamente, discussões sobre a Educação Infantil dentro de um contexto histórico; a Educação Infantil enquanto espaço de participação das famílias; e as estratégias de integração entre família e escola em favor do desenvolvimento de todas as crianças. Ao final apresenta as considerações finais com os resultados obtidos, apontando para continuidade de estudos por outros pesquisadores.

Resultado e discussão

Breve recorte da educação infantil e seu contexto histórico

As transformações sociais, culturais e educativas afetam os diferentes níveis de ensino, notadamente a Educação Infantil. Alves (2016) destaca os processos econômicos e culturais como a urbanização, industrialização, o ingresso feminino no mercado e lutas sociais por democratização, articuladas à produção de conhecimento, como promotores de novas formas de organização familiar e de pensar a educação de crianças na primeira infância.

A mulher e a criança ganharam visibilidade no espaço público, criando a demanda por direitos sociais e atenção às necessidades que lhe são inerentes. A partir da década de 1980 os debates e mobilizações populares em torno da democracia e dos direitos dos cidadãos, incluindo as crianças,

que passam a ser vistas como sujeito de direitos, ganharam destaque. As políticas públicas como a criação de creches para atendimento de filhas e filhos das mães trabalhadoras que, além de estratégia governamental de controle, foram resultado da luta popular (ALVES, 2016).

O direito à Educação Infantil foi reconhecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), resultando na oferta de creches e pré-escolas, do ponto de vista legal, passou a ser dever do Estado e direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) destaca que é dever coletivo (da família, comunidade, sociedade em geral e poder público) assegurar a efetivação do direito à educação das crianças e adolescentes [...] (BRASIL, 1990).

Além dessas legislações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (Lei nº 9.394/1996), destaca a relevância da participação da família e da comunidade para democratização e qualidade da educação e determina que os estabelecimentos de ensino se articulem com as famílias e a comunidade para criação de processos de integração com a sociedade e que os docentes colaborem com essas atividades de integração com as famílias (BRASIL, 1996).

Para Monção (2015) há um compartilhamento de responsabilidades na Educação Infantil e ele ocorre em dois âmbitos: o das políticas públicas e o das práticas das instituições. O primeiro se refere ao papel do Estado de garantia da universalização e a qualidade educacional. O segundo, das práticas institucionais, é estabelecido pela cultura de diálogo e negociação entre famílias e educadores e é essencial para definição de objetivos comuns e partilha de experiências.

A instituição familiar agrega papéis essenciais à vida dos indivíduos e um dos papéis fundamentais das famílias no desenvolvimento dos sujeitos é a socialização da criança, sendo responsável pela inserção desta no mundo cultural

pelo ensino da língua materna e das regras de convivência em grupo, entre outras aprendizagens vinculadas à educação informal e formal. Desse modo, vale destacar como a família pode contribuir com a educação das crianças também no âmbito escolar.

A educação infantil como espaço de participação das famílias

Alves (2016) afirma que na Educação Infantil a complementariedade está inserida no direito das famílias de conhecerem e participarem do cotidiano da instituição, da execução e avaliação da proposta pedagógica, bem como do acesso às informações periódicas sobre a aprendizagem e desenvolvimento escolar das crianças.

Contudo, essa relação precisa ser estabelecida de forma respeitosa, pois por vezes ocorre das famílias serem apontadas como responsáveis por possíveis insucessos das crianças que são afetadas por visões preconceituosas, construídas no interior dos espaços educacionais, acerca dos modos de ser e viver delas mesmas e de suas famílias; indicando, desse modo, que a relação das instituições com as famílias ainda é desigual, geralmente carregada de preconceitos sobre as famílias das classes menos favorecidas (NOGUEIRA e ABREU, 2004; LIMA e SILVA, 2015).

Meira (2004) afirma que o uso de recursos comunicativos como reuniões, eventos, agendas, de forma geral, é permeado por confrontos e tensões, agravados pela falta de espaços e diálogo sobre a educação das crianças. Lima e Silva (2015) pontuam que a relação da escola com as famílias é caracterizada por tensões que não melhoram o compar-tilhamento do cuidado e educação das crianças, mas antes colocam em confronto famílias e profissionais da educação.

Baseando-se na realidade das creches, Silva (2014) pontua o estabelecimento da confiança entre as duas instituições como importante dimensão para melhoria das relações entre família e Educação Infantil e construção da qualidade das experiências das crianças. Nesse sentido, indica que a família deve depositar confiança no trabalho docente e na instituição. Do mesmo modo, é necessário que creches e pré-escolas organizem ações favorecedoras da participação das famílias, superando formalidades ou práticas burocráticas.

Estratégias de ampliação da relação família e escola: alguns apontamentos em favor do desenvolvimento infantil

A participação das famílias na Educação Infantil está relacionada com o objetivo de desenvolvimento integral da criança. Para avançar em formas mais eficazes de comunicação, é necessário mais envolvimento das famílias nas atividades da escola de Educação Infantil, superando as práticas de reuniões pontuais, bilhetes e agendas para acompanhamento das atividades encaminhadas para casa (MEIRA, 2004).

As instituições precisam conhecer bem as crianças no contexto da realidade em que vivem, tendo estratégias capazes de serem alcançadas. Por conseguinte, é necessário desconstruir preconceitos sobre as famílias, sobretudo as oriundas de classes populares. O trabalho pedagógico deve ser acolhedor das crianças, independente de sua classe social, sem exclusão, levando em conta o contexto cultural e as diferenças sociais e regionais.

Em relação ao fator tempo de dedicação das famílias à participação da rotina da educação dos filhos, apontado pelos profissionais como descaso de algumas famílias que deixam as crianças aos cuidados de creches e pré-escolas, cabe à escola a reflexão de que muitos pais buscam seus filhos

depois de cumprirem uma exaustiva jornada de trabalho. Os atrasos, a ausência de prioridades ou mesmo os episódios de transferência de responsabilidades da família à escola indicam, de acordo com Nogueira e Abreu (2004), a luta cotidiana por sobrevivência do grupo familiar, além de dificuldades de ordem cultural para acompanhar a escolarização dos filhos.

Há de se considerar que ambas instituições tem deveres a cumprir. As famílias atuam no âmbito cultural, de socialização e participação na educação formal. As instituições de ensino, por sua vez, atuam na ampliação das relações sociais, aquisição do saber sistematizado, no desenvolvimento de habilidades e na aprendizagem. A superação da descontinuidade entre os ambientes da família e escola requer o envolvimento de todos, por meio de estratégias que concretizam objetivos comuns e o desenvolvimento das crianças, sem exclusão.

Em uma perspectiva prática para o aprimoramento de estratégias em prol da relação família e escola, seguem alguns apontamentos:

1. Construir de maneira coletiva mecanismos para desburocratização dos encontros entre família e comunidade escolar;
2. Estabelecer no início do ano letivo um calendário de encontros com as famílias;
3. Diversificar as formas de participação das famílias nos colegiados escolares, procurando avançar na participação efetiva e não só nos aspectos relacionados à prestação de contas;
4. Elaborar e desenvolver projetos e ações voltados à realidade social local, com participação direta das famílias, da comunidade e seus respectivos representantes;
5. Desenvolver atividades pedagógicas de valorização de saberes culturais das famílias;

6. Desenvolver projetos e ações de maneira compartilhada com as famílias, a exemplo das propostas do “livro viajante” ou “mochila itinerante” para integrar as famílias em atividades da educação formal, oportunizando contato com produções literárias com a participação direta dos familiares;
7. Desenvolver atividades desportivas e de lazer (brincadeiras, jogos, gincanas etc.) com envolvimento das famílias e da comunidade;
8. Promover exposições periódicas de trabalhos das crianças, bem como palestras e debates de interesse coletivo;
9. Criar grupos de estudos e discussões sobre formas de melhoria da relação entre família e escola, com participação das famílias e da comunidade.

Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil deve aliar-se às famílias, por meio do convite à presença no ambiente escolar com vistas ao desenvolvimento pleno das crianças. Isto requer integração e valorização do trabalho escolar, apoiando o segmento da Educação Infantil. Além da participação em práticas pedagógicas, é necessário que as famílias estejam inseridas em conselhos e outros colegiados, contribuindo com seus saberes e culturas na construção de instituições mais democráticas.

Conclusão

A participação da família no cotidiano da Educação Infantil foi discutida pela ótica da conformidade entre essas instituições, tendo em vista o desenvolvimento infantil, buscando estratégias para ampliação dessa relação. Acredita-se que somente de maneira articulada e compartilhada, em

que a escola e famílias trabalhem juntas, haverá a democratização dessa etapa da educação.

Em relação ao percurso histórico da Educação Infantil, este esteve marcado por determinantes sociais, econômicos e políticos que influenciam a oferta de educação às crianças pequenas, em especial àquelas oriundas de grupos sociais desprivilegiados. A partir de análises da literatura, temos que a participação das famílias neste segmento tem sua relevância associada à aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A relação família/ escola é marcada por contradições advindas do contexto social, o que compromete a participação das famílias, especialmente as das classes populares. Este desequilíbrio na vida social, emocional e afetiva é percebido no ambiente educacional, o que reforça a importância da relação família e escola, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças.

As estratégias propostas no corpo deste artigo destacam a relação família e escola, tendo foco no desenvolvimento do indivíduo, pois as crianças cujos familiares se fazem efetivamente presentes no processo de aprendizagem da criança, previnem as dificuldades nessa etapa formativa, o que repercute em outras fases/etapas da formação.

Em meio às limitações de abrangência deste estudo, acredita-se na contribuição ao meio acadêmico para que outros trabalhos com a mesma temática deem continuidade aos aspectos não abordados.

Referências

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Educação da infância: o lugar da participação da família na instituição educativa. *RBPAE* – v. 32, n. 1, p. 267 – 285, jan./abr. 2016.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

LIMA, Luciana Pereira de. SILVA, Ana Paula Soares da. A relação entre a Educação Infantil as famílias do campo. *Revista quadrimestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional*, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 475-483. 4.

MEIRA, Mara Cristina Ripoli. *Relação creche-família*: mito ou realidade. Curitiba: UFPR, 2004.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. *Cadernos de pesquisa*. v.45 n.157 p.652-679 jul./set. 2015.

NOGUEIRA, M. A.; Abreu, R. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. *Educação em revista*, 1(39), 41-60, 2004.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. *Educar em revista*, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014. Editora UFPR.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA ESCOLA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE

Evaneida Soares Carneiro

evaneidacarneiro@outlook.com

Francisca Adriana Justino da Costa

adriana_unifor@hotmail.com

Hamilton Perninck Vieira

hvp_@hotmail.com

Introdução

O presente trabalho é um recorte de um estudo monográfico de especialização em Gestão Escolar (CARNEIRO, 2019). Ao propormos este estudo, consideramos que a formação continuada tem sido um tema abordado pelas políticas públicas educacionais e apresenta-se relevante para ao desenvolvimento profissional do educador. Investimentos na prática de formação contínua dos docentes são ações iniciais para que o processo de ensino-aprendizagem vivenciado por parte dos professores atuantes, seja mais seguro, dedicado e com devido esmero. Já que a partir de uma formação continuada, este profissional se apropria de ferramentas e competências para o melhor exercício de sua função.

Ao longo dos anos ocorreu um avanço no conhecimento teórico e na realização da formação do professor. A teoria e a prática da formação, seus planos, suas modalidades e estratégias, possibilitam que os professores assumam uma

identidade docente, o que supõe o fato destes serem os sujeitos da formação. (IMBÉRNON, 2010).

Dessa forma, o coordenador pedagógico entra em cena para contribuir com a formação continuada e atuar como formador de seus professores. Conforme Domingues (2014), o coordenador pedagógico é o gestor do espaço formativo e o principal responsável pela valorização dos conhecimentos docentes. Seu trabalho também é formativo e contribui para o incentivo da reflexão dos professores.

Segundo Libâneo (2011), a reflexão sobre a prática traz melhorias para o ensino. Quando o professor reflete sobre sua prática, o mesmo torna-se crítico-reflexivo, é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática. A prática é a referência da teoria, a teoria é fundamental para uma prática de qualidade.

A formação para professores de Educação Infantil é tão importante quanto às formações para os outros professores da educação básica. Ela é extremamente relevante para a qualificação dos educadores que trabalham com crianças, pois tais profissionais trabalham com a infância, especificidade da Educação Infantil. Historicamente, essa etapa tinha uma visão assistencialista em que era priorizado somente o cuidar. Mas com o passar dos anos, foi perdendo essa visão e nos dias atuais prioriza a criança em sua totalidade e preocupa-se com sua aprendizagem significativa. Sendo assim,

“Aos nossos olhos o coordenador pedagógico não é um mero gestor de sistemas (planejar e coordenar), de práticas que dão certo e sempre funcionaram. A especialidade desse profissional reside em sua capacidade de contextualizar práticas cotidianas, compreender a generalidade das situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos,

transformar as queixas em bons problemas, congregar esforços para encontrar alternativas e, muitas vezes, inventar soluções. Por isso, podemos dizer que é um profissional estratégico na formação continuada em serviço da equipe de educadores e na construção do trabalho pedagógico em qualquer nível educacional” (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012, p. 22).

Ainda segundo as referidas autoras (2012), o coordenador pedagógico necessita estimular os professores a manterem o desejo por estudos contínuos e a trocar experiências com os colegas de profissão. Fazendo com que eles estejam sempre em processo de reflexão e coletividade, pois tais atitudes contribuem para romper com algumas práticas cristalizadas na Educação Infantil, como por exemplo, a visão dicotômica do cuidar e do educar. (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012).

A Educação Infantil e o cuidado com a primeira infância vêm sendo tratado de forma prioritária por um número crescente de países. No Brasil, é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208 afirma que é dever do Estado:

“I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV – Educação Infantil em creche e pré-escola, às crianças até 05 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988, I e IV).

Nessa perspectiva, como dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser direito da criança. Conforme Hermida (2009), o Estado assegura às crianças o direito à educação, e

os pais devem assumir responsabilidade pelos menores. Ambos são responsáveis por essa missão. Logo,

“A educação é uma responsabilidade compartilhada [...] entre Estado e pais, uma vez que ambos são promotores ou representantes dos interesses ou dos direitos dos filhos e dos cidadãos, na medida em que são responsáveis diretos pela prestação ou concretização destes direitos” (HERMIDA, 2009, p. 46).

Nessa lógica, a família e o Estado, que é representado pela escola, devem caminhar juntos buscando interagir nas diferentes circunstâncias que originam os problemas sociais e propor soluções com aspectos coletivos. Nesse sentido, esta investigação se propõe responder à questão principal: Qual a relação entre o papel do coordenador pedagógico e a formação continuada de docentes da Educação Infantil no município de Caucaia-CE? Destacamos nesse trabalho, a dimensão pedagógica do coordenador, com foco na formação continuada de professores.

Do ponto de vista acadêmico, justificamos esta pesquisa pois um importante fator levantado aqui é a atuação do coordenador pedagógico enquanto formador, uma das suas funções pedagógicas é formar professores. Para Domingues (2014), a atuação do coordenador pedagógico, não pode ser vista simplesmente como uma ação burocrática e técnica, porém como uma prática reflexiva que se modifica de acordo com os avanços sociais e políticos.

Este estudo está fundamentado nas categorias coordenação pedagógica, formação continuada de professores e Educação Infantil. Compreendemos que estas categorias estabilizam o que se pretende investigar sobre as relações existentes entre o coordenador pedagógico e a formação de professores, como também permeiam os caminhos que devem ser percorridos pela investigação.

Sendo assim, os autores Placco e Almeida (2012), Domingues (2014) e Garrido (2015) discorreram sobre a coordenação pedagógica. Autores como Imbernón (2010) e Libâneo, (2011) versaram sobre formação continuada de professores, a Constituição Federal (1988), Nunes e Kramer (2006) e Hermida (2010) refletem sobre a Educação Infantil.

Diante das exposições desta introdução que delimitou e apresentou a justificativa, o problema, os objetivos da pesquisa, aborda as formas de atuação do coordenador pedagógico, visa esclarecer a priori, que ele pode atuar como formador e ajudar a formar seu corpo docente. Ainda ressalta as relações entre a formação continuada e a prática pedagógica dos professores de Educação Infantil e relata a importância da formação continuada para a vida profissional e pessoal do docente.

A segunda e a terceira seções, trazem respectivamente, os objetivos e a metodologia utilizada para a execução da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo método foi o estudo de caso único, no qual, inicialmente, foram feitas visitas à escola para observar como era feita as formações de professores e compreender como o coordenador pedagógico influenciava em tal processo. Em paralelo, foi realizada a pesquisa de cunho bibliográfico e em seguida uma pesquisa de campo, onde foi aplicado um questionário (com perguntas abertas e de múltiplas escolhas) com professores da Educação Infantil.

A quarta seção apresenta os resultados e as discussões advindos da pesquisa de campo cujo instrumento de coleta de dados foi questionário direcionado aos professores e ao coordenador pedagógico de uma escola analisada no município de Caucaia-CE. O objetivo desta etapa foi compreender a relação entre o coordenador pedagógico e a formação continuada de professores de Educação Infantil.

Nas considerações finais destacamos as considerações após a realização da pesquisa, na qual foram feitas observações e aplicação do questionário. Fazemos, ao término da escrita, uma reflexão acerca do trabalho e sobre o alcance dos objetivos da investigação.

Objetivo

Geral

Compreender a relação entre o papel do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em escolas do município de Caucaia-CE.

Específicos

- Conhecer o processo de formação continuada para os professores de Educação Infantil no município de Caucaia-CE;
- Identificar como se dá a atuação do coordenador pedagógico frente a formação de professores da Educação Infantil a partir da realidade das escolas em Caucaia-CE;
- Analisar como o processo de formação continuada pode contribuir para ressignificar a prática docente de professores da Educação Infantil no contexto escolar.

Metodologia

Com o propósito de atingir nosso objetivo, foi adotada uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. A pesquisa bibliográfica é o procedimento inicial a

ser realizado de um estudo científico, com vistas à busca do embasamento teórico e faz necessário uso de instrumentos para levantamentos de dados. Classifica-se como sendo qualitativa, pois não tem a preocupação com a quantidade de amostras, mas visa compreender um fenômeno em profundidade através da coleta de dados e não simplesmente quantificá-lo. (GIL, 1999).

Como lócus da pesquisa foi escolhida uma unidade escolar do município de Caucaia/CE e como amostra deste estudo, trabalhamos com três professoras da educação infantil como sujeitos da investigação. O primeiro critério de escolha do lócus foi a região que tinha o maior número de coordenadores pedagógicos, no caso a região Jurema. Em seguida, foi considerada a significância da escola com maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) atrelado ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Como as duas escolas empataram nestes dois critérios (IDEB nota 5,5 ano 2017; SPAECE nota 149,2 ano 2018) adotamos como critério de escolha a instituição que oferecia Educação Infantil e fundamental simultaneamente, como as duas escolas ainda tinham o mesmo perfil, foi escolhido como critério de seleção como local de pesquisa, a escola que oferecia somente pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, devido à proximidade com o objeto de estudo. Sobre o critério para a seleção da amostra dos sujeitos, trabalhamos com 3 professoras da Educação Infantil, pois eram as únicas dessa etapa da educação básica.

Com base nessas proposições, esta pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira configura-se como uma pesquisa bibliográfica onde estudamos materiais: livros, artigos, dissertações, etc.; que tratem sobre o tema abordado. Sendo assim, nessa primeira imersão no universo do objeto, a pesquisa bibliográfica é o principal procedimento a ser realizado

de um estudo científico, busca embasamento teórico e faz necessário uso de instrumentos para levantamentos de dados.

A segunda etapa foi a pesquisa de campo, onde observamos a escola selecionada do município de Caucaia-CE. Foram realizadas três visitas à escola: na primeira visita apresentamos à Coordenadora Pedagógica da escola a carta de apresentação que trazia o problema e os objetivos da pesquisa expostos. Em seguida, com a companhia da mesma conhecemos a estrutura física da Instituição Escolar e os funcionários. Na segunda visita, tivemos a oportunidade de conversar um pouco com as professoras e explicar o objetivo da pesquisa e apresentar o questionário.

Nesse momento de contato com os sujeitos da pesquisa, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o termo fala do problema da pesquisa e esclarece que a participação do sujeito pesquisado é voluntária e que sua identidade será mantida em sigilo. Na terceira visita, observamos as três categorias da pesquisa (Coordenação Pedagógica, Formação Continuada e Educação Infantil) e recebemos os questionários respondidos. Utilizamos uma agenda para escrever todas as observações realizadas ao longo da pesquisa.

Aplicamos como instrumento dessa investigação um questionário com perguntas abertas e múltiplas escolhas para professores e coordenador pedagógico, selecionamos perguntas relacionadas à formação continuada e a contribuição do coordenador nesse processo. O questionário foi dividido em quatro blocos: Bloco I – Informações Pessoais, Bloco II – Aspectos Formativos e Profissionais, Bloco III – Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores e o Bloco IV – Educação Infantil na Rede Municipal de Caucaia-CE. Segundo Gil (1999), o questionário pode ser definido como a técnica composta por questões apresenta-

das por escrito às pessoas. Ele tem por objetivo o clarear de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. De forma ética foi esclarecido aos sujeitos investigados que a pesquisa será coletada de forma anônima, sem necessidade de identificação.

Para realizar esta pesquisa nos embasamos na Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016, que enfatiza a ética no processo de pesquisa e o respeito pela dignidade humana. Podemos compreender que a ética é fundamental na formação do pesquisador e em sua atuação.

Resultado e discussão

Os dados apresentados nesta seção são relevantes para a compreensão da pesquisa, junto com as discussões anteriores eles nos levam à compreensão das hipóteses e uma análise mais clara do nosso objeto de estudo.

Para a construção desses dados, foi aplicado questionário aberto e semiestruturado com 3 (três) professores da Educação Infantil. Os sujeitos pesquisados não tiveram seus nomes revelados, as professoras serão chamadas de P1, P2 e P3. Dessa forma, garantimos o anonimato dos sujeitos pesquisados, assegurando uma das características do questionário. (GIL, 1999). A P1 entre 10 a 15 anos, a P2 entre 10 a 15 anos e a P3 entre 5 anos a 10 anos. Os sujeitos pesquisados são todos efetivos; a P1 tem 37 anos, a P2 36 anos e a P3 54 anos; a P1 é graduada em Pedagogia, P2 é especialista em Educação Especial e a P3 é especialista em Educação Infantil.

O questionário foi dividido em blocos, com perguntas relacionadas à formação continuada de professores e a influência do coordenador pedagógico nesse processo. Após a coleta dos dados iniciamos sua análise, essas ações estão intrinsecamente relacionadas:

“A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 1999, p.168).

Nesse sentido, análise de dados é um processo relevante para a execução da pesquisa, pois ela permite que tenhamos uma visão mais específica do objeto estudado, permitindo assim, conclusões acerca do que propomos pesquisar.

O coordenador pedagógico, um dos componentes da gestão escolar, vem se destacando ao longo do tempo por possuir diversas possibilidades de atuação. Ele é um profissional que tem um papel fundamental na escola e na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. (PLACCO e ALMEIDA, 2012). Para os sujeitos da pesquisa a função do coordenador pedagógico é:

“Acompanhar e orientar o professor em suas atividades pedagógicas” (P1).

“Acompanhar a equipe de professores em todo processo de ensino e aprendizagem. Caminhar junto com a família e o grupo escolar” (P2).

“Acompanhar os professores dando orientação e suporte no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (P3).

Para Placco e Almeida (2012), cabe ao coordenador pedagógico a função de desenvolver ações pedagógicas na escola com a intenção de promover a formação de seus docentes e ajudá-los em suas práticas, como por exemplo, orientar os professores no planejamento de conteúdos, sugerir atividades, incentivar o trabalho em equipe, orientar

em relação a algumas práticas, etc. É fundamental que ele estimule seus professores a estudarem e trocarem conhecimentos uns com os outros promovendo assim um melhor trabalho pedagógico.

Podemos observar que três professoras utilizaram a palavra acompanhar. Acreditamos que acompanhar seja no sentido de orientar, ajudar e estar junto e isso é uma das funções do coordenador. É responsabilidade do mesmo ajudar seus professores nas suas atividades pedagógicas, possibilitando assim um maior desenvolvimento do profissional e como consequência a garantia da formação continuada e a qualidade do ensino.

O coordenador pedagógico pode contribuir no desenvolvimento do seu corpo docente, ajudando seus professores a enfrentarem dificuldades encontradas no cotidiano escolar. De acordo com os sujeitos da pesquisa, o coordenador pedagógico pode ajudar os professores,

“Buscando juntos soluções para os problemas que podem surgir” (P1).

“Dando todo suporte necessário. Pesquisando, orientando, buscando soluções diárias em busca de melhores resultados” (P2).

“Fazendo reuniões periódicas e trabalhar junto na busca de soluções” (P3).

Conforme Placco e Almeida (2012), cabe ao coordenador pedagógico a função de priorizar seu tempo de trabalho na instituição escolar para o desenvolvimento de ações pedagógicas com o objetivo de formar os docentes. A comunicação também é uma das competências do coordenador pedagógico, é fundamental que ele dialogue com os professores, alunos e família dos alunos para sondar possíveis problemas e tentar solucioná-los.

A formação continuada ajuda o educador a estar em constante atualização, possibilita o profissional a produzir conhecimento. Tem como objetivo desenvolver o indivíduo em sua singularidade e proporcionar reflexões acerca de suas práticas. Dessa forma, a reflexão é um processo que ajuda o professor a se desenvolver profissionalmente. (IMBERNÓN, 2010). Conforme os dados obtidos na pesquisa através do questionário, a formação continuada pode contribuir para melhorar a prática pedagógica,

“Através de atualizações de metodologias e estratégias para facilitar a vida do educador” (P1).

“Novos conhecimentos, troca de informações e bons resultados. Reflexão sobre a forma de trabalho” (P2).

“Ajuda o professor a melhorar sua prática docente, assegurando assim um ensino de qualidade” (P3).

De acordo com Libâneo (2011), a reflexão é fundamental para a melhoria da prática pedagógica, com a apropriação da reflexão o professor se torna crítico-reflexivo, reflete de modo crítico sobre sua prática e melhora sua qualidade de ensino. A reflexão é indispensável para o trabalho do professor.

A formação continuada tem sido uma das funções do coordenador pedagógico, o mesmo atua como formador de seus professores. Nessa perspectiva, a formação continuada é realizada pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar. (DOMINGUES, 2014). Os sujeitos pesquisados acham relevante essa atividade ser realizada na instituição escolar,

“É importante para qualquer profissional da área da educação, pois ajudar o professor a estar em constante atualização” (P1).

“É uma forma de amenizar dificuldades encontradas ao longo do ano. Ajuda os professores a solucionar os problemas da maneira mais prática” (P2).

“Através da formação continuada o professor tem a oportunidade de agregar conhecimentos, refletir e aperfeiçoar sua prática docente” (P3).

Podemos observar diferenças nas respostas dadas pelos sujeitos pesquisados no que diz respeito à formação continuada tendo como lócus o ambiente escolar: a P1 enfatiza a atualização profissional do educador, a P2 aponta a formação como ferramenta para solucionar problemas e a P3 acha fundamental a formação continuada para agregar conhecimentos, refletir e aperfeiçoar sua prática docente. Nessa lógica, a formação continuada tem esses objetivos apontados pelos educadores pesquisados como alguns de seus propósitos, pois a formação realizada na escola proporciona uma maior interação de todo grupo escolar e faz com que todos atinjam uma formação adequada e uma educação de qualidade. Dessa maneira, a formação é importante, pois ajuda a aprimorar os conhecimentos, dinamizar as atividades, amenizar as dificuldades encontradas no ambiente escolar e ajuda os professores a refletirem e aperfeiçoarem sua prática.

A Educação Infantil vem ganhando destaque por suas conquistas nas legislações e no que diz respeito a sua mudança na forma de educar, não é mais vista simplesmente como assistencialista e passou a ser reconhecida como função educacional. Nessa lógica, os professores atuantes na primeira etapa da Educação Básica, precisam também precisar estar em constante atualização e aprofundamento das temáticas relacionadas à Educação Infantil. A formação dos profissionais que atuam com crianças, faz que eles reflitam sobre as competências que necessitam ter. (NUNES; KRAMER, 2013). Nessa perspectiva, os educadores pesquisados apontam a importância da formação continuada para os professores da Educação Infantil,

“Qualquer etapa de ensino exige uma formação continuada, pois a educação é um processo de constantes mudanças e precisamos nos adequar a elas” (P1).

“A formação continuada é importante para os professores da Educação Infantil, pois nos traz atualizações e trocas de experiências. A Educação Infantil tem sua especificidade, além de cuidar ela também educa” (P2).

“Através da formação continuada podemos aperfeiçoar nossa prática docente e melhorar a qualidade do ensino das nossas crianças” (P3).

A formação continuada, em suma, é pertinente para uma melhor qualificação dos professores de qualquer etapa da educação, inclusive a da Educação Infantil. Os educadores da primeira etapa da educação básica também precisam de um acompanhamento pedagógico de modo que possa desenvolver um bom trabalho docente, permitindo trabalhar as peculiaridades da Educação Infantil e atender a diversidade de necessidades apresentadas pelas crianças e por suas famílias. Portanto, a formação continuada para professores de Educação Infantil abre espaço para novas práticas educacionais, proporciona atualizações e trocas de conhecimento, aperfeiçoa a prática docente e melhora a qualidade do ensino.

Conclusão

Refletir sobre a coordenação pedagógica e a formação continuada de professores da educação do Município de Caucaia-CE nos conduziu por um percurso desafiador que nos possibilitou a discussão sobre a formação continuada, locus de formação e as influências do coordenador pedagógico nesse processo.

Nessa direção, tivemos como problema da nossa pesquisa: Qual a relação entre o papel do coordenador pedagógico e a formação continuada de docentes da Educação Infantil no município de Caucaia-CE? O nosso problema foi respondido, pois com a pesquisa pudemos constatar como ocorre o processo de formação para professores de Educação Infantil no município de Caucaia-CE, as diversas formas de atuação do coordenador pedagógico e de que forma ele pode atuar como formador de seus docentes. Enfim, as relações entre o papel do coordenador pedagógico e a formação continuada.

Em relação à formação de professores, podemos constatar que ela é relevante para o desenvolvimento profissional do educador, o coordenador pedagógico tem grande influência sobre a formação e pode proporcionar tal processo aos seus professores. O coordenador pedagógico é mediador do conhecimento e tem como uma de suas atribuições a ministração de formações para ajudar seus professores a ampliarem os seus conhecimentos, melhorando assim a qualidade do ensino.

Percebemos que a formação continuada proporciona melhor qualificação aos professores, a mesma precisa ser considerada como um projeto pessoal, pois só acontece se os envolvidos se mantiverem dispostos a adquirir e compartilhar conhecimentos. A formação é relevante para os professores de todas as etapas, em especial, ao professor de Educação Infantil que lida com a mais bela fase do ser humano, a sua formação e a aquisição de vários conhecimentos: o momento em que ele concebe o seu saber e este permanece por toda vida.

Nas reflexões sobre a Educação Infantil, podemos perceber que a infância sofreu modificações no decorrer dos anos no que diz respeito à sua história e política. Inicialmente a criança era vista como um adulto em miniatura

e posteriormente foi ganhando o seu espaço e garantindo os seus direitos, as mesmas definem como os professores eram vistos durante todo esse percurso histórico. Antes a criança era vista como ser que só precisava de cuidados e o professor como cuidador e não precisava de formação adequada para exercer sua função, pois a educação tinha a função assistencialista.

Na atualidade, a visão sobre a Educação Infantil foi modificada, ganhou direitos políticos e como exemplo de suas conquistas é considerada atualmente a primeira etapa da educação básica. As crianças são consideradas cidadãs de direitos, a Educação Infantil é centralizada no processo pedagógico e considera hoje o cuidar e educar como elementos indissociáveis e fundamentais para uma educação de qualidade.

Em suma, a formação continuada traz uma grande contribuição para aquisição de novos conhecimentos e é o coordenador pedagógico o principal responsável em mediar esse saber no ambiente escolar. Os professores de Educação Infantil também precisam estar em constante aquisição de conhecimentos, pois o conhecimento não é algo pronto e acabado, ele sofre modificações com o decorrer do tempo.

Acreditamos que esse trabalho servirá como embasamento teórico para outras pesquisas e indicamos sua continuidade com uma amostra de dados maior, pois as conclusões são provisórias, sobretudo, no campo da Pesquisa em Ciências Sociais, dentre elas, a Educação. Assim, a pesquisa, como não poderia deixar de ser, abre espaço para novas inquietações e descobertas. Diante disso, quais as práticas na formação de professores de Educação Infantil, realizada pelo coordenador pedagógico, podem ser consideradas como essenciais e determináveis para o alcance do objetivo proposto pela prática formativa?

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao_Compilado.htm>. Acesso em 18 de agosto 2019.

CARNEIRO, E. S. *Coordenação pedagógica e a sua relação com a formação continuada de professores da educação infantil do município de Caucaia – CE*. 2019. 53 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HERMIDA, Jorge Fernando, ALEXANDRE, Walmyra Medeiros. *Teoria e prática nos professores de educação infantil: O Lúdico, a Brincadeira e o Movimento na Práxis Educacional*. Maceio – AL, Outubro de 2010.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: *Educação Infantil: Formação e responsabilidade*. KRAMER, S; NUNES, M, F; CARVALHO, M, C (Orgs.). São Paulo: Papirus, 2013.

PLACCO, V.M.N. de S; SILVA, S.H.S da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E.B.G;

ALMEIDA, L.R; CHRISTOV, L.H. da S.(Orgs.) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ZUMPARO, V, A, A; ALMEIDA, L R de. A atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil. In: PLACCO, V, M, N de S; ALMEIDA, L, R de. (Orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

A FORMAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Eylanne Pimentel de Carvalho

eylanne@hotmail.com

Paulo da Silva Alves

admpauloalves@gmail.com

Introdução

A escola necessariamente para alcançar o ápice do processo educativo no aspecto da aprendizagem dos discentes, deve elencar o planejamento, avaliação e aprimoramento de suas próprias ações pedagógicas, para que este processo se torne de qualidade. Assim, estas ações tornam-se de responsabilidade do supervisor escolar para que haja resultados satisfatórios. A função do supervisor escolar consiste segundo Ferreira (2003) consiste na formação humana do processo educacional.

Esta ideia se associa a de Libâneo (2011), que descreve o supervisor escolar como: um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor. Onde ele controla e inspeciona, o fazer pedagógico do docente, porém, pautado no processo do ensino aprendizagem.

O papel do supervisor escolar na educação, consiste na promoção e contribuição da formação continuada de professores, onde as transformações científicas e tecnológicas ocorridas desperta a necessidade de discussão do aspecto ético valorativo da sociedade onde é apresentado para a escola a grande tarefa de instrumentalizar os docentes e dis-

centes quanto sua participação, nas relações sociais e políticas (Rangel, 2004). Logo, faz-se saber sobre a necessidade, de um líder funcional encarregado de motivar e desenvolver na pessoa do supervisor escolar grupos de lideranças que atuam, em clima de diálogo, para o crescimento profissional das pessoas envolvidas com o processo educacional da escola.

Em 2012 tramitou no Congresso brasileiro, o Projeto de Lei 4.106, de autoria do deputado Ademir Camilo (PSD-MG), o qual objetiva regulamentar a profissão de Supervisor Escolar no Brasil, lei que visa regulamentar quanto suas atribuições bem como permitir a organização e a representação sindical. São muitas as diferenças que há nesse cargo se comparado ao de professor, a começar pela carga horária e sua atuação docente. Portanto, seria um profissional apto a realizar a interlocução entre direção escolar, educandos, educadores e todos os demais indivíduos que, de alguma forma, fazem parte da comunidade escolar.

Metodologia

O artigo aborda sobre A Formação do Supervisor Escolar: desafios e possibilidades, destacando como problema de pesquisa: Quais os desafios e possibilidades enfrentados pelo supervisor escolar no âmbito educacional? O objetivo deste trabalho consistiu em analisar os desafios e as possibilidades do supervisor no desenvolvimento das suas funções, bem como caracterizar a gestão escolar no contexto educacional; identificar as ações do supervisor escolar no contexto do ensino aprendizagem; discutir sobre os desafios e possibilidades inerentes do supervisor escolar no contexto educacional.

O estudo realizado parte da necessidade de conhecer sobre o papel do supervisor escolar no cenário educacional

frente ao processo educativo formal onde a escola e família, interagem de forma a desenvolver de modo primordial, com limites e possibilidades na promoção do conhecimento e inserindo o resgate de valores e crenças, objetivando uma educação transformadora e promissora.

Objetivo

A relevância da pesquisa consiste em analisar o papel deste profissional que não se apresenta preparado para realizar situações nas quais não lhe são atribuídas. Mediante exposto, há uma relação imprescindível entre o supervisor educacional e os demais profissionais da educação (professores, coordenadores, gestores) que necessitam estarem interrelacionados para realizar o processo pedagógico eficiente e eficaz.

Resultado e discussão

Supervisão escolar: contexto histórico

A partir de 1841, a figura do Supervisor Escolar começa a ser implantada nas escolas e tinha como função verificar as atividades docentes, a fim de garantir um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa. Em 1925, com a introdução de princípios mais democráticos nas organizações educacionais e recebendo influências das chamadas Ciências Comportamentais, a figura do Supervisor começa a aparecer como líder democrático. A Supervisão Escolar tem suas origens relacionadas à Supervisão Empresarial cujas funções estão ligadas ao modo de produção capitalista, objetivando a racionalização do trabalho como meio de aumentar os índices de produtividade.

Em 1942, com o Decreto-Lei 4.244, a função do Supervisor Escolar passou a ser inspecionar administrativamente o trabalho dos docentes, embora o caráter de orientação pedagógica ainda esteja em foco. Na década de 50, partindo da concepção de educação como sendo eixo para a transformação social, o Brasil assina acordo com os Estados Unidos para garantir uma formação para os especialistas, incluindo o Supervisor e a Supervisão em sua inspeção e ação junto aos docentes e reforça a ideia de utilizar os métodos e técnicas de ensino para garantir o sucesso da prática desenvolvimentista em vigor naquele período (GADOTTI, 2001).

Na década de 60, em função das tensões políticas, sociais e econômicas no Brasil, Gadotti (2001) coloca que a educação passa a ser considerada assunto de segurança nacional no país, mantendo acordos com os Estados Unidos, procura propagar a ideia capitalista cujo discurso alegava que era preciso atingir um nível saudável e, portanto, a necessidade de a população ser economicamente produtiva. Neste sentido, dentro da escola as estruturas são reforçadas de acordo com a ideia tecnicista e capitalista da divisão de trabalho.

A Supervisão Escolar é operacionalizada através do Parecer 252/69 e da Resolução 2/69. Portanto, a formação do Supervisor passa a ser dada em curso de graduação e pode-se perceber que tanto a sua formação universitária como sua inserção na escola foram intencionais, sendo encarado como o agente responsável pelo controle da execução da ideologia do poder.

No Brasil, data de 1931 o primeiro registro legal sobre a atuação do Supervisor Escolar no Brasil. Neste período estes profissionais executavam as normas ‘prescritas’ pelos órgãos superiores, e eram chamados de ‘orientadores pedagógicos’ ou ‘orientadores de escola’, tendo como função básica à inspeção (NOGUEIRA e MIRANDA, 2011).

De acordo com Saviani (2011), a função de Supervisor Escolar surge: “(...) quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições (...)”. O desafio maior lançado ao Supervisor Escolar é a posição que ele ocupa frente ao grupo ao qual lidera. Pois, como líder contribui com o crescimento profissional dos professores e com a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Este caráter, porém, não é assumido em sua essência, pois no final da década de 50 e início da década de 60, em virtude do acordo firmado entre Brasil e Estado Unidos da América para implantação do Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), o Supervisor Escolar tem estritamente a função de controlar e inspecionar.

O PABAAE tinha por objetivo ‘treinar’ os educadores brasileiros a fim de que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista (mão de obra qualificada), dentro dos moldes norte-americanos. Alguns estados brasileiros como Minas Gerais, Goiás e São Paulo foram os principais ‘executores’ do Programa, porém esta tendência influenciou a educação e a função do Supervisor Escolar em todo o país.

Neste período a educação brasileira fundamentou-se basicamente no PABAAE e o material elaborado pelos profissionais que trabalhavam no programa eram fonte para especialização e aprimoramento dos docentes da época. Inicialmente os técnicos do PABAAE acreditavam que bastava investir na formação dos professores através dos cursos ‘Normais’ para garantir a execução das práticas impostas pelo Programa.

Posteriormente perceberam que o preparo do Supervisor Escolar, com base nas suas concepções tecnicistas, teria uma eficácia maior, pois estes profissionais poderiam atuar: “interferindo, diretamente no que ensinar, no como ensinar e avaliar, educando professores e alunos para uma organização escolar fundada na ordem, na disciplina e na hierarquia e cimentada na visão liberal cristã” (VEIGA e NETO, 2002).

Os Supervisores desempenhavam um papel de multiplicadores e inspecionavam a execução das ideias impostas pelo PABAE, assim, o programa passou a atingir um número maior de professores e alunos. Significando que “isso indica claramente que devemos trabalhar com pessoas que preparam professores, em vez de trabalhar com professores regentes de classes” (VEIGA e NETO, 2002).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, primeiramente a LDB 4024/61, passam a prever setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas como forma de buscar a execução das políticas educacionais desejadas pelos Sistemas de Ensino.

O Supervisor Escolar possui legalmente um poder instituído que determina suas ações frente ao corpo docente e à proposta pedagógica da escola, e a partir de então, sendo reconhecido como profissional da educação, passando a ter suas atribuições definidas pelos órgãos superiores. O Decreto nº 5.586/75, artigo 7º, do estado de São Paulo, define essas atribuições, entre as quais destaca-se:

“(...) II- Zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular; (...) IV- Elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações; (...) X- Cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar emanadas das autoridades superiores; (...) XI- Apresentar relatório das

atividades executadas, acompanhado de roteiro de inspeção”.

Rangel (2012), transcreve a Portaria nº 06/77 da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, sobre as atribuições do ‘orientador pedagógico’, nomenclatura dada ao Supervisor Escolar naquele Estado:

“Planejamento, acompanhamento, avaliação e controle: 1.1- Planejar a dinâmica da orientação pedagógica em consonância com os objetivos da unidade de ensino; (...) 1.4- Acompanhar o desenvolvimento do currículo, em entrosamento direto com a Direção do estabelecimento e a equipe de orientação educacional; 1.5 Avaliar, continuamente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à realimentação do sistema; (...) 1.8- Elaborar, implementar ou opinar sobre projetos de caráter técnico pedagógico” (RANGEL, 2012).

Estes textos supracitados revelam a ação tradicional, conservadora e estreita atribuída ao Supervisor Escolar, que contém em si traços do Inspetor Escolar que dava ênfase ao ‘controlar’, ‘executar’, ‘fazer cumprir’. A existência deste profissional continuava, portanto, servindo ao sistema, fazendo com que sua ação fosse limitada ao que lhe era determinado, cabendo-lhe executar o que era estabelecido e garantir que os docentes reproduzissem, em suas aulas, o modelo instituído.

A identidade profissional do supervisor escolar

O supervisor tem um papel de extrema relevância na escola, visto que é articulador, coordenador e estimulador de ações, ou seja, é um dos principais responsáveis pelo espaço coletivo de discussão que se forma dentro do meio es-

colar. Com ênfase ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que propõe de modo organizado o trabalho pedagógico visando a organização da escola como um todo e da sala de aula como enfatiza Gadotti (2001):

“Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente” (GADOTTI, 2001).

Nessa perspectiva, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), torna-se importante por ser um meio de se opor à fragmentação do trabalho pedagógico e da constante rotina do fazer pedagógico.

De acordo com Rangel (2012), a supervisão passa de escolar para pedagógica e se caracteriza por “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atuação do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. Mais tarde Rangel, explicita que:

“Supervisor” o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. Esta discussão, na América Latina, se faz especialmente necessária, considerando a importância do movimento de emancipação social. E o “especialista” supervisor, como educador e profissional, tem o seu papel estritamente vinculado e comprometido com este movimento” (RANGEL, 2012).

O supervisor escolar tem como objetivo aperfeiçoar o fazer dos educadores que atuam no espaço escolar, identi-

ficando suas potencialidades, sua personalidade, suas qualidades, a fim de que cada um contribua para um planejamento pedagógico partindo daquilo que melhor sabe fazer. Essa identificação exige do supervisor escolar uma atualização constante, bem como uma avaliação do seu desempenho profissional. Com isso, é muito importante que esse profissional tenha comprometimento com a práxis educativa, que entenda o meio em que a escola está inserida, provocando, assim, nos educadores, especialmente, o interesse em aliar os conteúdos programáticos à realidade dos estudantes, fazendo com que os professores compreendam que:

“A escola deve respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes mais populares, cujos saberes são socialmente construídos na prática comunitária [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de alguns conteúdos [...] porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina” (FREIRE, 2006).

Todavia, é de se lembrar que o supervisor escolar está ligado ao planejamento do currículo escolar, o qual deve se dar de forma participativa, a fim de promover a melhoria da qualidade da aprendizagem, assim como do ensino, trazendo a realidade para debate em sala de aula, bem como levando a escola para o meio familiar desses estudantes.

As atribuições do supervisor escolar: os desafios da prática pedagógica

Desvela-se o supervisor escolar como um profissional responsável pela coordenação do trabalho pedagógico, assumindo uma liderança, um papel de articulador de saberes, envolvido no processo de ensino aprendizagem, rumo à edu-

cação de qualidade para todos. Sabe-se, ainda que este profissional está ligado ao planejamento do currículo escolar, o qual deve se dar de forma participativa, a fim de promover a melhoria da qualidade da aprendizagem, assim como do ensino, trazendo a realidade para debate em sala de aula, bem como levando a escola para o meio familiar desses estudantes. Além do mais deve compartilhar as práticas pedagógicas com aqueles que são atingidos por elas.

Esse profissional deve, em decorrência da importância da função que desempenha, estar intimamente relacionado e participando do planejamento escolar. Portanto, o supervisor deverá administrar seu tempo, a fim de cumprir determinadas tarefas que são de sua responsabilidade, como: dar atenção à formação continuada dos professores, planejar reuniões, envolver-se com a comunidade escolar nos processos decisórios, dentre outras atribuições.

A ação do supervisor escolar é movida por qualidades que são necessárias à concretização de objetivos que foram traçados no próprio planejamento escolar. Logo, esse profissional necessita ser dotado de compreensão, empatia e consideração por aquilo que os outros pensam e estar conectado à realidade escolar, “oxigenando” esse espaço com provocações e ideias junto com seus pares, além de estar articulando ações integradas na comunidade escolar como um todo.

Na definição de Duarte (2012) a supervisão passa de escolar como é frequentemente designada a pedagógica e se caracteriza por um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A sua missão continua a ser política, mas uma missão também sociopolítica, crítica, evidenciada em afirmações como:

“O objeto específico da supervisão escolar em nível de escola é o processo de ensino aprendizagem. A abrangência desse processo inclui: currículo, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação, com finalidade integradora, e orientação, nucleada no estudo, nas trocas, no significado das práxis” (DUARTE, 2012).

Deste modo, o seu objetivo é a qualidade do ensino, porém os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo, numa perspectiva de críticas e ordens aceitas pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores, dentro do ambiente institucional escolar. Dessa forma, a atividade do supervisor está em constante movimento, denotando a evolução e as transformações ocorridas no decurso da história.

O caráter inspecional, antes atribuído à função do supervisor escolar, trouxe prejuízos para a relação mantida entre o professor e o supervisor no que se refere à prática pedagógica, pois o professor era visto apenas como o executor da ação planejada, enquanto que o supervisor assumia a função fiscalizadora dessas ações, distanciando, dessa forma, o pensar do executar.

Nessa perspectiva, salvo raras exceções, uma relação fria e distanciada se efetivava entre esses dois profissionais. Essa relação se reflete atualmente, dificultando o estabelecimento de uma relação de parceria, colaboração e coparticipação do fazer pedagógico do supervisor.

Embora se tenha avançado no desenvolvimento de uma prática pedagógica mais interativa, mais participativa, que dá ideia de conjunto, no contexto da escola, ainda existem lacunas na relação entre professor e supervisor que precisam ser superadas. Assim, em determinadas circuns-

tâncias do cotidiano escolar, o supervisor, embora já tenha avançado na forma interativa e dialogada de relacionar-se com o professor, ainda não consegue desvencilhar, por completo, da antiga postura que foi construída historicamente.

A atividade do supervisor escolar: sua contribuição a práxis educativa

Quanto as atividades desenvolvidas pelo supervisor escolar estas se apresentam em quatro funções-chave do supervisor sendo a mediação, a coordenação, o trabalho coletivo e a articulação. A mediação define-se, segundo Ferreira (2003), como ato ou efeito de mediar, como a relação professor-aluno, professor-supervisor, aluno-supervisor, na busca da aprendizagem pelo conhecimento.

O supervisor desempenha o papel de mediar estas relações no sentido de melhor conduzi-las para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize. Logo, o supervisor é sobretudo especialista em metodologias de trabalho do professor, cabe a ele a responsabilidade de estar em meio a estas relações, buscando orientar, auxiliar, coordenar pedagogicamente as ações dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A Supervisão Educacional ainda carrega fortes traços da ação extremamente controladora sobre a organização escolar, e, constantemente, vem sendo confundida com Administração Escolar. Os supervisores realizam, muitas vezes, atividades que não são de sua alçada, deixando de lado as questões realmente pedagógicas e de sua competência, assumindo papel de tapa-furo, quebra-galho. Atribui-se este fato à ausência de uma proposta de trabalho clara e concreta que defina as atividades que constituem o território próprio de atuação do supervisor educacional.

Uma grande dificuldade que se manifesta na prática cotidiana do supervisor educacional é o excesso de burocracia imposta pelo sistema, bem como as tarefas (administrativas, financeiras...) que não cabem a ele, mas que lhe são atribuídas pela carência de recursos humanos.

No contexto educacional atual os supervisores compõem um coletivo em que seu trabalho não ocorre isoladamente, mas sim na interação entre os diferentes atores escolares. Neste aspecto contribui Júnior (2011): “Organizar o trabalho nas unidades escolares sob sua responsabilidade constitui tarefa precípua, mas não exclusiva do supervisor escolar”. Pois, há uma interação no ambiente educacional propondo divisão de ações para que neste conjunto haja os resultados voltado ao mesmo objetivo.

O supervisor integra o grupo de gestores da escola, porém mais voltado à perspectiva da metodologia de trabalho/dinamização da educação. Possui competência técnica e política, participando do processo de construção e afirmação da autonomia da escola que é garantida por lei, ampliando os horizontes das discussões pedagógicas a todos os participantes do processo: diretores, pais, alunos, professores, funcionários e comunidade externa.

Neste contexto, o supervisor ocupa um lugar não de superioridade, mas de liderança, no sentido de coordenar/organizar/articular o fazer pedagógico. Desvelar e definir a sua forma de atuação no sentido da realização de suas tarefas, contemplando concepções pedagógicas emergentes, adequando seu trabalho ao sistema, possibilita-lhe efetivar suas ações.

Assim, a atuação do supervisor e o desencadeamento de suas ações na educação escolar, no entanto, dependem da maneira como a escola é gerida.

Desenvolver uma prática pedagógica mais humana na escola engloba compreender a união no trabalho entre os que compõem este espaço. Se algo na escolar não está indo bem, não é culpa de um, mas sim da unidade escola, cujos membros devem procurar juntos a solução/caminhos para os conflitos e problemas, trabalhando coletivamente.

O estudo parte da revisão bibliográfica, fundamentada em publicações de artigos, revistas eletrônicas e monografias. A pesquisa em pauta é de forma descritiva e explicativa onde propõe uma relação de causa e efeito para situação de democratização das supervisões nas instituições de ensino.

Quanto aos meios é bibliográfica por se recorrer de uma vasta literatura, para elaboração do marco teórico do trabalho, confrontando as informações com a realidade encontrada no ambiente educacional.

Notou-se no decorrer do estudo que a supervisão educacional assume caráter controlador ao longo de sua história, que desde a Revolução Industrial apresenta um período de grandes mudanças que redirecionaram a prática deste profissional no sentido de uma ação extremamente técnica para uma ação mais humana.

A presente pesquisa revela que a supervisão educacional assume um caráter controlador resultando no estigma em torno da função, que passou a ser malvista e mal interpretada nas escolas. Como tentativa de modificar esta situação, passa-se a adotar gradualmente uma nova denominação para esta função, que, ao invés de Supervisão, passa a se chamar Coordenação.

Esta pesquisa destaca ainda que a mudança além de denominação é também conceitual, pois interfere no modo e no campo de atuação do profissional.

Conclusão

Tornou-se compreensível que os aspectos organizacionais, funcionais e culturais compõem o trabalho do supervisor, bem como os desafios de ser educador/supervisor da/na escola, levando em consideração que a instituição escolar se encontra em constante processo de evolução, construção política, histórica, econômica e cultural.

Parte da premissa a liderança do supervisor sendo fatores congruentes para o sucesso da escola e do desempenho por excelência de todos os envolvidos da comunidade escolar. Apesar da responsabilidade da construção e implementação do Projeto Político Pedagógico inovador e a vivência de um currículo empreendedor ser de todos, a responsabilidade primária é do supervisor escolar

Assim sendo, conclui-se que a Supervisão Escolar se diferencia como um protagonista na gestão dos fazeres pedagógicos que são universalizados em toda uma comunidade político-pedagógica.

Referências

ALVES, A. M. L. S.; DUARTE, E. A. F. G. Supervisor escolar: missão, exercício, desafios e perspectivas. *Pergaminhos* (3):1-22, nov. 2012.

FERREIRA, N. S. C (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M.; ROMÃO, Eustáquio. José. *Autonomia da escola: Princípios e Propostas*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JÚNIOR, C. A. da S. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora.

In: JÚNIOR, Celestino Alves da RANGEL, Mary. *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. Seabra. *Educação escolar: políticas estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, P. H de O.; MIRANDA, S. A de (Org.). *Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo/textos selecionados de Miguel Arroyo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANGEL, M. O estudo como prática de supervisão. In: *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 4. ed. Campinas: 2004.

RANGEL, M.; FERREIRA, N. S. C. Supervisão pedagógica ampliada. In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. *Supervisão escolar: avanços e conceitos*. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VEIGA E NETO, A. *Espaço e currículo*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

A SESSÃO SIMULTÂNEA DE LEITURA COMO PRÁTICA LITERÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Francimar Paixão Silva

francimarpaixao@hotmail.com

Maria da Conceição de Sousa de Castro

tiaconcita@hotmail.com

José Carlos de Melo

mrzeca@terra.com.br

Introdução

Este relato trata da experiência de um projeto de leitura intitulado “Ler é bom, Sessão Simultânea de Leitura é muito mais!”, realizado desde o primeiro semestre de 2019, com crianças de 5 anos da U.E. B. Mário Pereira Infantil em São Luís – MA.

O projeto foi desenvolvido após a participação num curso de leitura oferecido pela Secretaria Municipal da Educação de São Luís – SEMED em parceria com o Instituto Avisa Lá, juntamente com a coordenadora e gestora da escola. Resolvemos incluí-la nas práticas permanentes de leitura do planejamento anual desta instituição escolar.

Ressaltamos que essa ação foi planejada juntamente com toda equipe Pedagógica da referida Unidade de Ensino. Na ocasião selecionamos alguns exemplares de Livros de Literatura Infantil do acervo da escola cujo objetivo possa proporcionar às crianças momentos reflexivos/ de curiosidade, a partir da leitura das imagens e da escuta do enredo de obras literárias contribuindo para a atitude de escuta e

respeito à fala do outro, ampliação do vocabulário, desenvolvimento da oralidade, da cultura escrita, formulações de hipóteses, e etc.

Baptista (2010), Castanheira e Gouveia (2015) têm mostrado que isso é possível e viável, na medida em que as próprias crianças mostram curiosidade em torno do escrito e levantam constantemente hipóteses acerca dos seus significados, dos seus usos e das suas funções.

Ao considerarmos o contexto da Educação Infantil e como se desenvolvem as aprendizagens, temos que ter em vista os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): as Interações e as Brincadeiras.

Nesse sentido, é necessário entender que a criança deve ser o centro do planejamento, ocupando papel ativo na construção de seus conhecimentos, viabilizado pelo acesso às situações com Múltiplas Linguagens, por meio das experiências e relações cotidianas.

Como aponta Benjamin (1993), a experiência pode ser narrada, e a narrativa é uma importante forma de intercambiar experiências e de criar elos de coletividade. As experiências das crianças se ampliam no fazer, agir e interagir nos três campos da cultura humana – ciência, arte e vida –, que, como já vimos, precisam ser integrados internamente numa unidade de sentido, o que se faz com brincadeiras, histórias, poemas, cantigas, danças, imagens, desenhos, fotografias, filmes etc. que apresentam o mundo ficcional e não ficcional.

Metodologia

A Metodologia adotada nessa experiência é voltada para a inclusão das crianças do Infantil II da UEB Mário Pe-

reira, localizada na Vila Sarney, Zona Rural de São Luis – MA em situações reais de leitura tendo como possibilidade de aprendizagem “A Sessão Simultânea de Leitura” que fora planejada juntamente com toda equipe Pedagógica da referida UEB, na ocasião selecionamos alguns títulos de Livros de Literatura Infantil cuja temática pudesse proporcionar às crianças a ampliação da cultura escrita, fazendo com que as crianças se apropriem de algumas especificidades da escrita e que ler é conhecer algo novo, além da fruição estética, a imaginação, o brincar com as palavras e a aquisição de significados.

Resultado e discussão

O planejamento dessa proposta de leitura condiz com o que o professor conhece sobre os saberes das crianças, por seus modos de brincar, suas experiências e a forma de ler o mundo. Nessa direção, Ostetto (2012, p. 177), afirma que “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”.

Se o “planejamento é atitude”, o mesmo perpassa para além da mera execução de atividades, é o envolvimento tanto de educadores, quanto das crianças na concretização de fato e de direito das aprendizagens significativas do grupo como um todo. Por isso os professores devem seguir alguns procedimentos para que o objetivo da leitura seja atingido.

De acordo com Augusto (2000) o planejamento da roda de leitura pressupõe alguns cuidados que podem ser marcados em seus três momentos: antes, durante e depois da leitura. Antes é importante escolher muito bem o que será lido, conhecer o texto em seus detalhes, preparar. Durante

a roda, apresentar o livro às crianças, falar um pouco sobre o autor e a obra, compartilhar os motivos de sua escolha são cuidados que permitem a aquisição de comportamentos leitores. E, ao final, para fechar bem esse momento, vale a pena compartilhar impressões sobre a leitura: de que cada um gostou mais, chamar a atenção para alguns detalhes e, eventualmente, reler os trechos favoritos, são orientações que ajudam a criança a ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita.

A organização das crianças em Roda de Conversa é de suma importância, pois é o momento em que socializamos as orientações acerca da atividade proposta, levando-as em seguida para a apreciação do Mural/ Painel, como fazemos numa sala de cinema quando vamos escolher um filme. Esse Painel é composto por cartazes confeccionados com a capa e a sinopse da obra, bem como uma ficha de inscrição para que as crianças pudessem escolher o livro que gostariam de ouvir, os cartazes preparados pela professora responsável pelo livro, ocasião em que é apresentado as obras, lendo as sinopses dos livros e explicando às crianças que eles poderiam fazer a inscrição, apontando e/ou escrevendo o seu nome de maneira como sabem na ficha de inscrição correspondente ao livro que elas mais se identificaram para a fruição e apreciação posteriormente.

Ressaltamos que no dia da Sessão Simultânea de Leitura as crianças foram direcionadas para o ambiente cuidadosamente preparado pela professora com cartazes referente ao livro e tapetes especiais para acomodarem-se de maneira confortável.

Após a acolhida e a conversa prévia sobre a leitura do livro iniciamos a leitura em voz alta da obra “Escola de Chuva” do autor e ilustrador James Rumford, cuja temática aborda questões que retratam o Meio Ambiente, Pluralidade

Cultural, incentivo à leitura, superação e cooperação entre outros, embora aqui o foco não é trabalhar conteúdos, mas a leitura de fruição, de apreciação.

Apresentando as ilustrações contidas na capa do livro e a biografia do autor/ilustrador, aproveitamos para perguntar às crianças se elas conheciam o autor/ilustrador, bem como outra obra daquele autor, o que elas achavam do que tratava a obra? Por que tinham escolhido aquele livro? Durante a leitura fizemos apenas duas intervenções nas cenas que consideramos relevantes no enredo da história, e que as crianças pudessem falar de suas impressões, sentimentos e/ou opiniões sobre as situações apresentadas. Nesse sentido, perguntamos às crianças o que elas achavam que aconteceria? Se já havia acontecido alguma situação similar com elas? Como resolveriam aquela situação?

Após a escuta das respostas das crianças, demos continuidade à leitura da história que ficava cada vez mais emocionante ao aproximar-se do término da história, e assim que a leitura fora concluída, fizemos os seguintes questionamentos. Vocês gostaram da história escolhida por vocês? Era do jeito que vocês imaginaram? Vocês gostariam de dar outro desfecho para toda aquela trama?

Ao final iniciamos o momento mais relevante da audição do livro, momento esse onde as crianças podem expressar seus sentimentos, dúvidas, curiosidades e impressões sobre o livro ouvido. Pois Paulo Freire (1996) nos diz que “se é pela palavra que o ser humano revela sua humanidade, é no diálogo que ele se encontra com o outro”. Portanto o momento da escuta configura-se o clímax dessa atividade. Quando as crianças retornam para as suas salas essa conversa continua e daí de maneira mais ampla, pois vão estar juntos de outras que ouviram outras histórias, compartilhando relatos, impressões, curiosidades, e até mesmo decepções.

Nesse sentido que para Bakitin (2003), a língua atravessa a vida e a vida é atravessada pela língua. Língua e vida são indissociáveis. O trabalho com as linguagens oral e escrita só tem sentido quando realizado com discursos reais e significativos: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros.

O encaminhamento das situações criativas após leitura e escuta das crianças, tais como: buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma, desenhos, pinturas, modelagem ou mesmo a criação de uma maquete, a organização de um mural, de uma escultura não deve ser algo escolarizante ou mecânico, mas de caráter espontâneo e criativo, podendo ser socializado suas experiências com a turma ou mesmo com a comunidade escolar.

Conclusão

Numa experiência os resultados geram múltiplas aprendizagens, em que crianças aprendem muitas coisas que vão além do observável e das questões linguísticas. Aprendem a ter autonomia, a criticar, a relacionar, cria hipóteses, entender a lógica e estrutura da escrita, a observar, a escolher, a se expressar, a se comportar, a escutar. Deixamos uma reflexão quanto às aprendizagens e aos encantamentos que se escondem por trás de cada página de um livro literário para uma criança. No que se refere à linguagem escrita, as mesmas aprendem a ter comportamento leitor e se aproximar com a cultura do escrito.

Portanto, é importante frisar que houve aprendizagem não só por parte das crianças, mas também das professoras,

que tiveram a possibilidade de ampliar os saberes e conhecimentos sobre a cultura escrita, potencializando o olhar e a escuta sensível das falas das crianças, fato ilustrado com interpretação do observável e a partir daí planejar propostas significativas, colocando as crianças no centro de suas propostas de leituras, com experiências literárias, das diferentes sensações, interligando a emoção, a imaginação, o pensamento e a linguagem, atendendo as especificidades e o desejo de descobrir e aprender dos mesmos.

Referências

AUGUSTO, S. O. *Educar cuidando: uma história para contar*. ADI Magistério, Rotas de aprendizagem: orientação da prática educativa. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação Infantil de São Paulo, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras Escolhidas, v. I).

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. *Anais*, Disponível em [HTTP//goo.glw0Ab5p](http://goo.glw0Ab5p). Acesso em 25 jan.2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.

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

FREIRE, Paulo; *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*; Paz e Terra; São Paulo; Coleção I Leitura; 1996.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: Educação Infantil*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

MALAGUZZI Loris: Invece il cento c'è. In: _ Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recentemente publicada em português pelas Artes Médicas como: *As Cem Linguagens da Criança*. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

NEVES, Vanessa; CASTANHEIRA, Maria Lucia; GOUVEIA, Maria Cristina. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v, 20, n. 60, p. 215-244, mar, 2015.

INTERFACES DA TRAJETÓRIA DO COLÉGIO SÃO JOÃO BATISTA COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO CEDRO/CE

Francisca Adriana Justino da Costa

adriana_unifor@hotmail.com

Evaneida Soares Carneiro

evaneidacarneiro@outlook.com

Hamilton Perninck Vieira

hvp_@hotmail.com

Introdução

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de especialização em Educação Infantil (COSTA, 2017). O interesse pelo tema se deu a partir da disciplina de Pesquisa na especialização. A escolha do município de Cedro/CE como contexto da pesquisa pelo fato desta cidade ser a cidade natal da pesquisadora e pelas histórias contadas pela família sobre como tinha sido o processo de educação ainda na infância pré-escolarizada. Assim, despertou-me a curiosidade de verificar como esse processo aconteceu em uma cidade que completou atualmente cem anos.

Desde as primeiras leituras realizadas, percebeu-se que a quantidade de pesquisas que revisitam a história da Educação no município de Cedro era incipiente. Assim, as primeiras pesquisas, a princípio na internet, todos os resultados chegavam ao Colégio São João Batista (CSJB), instituição fundada em 1947 e a trajetória e dedicação de duas professoras que foram pioneiras da educação do município.

Nessa direção, a pesquisa apresentou como objetivo geral resgatar a história do município do Cedro, juntamente com a trajetória da educação, com ênfase na educação infantil. Como objetivos específicos delimitamos: 1) Analisar a história de fundação do município de Cedro; 2) Identificar a relação entre o surgimento do Município de Cedro e as experiências na área da educação infantil no município; 3) Discutir a trajetória de fundação do Colégio São João Batista.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa utilizou-se os escritos de variados autores, principalmente daqueles referentes às seguintes temáticas: História da educação, Pesquisa oral e Educação Infantil. São eles: Bezerra (2008); Mehhy (2007); Kuhlmann (2000).

De acordo com dados do IBGE (2017), no município Cedro/CE existiam na época 19 escolas públicas municipais que ofereciam o ensino pré-escolar e 4 escolas privadas com educação infantil. Uma delas é o CSJB. Inicialmente, havia escolhido o Colégio mais antigo do município, Escola Gabriel Diniz, que completou em 2017, seus 90 anos no município, mas depois de realizar algumas pesquisas e conseguir informações dos funcionários mais antigos, havia educação para as crianças menores, entretanto, não existiam registros documentais sobre isso. Então, sentiu-se a necessidade de escolher outra instituição que tivesse oferecido a educação infantil e que fosse mais antiga no município.

Portanto, optou-se pela escolha da escola particular, CSJB, considerando a facilidade de acesso à documentação, pela história e por ser referência em educação no município, uma vez que diversas pessoas importantes da cidade de Cedro/CE passaram por essa escola e tiveram sua formação orientada pelas duas professoras pioneiras na educação do município.

Do ponto de vista acadêmico, justifica-se essa pesquisa pela necessidade de estudos sobre o percurso histórico da educação infantil no município de Cedro/CE e o CSJB através das percepções e experiências de professores do município e, assim compreender a consolidação da educação infantil nesta localidade. Sigo a discussão do trabalho apresentando os objetivos, a metodologia, os resultados e as discussões, seguidos das referências.

Objetivo

Geral

Resgatar a história do município do Cedro/CE, juntamente com a trajetória da educação a partir do CSJB, com ênfase na educação infantil.

Específicos

- Analisar a história de fundação do município de Cedro/CE e sua interface com a educação;
- Identificar a relação entre o surgimento do Município de Cedro/CE e as experiências na área da educação infantil do município;
- Discutir a trajetória de fundação do CSJB e sua relação com a história da educação infantil no Cedro/CE.

Metodologia

Nos aspectos metodológicos, adotei uma pesquisa bibliográfica de cunho teórico- descritivo com abordagem qualitativa articulada ao itinerário da História Oral. Para Marconi e Lakatos (2010), a abordagem qualitativa tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos,

descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

No que se relaciona à História oral, segundo Mehhy (2017), trata-se de um conjunto de procedimentos que se inicia com a colaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. Corroborando com essa visão, Alberti (2008), afirma que a História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram e/ou testemunharam de acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido. (ALBERTI, 2008 apud HAIASHIDA; SANTOS, 2017).

Assim, foi utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada individual, realizada com o uso de gravador, desde um roteiro com perguntas abertas que nortearam a entrevista e que posteriormente foram transcritas e validadas. Em seguida, os resultados foram discutidos no intuito de desvelar as problemáticas supramencionadas.

A pesquisa foi realizada no CSJB no município de Cedro/CE e como amostra deste estudo foram entrevistadas duas professoras, um coordenador pedagógico e a secretária de educação do município. Neste sentido, foram esclarecidos aos entrevistados sobre o consentimento de uso das suas falas, e sobre a preservação de suas identidades. Neste prisma, optamos por questão ética, substituir seus nomes por números cardinais.

Quanto o tratamento dos dados, as entrevistas foram gravadas, transcritas e textualizadas, em seguida foram feitas a validação das narrativas dos entrevistados. Desta forma, foi também assinalado o termo de consentimento de uso das entrevistas. As condições de análise das entrevistas não são pré-determinadas, pois, não busquei respostas tidas como “corretas”, assim, não tive a preocupação em provar a veracidade do que é dito pelos entrevistados. Desta forma, na análise das entrevistas buscou-se compreender historicamente a trajetória da Educação Infantil no município do Cedro/CE em interfaces aos fatores sociais, econômicos e à formação dos professores com base na perspectiva dos participantes de uma forma mais aprofundada, possibilitando, assim, a análise suas experiências. Ao narrarem suas experiências ou compreensão do assunto retratado o entrevistado passa a ter uma retomada de suas próprias experiências.

Resultado e discussão

Nesta seção, apresenta-se os resultados da pesquisa realizada com as professoras, que prontamente responderam as questões inerentes ao resgate à história da educação infantil não formal por meio de narrativas dos professores mais antigos. As questões foram dirigidas às professoras, que aqui caracterizamos por primeira professora da Educação Infantil no CSJB – P1 (Professora 1), de 1991 até 2001, – (10 anos) e com a Professora atual da Educação Infantil – P2 (Professora 2), de 2015 até os dias atuais. A primeira questão, referiu-se à época em que lecionavam, quais as características das crianças? Qual o nível econômico? Elas eram da zona rural ou urbana? Moravam com a família? Foram obtidos os seguintes resultados:

“[...] só estudava lá quem tinha condições, era muito exigente, tinham que ter condições, moram com os pais e eram da zona urbana [...]” (P1).

“[...] as crianças moram com a família, às vezes quem vem deixar é o moto táxi ou a secretária” (P2).

Diante dos relatos das professoras entrevistadas, acerca das indagações realizadas, verificam-se duas realidades educacionais, tendo em vista a probabilidade de tempo docente das mesmas, em que o período em que cada uma lecionava era visível. Cada uma a seu tempo e/ou momento, participou de aspectos históricos, em que o educando tinha pouco ou quase nenhum acesso aos estudos. Reportando-se à segunda questão questionou-se em relação à estrutura da escola, como eram as salas de Educação Infantil? Quais os materiais didáticos disponíveis para o ensino? Foram obtidos das entrevistadas os seguintes resultados:

“[...] era muito bom e como era particular as mães mandavam os brinquedos educativos, jogos... e as vezes eu fazia [...]”. (P1).

“[...] a maioria não traz material depois dessa lei que não pode pedir as coisas, mas a gente as vezes cria e os livros os pais compram. Na sala tem material disponível para a gente usar com as crianças [...]” (P2).

Acerca da terceira questão, a preocupação foi pensar qual era a remuneração dos professores se o dinheiro fosse convertido na moeda atual? Era um bom salário, as entrevistadas responderam:

“[...] não lembro do salário, mas era pouco, se ganhassem tipo 400 reais lá era 300. Sempre era menos [...]” (P1).

“[...] É pouco. É metade de um salário mínimo [...]” (P2).

A esse respeito, cabe destacar que o professor do sertão brasileiro era muito sacrificado, com pouco salário e nenhum apoio para lecionar, devido à falta de interesse das políticas públicas da época. Com relação à quarta pergunta, como acontecia o processo de contratação? Havia seleção? Quais os critérios para participar desse processo?

“[...] quem não tivesse o 4º pedagógico que é a faculdade de hoje, não entrava nem como auxiliar [...]” (P1).

“[...] colocam os currículos, mas é mais por indicação [...]” (P2).

A esse respeito, pode-se citar que a precariedade e as condições de formação dificultavam que o professor galgasse maiores patamares no ensino público. Este era desprestigiado e mal remunerado. Somente após as promulgações das Leis de Diretrizes e Bases foram amparados. A quinta questão relacionava-se a qual a formação exigida para os professores na Educação Infantil?

“[...] tinha que ter o Normal, 4º pedagógico[...]” (P1).

“[...] tem que ser formada [...]” (P2).

A exemplo de outras instituições escolares, o professor não era valorizado. A desvalorização dos professores era evidente, quando se analisa suas condições de trabalho, remuneração e oportunidades formativas.

As instituições de atendimento as crianças tinham uma trajetória história relacionada ao assistencialismo, cuidados com a higiene e proteção enquanto estavam longe da família. Os espaços nos quais as famílias costumavam deixar as crianças eram depósitos infantis que tinham a concepção de criança como um ser frágil e dependente.

Entretanto, apesar de se verificar um grande avanço sobre os direitos das crianças e na educação infantil, vários

desafios foram impostos para a efetivação desses direitos e na implementação dos espaços educativos. Pode-se confirmar essa situação segundo Barreto (1998, p.24) quando assevera que “as instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...]” Assim, a Educação Infantil como conhecemos hoje, é algo recente. Se esse cenário era o que se apresentava nas grandes cidades imagina nas cidades do interior do país. Devido a realidade exposta, que a escolha da instituição infantil no município de Cedro foi difícil e demorada.

Em relação à intensa desvalorização do professor, Paulo Freire (2011) demonstra a força que é necessária para enfrentar os obstáculos impostos ao educador:

“Gosto de ser gente, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam” (p. 53).

Defendendo a conscientização, Freire (2011), reforça a necessidade do docente ter conhecimento crítico e reflexivo sobre a sua prática e assim superar os graves obstáculos da docência. Assim, buscamos uma Educação Infantil longe de qualquer ação reprodutora ou marginalizada, sendo então uma busca de alternativas onde o professor possa propiciar o desenvolvimento das crianças enquanto sujeitos autônomos, construtores de conhecimento e de cultura.

Conclusão

A pesquisa procurou conhecer a história do município de Cedro, seguida do processo da trajetória da educação, focando na Educação Infantil, atualmente considerada primeira etapa da educação básica.

Em relação ao processo educacional no Município de Cedro/CE torna-se mister salientar que, à época da sua ocupação, não havia escolas públicas que atendessem às crianças do Município. As famílias que tinham condições contratavam professores particulares para promover os primeiros passos das crianças para o futuro estudantil. Foi apenas após a visita do Dr. Hugo Rocha às obras da Rede de Viação Cearense, que teve início um movimento em prol da fundação de uma escola pública destinada ao atendimento dos filhos dos moradores daquela cidade que estava nascendo. Isso concorreu para a construção da primeira escola pública de Cedro.

No interior cearense, as escolas públicas não atendiam aos anseios da população carente financeiramente, pois muitos municípios apresentavam um reduzido número de escolas. Assim, inicialmente a pesquisa seria feita em uma escola pública, há mais antiga do município em educação infantil, mas devido à falta de documentações, registros e relatos dos funcionários mudamos o lócus para um colégio particular, o CSJB, também foi referência em educação no município.

Sobre a educação das crianças menores de 6 anos, Kuhlmann Jr. (2000), relata que uma das características primordiais dessa proposta educativa era denominada assistencialista, a baixa qualidade do atendimento como seu objetivo, uma educação mais moral do que intelectual para que as crianças não pensassem muito sobre sua realidade e se sentissem resignadas em sua condição social. Outra pe-

culiaridade era isolar a criança de possíveis meios de contaminá-las, sendo a rua o principal deles.

A participação feminina no setor operário, decorrente da maioria da mão de obra masculina estar na lavoura, as fabricas tiveram que admitir grande número de mulheres no trabalho. Ao lado disso, segundo Kuhlmann Jr. (2000), surgiu uma série de escolas infantis e jardins de infância, iniciativa governamental decorrente da preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a ideia de assistência científica à infância.

Percebe-se que o contexto histórico da educação infantil em qualquer cidade urbana ou rural nos revela um processo lento e difícil. Foi preciso o surgimento de políticas públicas direcionadas para as crianças e um reconhecimento da sociedade sobre uma atenção especial para as crianças, uma valorização da criança como cidadãos de direitos. Somente com a Constituição de 1988 juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a nova LDBEN, a criança foi colocada no lugar de sujeito de direitos e a educação infantil foi incluída no sistema educacional. Entretanto, apesar dos avanços obtidos há diversos desafios que circulam a educação infantil. Ficou evidente, portanto, que não há instituições suficientes para atender a demanda das crianças principalmente nas cidades do interior.

Outro fator importante que a pesquisa apontou, foi a formação e valorização dos professores que atuam nesse nível de ensino. As novas leis, exigências e transformações da sociedade direcionam para a obrigatoriedade da formação de nível superior para o atendimento dessas crianças. Contudo, não basta apenas a formação de nível superior, mas sim a formação continuada e contínua, em que o professor possa refletir sobre sua prática seus saberes éticos, políticos e pedagógicos.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. São Paulo: FGV, 2005. Disponível em: <http://arpa.ucv.cl/articulos/manual-dehistoriaoral.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

BARRETO, Ângela. M. R., Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BEZERRA, José Arimatea Barros; ROCHA, Ariza Maria. (Orgs.). *História da educação: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros*. Fortaleza: UFC, 2008.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília; Imprensa Oficial do Estado, 1996.

COSTA, Adriana Justino da Costa. *Contribuições para a história da educação infantil no Cedro: a trajetória do colégio São João Batista*. 2017. 76 fls. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

KUHLMANN JR, M. *Histórias da educação infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 14, p. 5-18, maio/jun/jul/ago, 2000.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *História oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

HAIASHIDA, Keila Andrade. *Quixadá: centro regional de convergência e irradiação da educação superior (1983-2013)*. 2014. 370 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

AS CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Francisca Flaviana de Oliveira

pensativaop@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação brasileira sofreu inúmeras transformações ao longo de sua história, algumas destas constituíram-se na forma de estudos e pesquisas que deram origem a documentos, leis e outros instrumentos norteadores que vem a definir o cotidiano da educação oferecida nas instituições de ensino no Brasil.

O histórico da educação e suas contribuições teórico-metodológicas fazem parte da formação inicial e continuada dos professores. Tendo em vista ser relevante que o professor enquanto cientista social tenha a necessidade de estar em contato com conhecimentos que lhes permita fazer de sua prática docente um ato de transformação social.

Levando aos alunos possibilidades de aprendizagem dentro das perspectivas da sociedade atual, fazendo com que estes se percebam como sujeitos pertencentes a seus ambientes, construindo sua identidade e desenvolvendo-se na perspectiva de suas realizações pessoais e sociais com criatividade, respeito e harmonia, podendo assim se tornar agentes transformadores em constante busca pela conquista de seus espaços e de uma sociedade melhor para todos.

Nesse contexto pode se confirmar que a educação brasileira tem uma rica gama de instrumentos que norteiam e que regem as práticas de ensino. Portanto neste trabalho pretende-se a partir da análise documental da literatura sobre a formação de professores, salientar o papel do coordenador pedagógico, evidenciando suas contribuições a formação dos professores. Sendo este o objetivo geral da pesquisa. Uma vez que também é uma das premissas da atuação do coordenador, propiciar a seus professores acesso a formação pedagógica.

Objetivo

Os objetivos deste trabalho tem a intenção de apresentar as ações da coordenação pedagógica contribuintes à prática pedagógica diária na escola pública e por fim apontar a formação docente como subsidio e ação pertinente aos avanços necessários no processo ensino/aprendizagem.

No caso deste trabalho ressalta-se o ensino na educação básica na escola pública, a formação de professores frente as contribuições oriundas dos documentos norteadores e do coordenador como influenciador de uma conduta científica e pesquisadora por parte dos professores como justificativa a explanação do tema.

Visando que se torne de conhecimento do docente a oferta de subsídios adicionais a ser colocada em prática nos planejamentos e nas ações pedagógicas através das ideias defendidas pelas concepções pedagógicas difundidas pelos estudiosos da temática no Brasil e pela vasta gama de instrumentos norteadores e fontes de pesquisas contribuintes a prática pedagógica, renovando o leque de conteúdos para a formação dos professores.

Oferecendo assim suporte acadêmico e substancial a esta pesquisa. Pois de acordo com a educação emancipatória de Paulo Freire (2015), pode se dizer que a formação docente contribui com a emancipação não apenas do aluno que construirá seu conhecimento, mas também do professor que tanto ensina como aprende.

A escolha da pesquisa qualitativa se deu pela intensidade com que a educação acontece cotidianamente na sociedade e pelo meu envolvimento com o processo de ensino aprendizagem, presentes em minha vida desde os meus 17 anos, quando comecei a atuar como auxiliar de sala numa turma de educação infantil.

Na perspectiva de Gadotti, essa intensidade com que a educação acontece deve ser vital a ação docente, pois segundo o autor:

“A educação participa inevitavelmente do debate no qual a nossa sociedade em crise se encontra envolvida e da angústia que ela suscita. A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, ela se debate e se busca” (GADOTTI, 2004, p.43).

E nessa interrogação em busca do meu lugar enquanto profissional, nunca mais parei, atuando como professora do ensino básico, da graduação, como orientadora educacional, formadora pedagógica e hoje como coordenadora pedagógica.

Sendo assim a revisão das literaturas sobre formação docente, me proporciona uma revisão da minha própria trajetória e consequentemente aprendo e ensino.

Segundo MINAYO, (1998, p.244)

“Abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto,

uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas”.

Essa aproximação apontada pela autora está presente no meu dia a dia enquanto coordenadora, onde tenho que estar em constante busca pelo conhecimento para auxiliar meu grupo de professores, atender os alunos e seus familiares. O universo da educação nas séries iniciais requer esforço e determinação por parte dos envolvidos, pois lidamos com a melhor fase para desenvolver habilidades e competências, que irão passar por processos de maturação e posteriormente contribuirão com toda a história do indivíduo em sua formação integral.

Metodologia

A presente proposta de trabalho de conclusão de curso pretende fazer uma abordagem de pesquisa qualitativa e bibliográfica sobre as contribuições do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico junto aos professores dos anos iniciais, no tocante a formação continuada, tendo em vista à importância de constantes aprofundamentos dos conhecimentos pertinentes a prática docente.

Pois sem a base da formação inicial e continuada as dificuldades da caminhada docente, comumente já existente, passam a ser obstáculos na busca pelos resultados provenientes do ensino. A falta de formação na vida de um professor interfere diretamente no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que um professor quando não desenvolve suas habilidades e competências docentes nas questões práticas, metodológicas e do contexto geral da educação em que está inserido, acaba por fazer um trabalho desprovido das neces-

sidades atuais dos campos da aprendizagem, cuja, é o espaço de labuta do professor.

Formação docente implica conhecer sobre as práticas, as teorias, a legislação, os contextos escolares e sociais do ambiente de trabalho do professor. Formação docente implica em qualidade de ensino e de resultados. A identidade da práxis pedagógica é construída na busca pelo conhecimento, que transformar-se-á em ações conscientes de ensino, avaliação, diagnósticos, registros, intervenções e diversas outras ações do dia a dia na escola.

Para tanto a pesquisa qualitativa e bibliográfica far-se-á como instrumento de coleta de dados na intenção de subsidiar a discussão pautando-se nas referências e estudos que embasam as pesquisas sobre a formação de professores na contemporaneidade.

Pois de acordo com BOCCATO, (2006, p. 266)

“A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”.

Os conhecimentos denominados senso comum e os científicos corroboram com a prática diária na educação, numa dialética pedagógica, uma vez que o educador se utiliza destes na construção de sua prática.

Para Schutz, (1982) apud Minayo, (2018, p.10), essa dialética formada entre os conhecimentos de mundo e os científicos formam um “estoque de conhecimento”, onde, “Esse saber prático orienta a forma de enfrentar problemas, planejar o dia a dia e projetar o futuro”. Enquanto os cien-

tíficos estabelecem um subsídio teórico na construção das competências educacionais.

Portanto a partir da análise de artigos, outras produções acadêmicas e dos documentos norteadores da educação infantil no Brasil, em si tratando da formação de professores pretende-se construir uma discussão voltada a reflexão do papel do coordenador pedagógico como figura do profissional que gerencia a estrutura do trabalho desenvolvido pelo professor em suas diversas vertentes, em busca da qualidade do ensino infantil.

Para tanto a pesquisa qualitativa e bibliográfica far-se-á como instrumento de coleta de dados na intenção de subsidiar a discussão pautando-se nas referências e estudos que embasam as pesquisas sobre a formação de professores na contemporaneidade.

A formação de professores e o processo ensino aprendizagem: reflexões sobre a teoria a prática

O trabalho desenvolvido por um professor na sala de aula é a atividade fim principal do processo de ensino e aprendizagem. A ausência de sua atuação perante os alunos compromete a sua aprendizagem, pois a expressividade existente na interação de um professor com seus alunos é algo inegável quando nessa relação existe a recíproca do ato educacional, ou seja, quando ambos ensinam e aprendem, uma vez que ser professor no século XXI é ser um mediador que facilita, estimula, traz condições para que esse aluno desenvolva suas habilidades e competências.

O profissional vocacionado para a educação (professor) tem a capacidade de fazer inferir que a escola antes de tudo é vida, ambiente de interação e socialização. Essa ausência foi sentida de perto este ano quando as escolas se viram de

portas fechadas por consequência da pandemia da Covid-19. O ato de ensinar e o papel do professor foram extremamente valorizados por cidadãos comuns que tiveram que assumir integralmente a educação dos filhos em suas casas.

Em tempos de pandemia causadas pela proliferação do corona vírus, neste ano de 2020, a escola, os estudantes e professores sofreram com o distanciamento social que veio a impedir o acontecimento das aulas, a interação, o movimento do aprender numa sala de aula.

A ferramenta principal do ensino, que é a ação docente foi resumida a aulas remotas, atividades online, que em muitos casos, apenas nos serviu para denunciar ainda mais escancaradamente a gritante desigualdade social dentro das nossas escolas.

Não há como falar em educação no ano de 2020 sem citar o atípico ano letivo e suas incongruências. No entanto, redirecionando a discussão sobre o processo de ensino, uma das situações constantemente discutidas é a formação daquele que rege a orquestra do ensino, o professor. Sobre tudo se vê a inoperância no processo de ensino aprendizagem, mesmo diante de um quadro notório de transformações pelas quais passou a educação brasileira nas últimas décadas, na perspectiva de mudanças metodologias, didáticas, humanas e sociais.

A educação se reinventa a fim de atender a demanda social, de acompanhar a historicidade e a cultura do povo, que faz uso da escola como meio da própria transformação de vida. Para Saviani, (2005) o que pode justificar a atraso e a inoperância no processo de ensino diz respeito concomitantemente ao nosso outro tema da presente discussão que é a formação de professores.

Em suas palavras a formação está intimamente ligada ao ensino e prevê a existência de um eixo norteador que indissocia o saber docente de sua prática, que uma não se

sobrepõe a outra, existindo na verdade vínculo entre ambas. Na dialética desse processo considera inclusive, de acordo com suas observações acerca da pedagogia construtivista a autonomia do aluno como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

SAVIANI, (2005, p.02) cita que:

“Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade”.

Corroborando com o autor, evidenciam-se os postulados de Paulo Freire quando menciona a formação docente como um estado de constante pesquisa, apontando que Freire (2015, p.30) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ainda sobre isso Freire diz que ensinar, aprender e pesquisar configuram-se ações da representatividade da educação como ato social, portanto são indicotomizáveis a ação docente.

Nessa perspectiva, garantir a matrícula e a permanência do aluno na escola, não é mais suficiente, é necessário que ele aprenda, e que tenha uma aprendizagem significativa, que o auxilie em sua construção cidadã na integralidade da palavra, tendo os seus direitos de aprendizagem garantidos, como preveem os inúmeros documentos norteadores e legislativos da educação no Brasil. E que é válido ressaltar, estamos muito bem servidos de documentos. Para tanto, é necessário que as palavras do papel criem vida e façam parte do cotidiano escolar.

Resultado e discussão

Diante do exposto, pensar a formação de professores é algo tão importante quanto pensar o planejamento de um ano escolar, quais os objetivos? As metas? Onde se quer chegar? Quais os planos de ações para se obter os resultados desejados? São indagações que antecedem cada ano letivo. Tais indagações devem ser igualmente atribuídas àqueles que irão gerir e trabalhar na construção dos resultados almejados.

Assim, entende-se a formação dos professores como uma ação contínua, desde a base dos cursos de graduação e de pós-graduação. Estudos, pesquisas e palestras fazem parte do seu constante aprendizado e acesso inacabado do saber.

O conhecimento científico deve ser considerado de extrema relevância a docência, pois é necessário que o professor compreenda sobre as condições de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e sobre os demais aspectos que o envolvem socialmente.

Como também o professor deve estar sempre atento às riquezas do censo comum, pois este saber a priori traz sempre uma abordagem do conhecimento mesmo que informal e empírica. O professor precisa apropriar-se sobre a cientificidade do ato docente, visando à intencionalidade de suas ações pedagógicas.

Dando a devida atenção ao conhecimento teórico, entende-se que a prática e a experiência com os alunos são fatores preponderantes na formação docente, acreditando que a prática contribui para as tomadas de decisões, reflexões e ações futuras a serem colocadas em diligências na sala de aula.

Em seu artigo Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, De-

merval Saviani faz uma análise histórica sobre a formação dos professores em relação ao ensino, apresentando o andamento das mudanças que aconteceram paulatinamente no Brasil fomentadas pelas concepções pedagógicas vindas principalmente da Europa e dos Estados Unidos.

Em sua análise SAVIANI (2009, p.143) aponta que apenas após a independência do território brasileiro do domínio de Portugal, “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita”. Antes disso o que prevalecia para a condição do ofício docente eram as poucas instruções oriundas dos cursos das escolas normais e o “aprender fazendo”.

Com a evolução histórica da educação a escola continuou sendo um espaço de aprendizagem da prática para o professor. No entanto, começam a existir movimentos a partir do século XIX, ressaltando a problemática da formação de professores.

Iniciando-se um tempo de pensar sobre a educação e suas influências sociais concebidos em outros continentes e chegando ao Brasil na segunda metade do século XX, em 1932 pelos precursores Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, estimulados pelas inspirações do movimento da Escola Nova.

Paulo Freire mensurou a necessidade de o professor compreender sua função social e assumir sua responsabilidade frente à ciência do ato educacional. Sobre a importância da formação de professores o renomado autor menciona que ensinar não se trata apenas de dar aulas e sim de construir uma ponte acessível entre os aprendentes e o conhecimento.

FREIRE (2015, p.45).

“O que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela se-

gurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando coragem”.

A discussão aqui exposta propõe estimular educadores a aquisição e o aprimoramento da pesquisa como norteadora e subsidiária de sua prática, pois na ausência da consciência docente quanto ao fato da importância de sua práxis construída pela ação e pela formação ocasionam o comprometimento do ensino e consequentemente da aprendizagem. O professor que não pensa sobre seu trabalho acabará fazendo de seu cotidiano docente apenas mais uma reprodução da massa já existente.

O coordenador pedagógico e suas contribuições enquanto formador na realidade da escola pública

O professor que assume a função de coordenação pedagógica leva consigo a experiência da prática de sala de aula e do cotidiano escolar como subsídio as ações de gerência que assumirá. Tais ações relacionam-se, sobretudo ao processo de ensino aprendizagem e formação continuada dos professores, ou seja, seu trabalho agrega elementos essenciais à ação principal da escola, a aprendizagem.

Compreendendo o coordenador pedagógico como profissional em constante construção tanto em sua prática diária quanto na busca por sua própria formação, pois subentende-se que, ao papel de líder cabe a efetiva necessidade de validação de seu conhecimento, através da formação como norteadora da prática.

Nas contribuições de Placco (2011) entre as atribuições do coordenador seu papel abrange três eixos indissociáveis: formador, articulador e transformador. Indo ao encontro da afirmativa Pimenta (2013) salienta a atividade do gestor educacional como desafiadora, na busca pelo desen-

volvimento de ações interventivas frente à ruptura dos paradigmas que dificultam a ideia da educação como ato social de acesso ao conhecimento de forma equitativa e da ressignificação do papel da escola na sociedade contemporânea.

Frente ao exposto, partimos da perspectiva da aprendizagem como uma das principais preocupações do trabalho do coordenador, sim, preocupação, uma vez que se entende aprender como um ato subjetivo, particular de cada sujeito. E que acompanhar e auxiliar o trabalho do professor constitui-se uma tarefa minuciosa, pois há a necessidade de conhecer de perto a realidade situacional do aluno e suas condições de aprendizagem, auxiliando o professor a construir estratégias de ensino que atenda as demandas de cada aluno, suas limitações e potencialidades.

A ideia de homogeneidade de uma turma da educação básica, por exemplo, e de que todos vão aprender de forma uniforme não configura uma realidade. E nessa realidade o coordenador deve exercer suas funções tendo em mente que a educação é para a maioria dos alunos da escola pública, o que poderá garantir condições futuras de uma vida digna.

Para Pimenta (2013) a escola pública precisa internalizar o desafio educacional e traçar metas que conduzam o educando a aprendizagem, evocando que:

“A educação é por todos reconhecida como condição essencial para uma maior igualdade social, para o desenvolvimento econômico, científico, humano, cultural, político e tecnológico. E é exatamente o reconhecimento desse poder, poder relativo sim, mas, sem dúvida poder que coloca as bases para se perceber as diferenças entre os discursos e programas de ação que efetivamente traduzam a educação como possibilidade de desenvolvimento e de maior igualdade social e aqueles que apenas a anunciam como importante” (PIMENTA, 2013, p.92).

Ao exercer a função de coordenação numa instituição pública de ensino o professor incumbido deste papel, trabalha não apenas com as problemáticas típicas de seu eixo atuante, como os já mencionados aqui. A destoante situação econômica e social presentes na escola pública brasileira é evidente e trazem tarefas extras ao coordenador.

Lidar com a violência, as drogas, a evasão, a ausência de estrutura e negligência familiar e o próprio desinteresse, falta de perspectiva de vida presentes na realidade das periferias de onde se origina significativa quantidade dos alunos da escola pública.

Reconhecendo a escola “como espaço de trabalhar o conhecimento” (PIMENTA, 2013, p.98), entende-se que esse espaço social precisa ser compreendido por toda a sociedade como espaço de ascensão e transformação, não apenas pela própria escola. Tal reconhecimento está contido no eixo de tarefas do coordenador nas contribuições que ele trás consigo. Enaltecer o pensar, o refletir sobre as formas de organização da sociedade, incutindo a educação como fenômeno capaz de redimensionar a problemática acima discutida.

Nas observações de Bourdieu e Passeron (1982), sobre a relação escola e sociedade, frente à questão dos reflexos que a educação acarreta a sociedade e vice versa, fica perceptível à má qualidade do ensino oferecido, reproduzindo a ideologia imposta pela classe dominante, num ensino arbitrário que impõe e reforça o que os autores chamam de “violência simbólica”, que seria justamente a perpetuação da desigualdade social.

Diante disso reforçamos a necessidade de profissionais bem formados, críticos e reflexivos na liderança das instituições de ensino que atendem a população. Líderes que trabalhem para a mudança do paradigma que a escola pública não tem qualidade. Uma vez que a escola é uma extensão

da sociedade, é necessário parar pra pensar sobre e conjuntura que está por trás do que se denomina má qualidade de ensino.

As contribuições do coordenador pedagógico para uma aprendizagem democrática

Sobre as contribuições do coordenador pedagógico, após as discussões realizadas até aqui com a intenção de situar o leitor num norte conceitual da função deste como formador e agente transformador não apenas para seu grupo de professores e o alunado da escola. Mas também atuante em sua comunidade.

Na esfera da escola pública as contribuições do coordenador enquanto formador se constrói diariamente dentro de suas ações pedagógicas e sociais. Portanto pode se mencionar que existe uma pluralidade na função de coordenação pedagógica.

Sob o olhar de LIBÂNEO (2004, p.193):

“Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação”.

Concordando com o autor, a assistência quanto à aprendizagem dos alunos é uma das principais atribuições da função do coordenador, diante disso trataremos daqui por diante o cunho pedagógico dessas contribuições pensando substancialmente na aprendizagem dos alunos.

Defenderemos o conceito de aprendizagem na visão de Saviani (1987) e suas observações acerca da aprendizagem significativa, amplamente debatida nas concepções da teo-

ria sócio histórico cultural da educação. De acordo com o autor tais concepções impulsionam as ideias de aprendizagem democrática. Cujas intencionalidades é fomentar que à escola cabe a busca de maneiras de democratizar o saber.

Portanto, tais maneiras dizem respeito ao ensino dispensado aos alunos. A proposta de ensino defendida pela teoria em destaque é o ensino com bases contextualizáveis que retrate nas experiências de sala de aula a realidade social cujo aluno está inserido, garantindo-lhes a inclusão e equidade. Onde os direitos de aprendizagem atualmente normatizados pelo novo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), sejam devidamente assegurados.

A esse aluno deverá ser garantido o combate a situações de segregação e seletividade, que geram fatores desfavoráveis à aprendizagem como, por exemplo, a evasão escolar. Estimulá-lo a permanecer na escola e participar ativamente de seu processo de aprendizagem são ações que de acordo com o conceito de aprendizagem democrática e significativa demandam o caminho para resultados satisfatórios.

Buscar a constante discussão pedagógica sobre os caminhos a serem percorridos na trajetória do ensino, é uma contribuição preponderante as ações realizadas pelo coordenador. Fomentar reuniões, conselhos de classe, momentos formativos e de reflexão, antecipar-se com sugestões, material de leitura e momentos de escuta, também se fazem articulações na perspectiva colaborativa da aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao atendimento ao professor.

Uma vez que a educação se constrói pela coletividade. ALMEIDA E PLACCO (2001, p.18) afirmam que:

“Para a superação das necessidades cotidianas da escola, se exige um trabalho coletivo, que, por sua vez, exige a presença e a atuação de um articulador,

dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta”.

Ainda sobre as relações de ensino e aprendizagem Vygotsky (2013) apud Côrrea (2017, p. 382) “reivindica que o bom ensino é aquele que passa adiante do desenvolvimento e o guia, fazendo o desenvolvimento avançar”. O desenvolvimento que aqui requeremos relaciona-se, portanto com as concepções de educação, ensino e aprendizagem debatidas na presente discussão.

Desta forma consideramos o papel do coordenador como um agente disponível, plural e que busca constantemente promover o processo de aprendizagem como tarefa ativa de sua escola, mesmo diante de tantos desafios. No que se refere à formação de seus professores, ele é o influenciador, o que estimula, auxilia e escuta. Logo que é clara a complexidade do trabalho docente nas instituições públicas de ensino no Brasil.

Nessa complexidade muitos adjetivos constroem o currículo de um profissional em construção. Pois o ser coordenador está no ser professor, uma função complementa a outra. Quando o professor está coordenador recai sobre ele a responsabilidade de ensinar mais do que qualquer outra.

Assim como defende Paulo Freire (2015, p.47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. O coordenador ensinar a seus professores, aos seus alunos, aos pais dos alunos, a comunidade, é ensinar na prerrogativa do ensino como ato transformador, é educar no sentido mais amplo da palavra.

Conclusão

Trabalhar como professora na rede pública de ensino trouxe experiências positivas e negativas a minha identidade docente. Após 12 anos exercendo minha função em escolas privadas, ingressei no serviço público e constatei uma realidade vivida por mim se repetindo quase trinta anos depois. Sim, sou aluna oriunda da escola pública, vivenciei como aluna, os dilemas que agora vivencio enquanto professora e coordenadora pedagógica.

Essa experiência me trouxe ainda mais entusiasmo a pensar sobre a importância da educação como ato social de transformação. Desde a graduação as leituras sobre educação e sociedade fizeram parte das minhas referências formativas e escrever sobre essa problemática também passou a ser uma constante em meu processo formativo.

E sobre o presente artigo sua escrita deu-se pela minha experiência como coordenadora pedagógica, cuja função vivencio há cerca de três anos. Nessa trajetória aprendi sobre a relevância de ser uma profissional bem formada, atuante na cientificidade da educação e do processo de ensino aprendizagem.

Aprender sobre a trajetória existente entre o momento que a criança, sujeito aprendiz oriundo das periferias, sai de casa, chega à escola e senta-se para assistir suas aulas revelou-me um mundo bem maior do que as teorias aprendidas na faculdade. Articular a teoria com a prática diária numa escola pública rodeada de questões sociais suscitou em mim não só a necessidade, mas o dever de cumprir com minha essência pesquisadora.

Entender que a escola é uma extensão da sociedade e vice versa, entender que minha atividade enquanto coordenadora estava além de preocupar-se com o aprendizado

dos meus alunos, foi o gatilho para ingressar num curso de especialização que complementaria teoricamente o que eu estava vivendo na prática.

Sem duvida os subsídios da filosofia, sociologia, psicologia e estudos da própria educação colaboram para que o professor compreenda sua função e desenvolva-a com empenho e compromisso. Porém entender a conjuntura do que está por trás do que se denomina o termo má qualidade do ensino público, requer um se debruçar intenso não só das leituras teóricas, que há décadas discutem e direcionam as questões educacionais brasileiras, mas também da leitura de mundo em que a escola está inserida e dos aportes políticos e sociais do envolvimento.

É urgente a disposição de políticas públicas realmente efetivas, que combatam a corrupção, o desvio das verbas da educação e os interesses políticos alocados nas instituições. Os estudos por si só não trazem a mudança, é necessário tirar as ideias do papel e transformá-las em ações.

Vejo diariamente professores fazendo mais do que o possível para gerir suas numerosas e minúsculas salas, trabalhar a diversidade, ensinar com qualidade e ainda buscar novas estratégias para atender a dinâmica de aprendizagem particular de cada aluno.

Portanto a pretensão deste trabalho foi a de enunciar a importância da formação, porém de uma forma crítica, observando a importância da coletividade, ou seja, evidenciar a urgência do poder público entrar na escola e ver o que realmente acontece.

Também se configurou nesse artigo a intenção de provocar um olhar crítico do trabalho do professor e do coordenador em que ambos possam perceber a importância da coletividade e da colaboração na busca por resultados. Reconhecer e evidenciar o trabalho do coordenador a partir da

colaboração teórica foi validar o trabalho que realizei todos os dias na minha escola.

Apontar a importância da formação continuada do professor foi um meio de mostrar que o ele, mesmo diante de tantos desafios não está sozinho. Pois o coordenador como articulador, formador e influenciador está ali para auxiliá-lo, escutá-lo na busca pela qualidade do ensino na sua instituição.

Referências

ALMEIDA, Laurinha Ramalho; PLACCO, Vera M. N. S. (org.) *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

Base nacional comum curricular – BNCC: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: 10/10/2020

BOCCATO, V. R. C. *Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação*. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOURDIEU & PASSERON. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CÔRREA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. *A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas*. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 379-386. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-379.pdf/](https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-379.pdf) acesso 10/10/2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*, 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. Ed. 6. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBANEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

MINAYO, M.C.S & COSTA, *Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa*. Revista Lusófona de Educação, 40,139-153p. 2018.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. *Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores*. Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores / Organizadores José Carlos Libâneo, Marilza Vanessa Rosa Suanno, Sandra Valéria Limonta. – Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. 229p.

PLACCO, Vera M. Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011, p. 231-232. Disponível em: [http://www.uece.br/sate/dmdocuments/GPED%20%20Coordenador%20pedagogico%20\[ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O\].pdf/](http://www.uece.br/sate/dmdocuments/GPED%20%20Coordenador%20pedagogico%20[ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O].pdf/) acesso em: 01/11/2020.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Projeto 20 anos do Histedbr. Campinas, 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf. Acesso em: 20/10/2020.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação. V.14, nº40 jan/abr. Campinas. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>/ acesso: 20/10/2020.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: COMO EFETIVAR ESSA PROPOSTA ATÉ O SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Janete Assunção Pereira Rodrigues

janete.a.rodrigues@hotmail.com

Maria da Conceição de Sousa de Castro

tiaconcita@hotmail.com

Maria Jandira de Andrade

jandiandrade@yahoo.com.br

Introdução

A ausência da efetivação do processo de alfabetização no Brasil preocupa, visto que é um fato perceber crianças no ensino fundamental com problemas com leitura e escrita. A compreensão sobre o alfabetizar a partir da proposta do Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC) pode ajudar no trabalho do professor, já que a ação de alfabetizar para muitos docentes, porém transformar discursos em práticas efetivas é o grande desafio. Desse modo pergunta-se como o PNAIC auxilia o docente de modo a assumir a proposta de alfabetizar crianças até o segundo ano do ensino fundamental?

Objetivo

Desta problematização surge o objetivo geral de apresentar a proposta do PNAIC para concretização do processo de alfabetização das crianças até o segundo ano do funda-

mental. Desdobra-se nos seguintes específicos: Analisar a proposta de alfabetização do PNAIC a partir dos direitos de aprendizagem da criança por meio de práticas de ensino que contemplem o primeiro e segundo ano do ensino fundamental; Descrever as competências necessárias ao professor, considerando a efetividade do processo de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental; Destacar algumas atividades práticas para serem desenvolvidas no processo de alfabetização ao 2º ano do ensino fundamental.

Metodologia

Trata-se de Pesquisa Bibliográfica com base em Ferreira (2000), Freire (1974), Perrenoud (2000), Tardif (2002), entre outras fontes.

Na introdução é sintetizado este trabalho. Depois nas seções seguintes apresenta-se um breve percurso histórico da alfabetização e políticas públicas, demonstrando o que no Brasil está sendo efetivado na alfabetização. A proposta do PNAIC é relacionada com as ações do professor, além de destacar práticas referentes ao processo de alfabetização. Nas considerações finais alguns achados desta investigação.

Resultado e discussão

Breve histórico das políticas de alfabetização no Brasil

O termo “alfabetização” aparece no contexto histórico-educacional voltado ao ensino de crianças por ter sido desenhado em diferentes significados, conforme o momento social, econômico e político de cada época. Entretanto a definição de políticas públicas para educação e alfabetização foi intensificada na década de 1980 com os estudos de Ferreira

e equipe (1986) que afirmam sobre os métodos e técnicas de memorização no ensino da escrita e na leitura utilizados para alfabetizar, apontando para a criação de políticas públicas que regulassem o trabalho do alfabetizador.

Em 2004 o MEC estabelece parcerias com as instituições estaduais e federais para ampliação a formação docente. Citamos como exemplo da Rede Nacional de Formação Continuada (2004), em que a formação oferecida aos professores das instituições estaduais e federais. Outro exemplo é o Pró Letramento (2005), no sentido da modalidade de formação à distância e em serviço.

A Lei Federal 11.274/2006 que afirma sobre a obrigatoriedade a oferta de nove anos de ensino fundamental. Depois surge a Emenda Constitucional nº 59/2009, do art. 214, da Constituição de 88, que detalha os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) no sentido da erradicação do analfabetismo, da universalização do atendimento escolar e da melhoria da qualidade do ensino na educação infantil.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa visa atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017, p.3). É um programa integrado que objetiva a alfabetização em língua portuguesa e matemática, até o terceiro ano do fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, contemplando pessoas com deficiência e a diversidade (BRASIL, 2015).

O eixo da formação continuada dos professores compõe-se de uma série de ações organizadas para a formação continuada do professor alfabetizador, elaboração de materiais didáticos e pedagógicos, realização de avaliações de

gestão, controle social e as mobilizações. Para tanto foram criados cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa (2013), Cadernos de Alfabetização Matemática (2014) e Cadernos de Alfabetização (2015).

O PNAIC (BRASIL, 2015) apresenta sugestões metodológicas, objetivando equilibrar as formações para que se tenha uma universalização em âmbito nacional do sistema de alfabetização e recomenda as formações continuadas aos docentes para que compreendam e atuem em sala de aula para efetivarem a alfabetização com qualidade.

A Constituição é a base para todos os direitos do povo brasileiro abarcando a ideia de cidadania e de dignidade humana (BRASIL, 1988). Uma das formas de conquista da dignidade requer que o sujeito esteja alfabetizado.

Ferreiro (1999) destaca que o aprender as letras por meio de fonema sem qualquer preocupação com o contexto desse símbolo. É uma descontextualizada resulta em construções de palavras sem sentido em sua vivência com reflexos negativos quanto à interpretação de textos, formação crítica e argumentação.

Freire (1974) destaca a importância da efetivação da alfabetização como ato de libertação, tendo em vista a compreensão do mundo de forma crítica, pois “a alfabetização e a conscientização jamais se separam” (FREIRE, 2002, p. 14). E nessa ótica o PNAIC recomenda a atuação a partir da formação dos professores.

Freire (2002) enfatizava que uma pessoa alfabetizada tem mais condições de se desenvolver para aprender a ler o mundo de forma crítica, pois, só assim, poderá reconhecer as formas de romper com as estruturas que a impede de mudar a realidade social opressiva em que vive.

O Ministério da Educação – MEC concebe o estar alfabetizado quando se é capaz de interagir por meio de tex-

tos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos (BRASIL, 2015).

Os direitos de aprendizagem devem satisfazer o inciso I do artigo 32 da LDB – “I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. O Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010, p. 8) aponta o que deve ser assegurado nos três anos iniciais do ensino fundamental.

De modo articulado com as práticas de letramento, destacamos a BNCC propõe que o trabalho de alfabetização “nos dois primeiros anos, desenvolve-se o entendimento da relação fonema/grafema e só a partir do 3º ano é que se deve continuar com o processo da ortografização” (BRASIL, 2019, p.14).

No primeiro ano do ensino fundamental as crianças devem compreender como a escrita alfabética funciona para dominar suas convenções letra-som, ou seja, desenvolver sua consciência fonológica (BRASIL, 2012). As crianças devem aprender a diferenciar os sons das letras; as letras de outros símbolos; escrever diferentes palavras com as mesmas letras iniciais; relacionar a imagem com a sílaba inicial da escrita; escrever e ler palavras nos diferentes gêneros textuais com as sílabas constituídas por uma consoante e uma vogal; identificar a quantidade de letras e sílabas na palavra; entre outros.

No segundo ano a criança necessita ampliar o desenvolvimento, passando a compreender os outros diferentes padrões silábicos, tais como: o entendimento do que vem a ser a sílaba, como essa está constituída nas palavras, a organização das palavras na ordem do alfabeto a partir da segunda letra em diante, escrever novas palavras a partir de sílabas soltas, completar frases com palavras, entre outros.

No terceiro ano o trabalho com a ortografização deve ser mais efetivo para que a criança avance no processo de construção da leitura e da escrita e passe a ler de forma mais autônoma, pois já deve ter consolidado as correspondências grafofônicas – relações entre letras e fonemas. Devem produzir textos individuais e coletivos e uma oralidade desenvolvida, sobretudo em situações mais formais.

Os direitos de aprendizagem da criança no período da alfabetização devem ser reconhecidos e levados em consideração para que o ensino possa atingir a eficácia de garantir que nos primeiros anos do ensino fundamental, os infantes comecem a construir seus conhecimentos a partir do desenvolvimento da leitura e da escrita, ampliando as experiências de letramento.

O PNAIC propõe direitos a serem garantidos na aprendizagem e ao que deve ser ensinado na alfabetização de crianças na idade certa. Assim é preciso investir na formação continuada dos professores, pois os saberes são atemporais. Os docentes precisam fazer uma reflexão na e sobre a prática, o que dará maiores possibilidades de reconhecer o importante papel da docência dentro da escola, agindo de forma consciente e buscando caminhos viáveis no processo de ensino e aprendizagem.

Para Tardif (2002) o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes, a exemplo das disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Mortatti (2006), por sua vez, diz que o professor reproduz o mesmo tipo de ensino que recebera na escola, podendo, por isso, enfatizar o codificar e o decodificar signos linguísticos na ilusão de que a criança esteja alfabetizada. Perrenoud (2000) sobre competências, afirma que devem ser entendidas como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.).

A Política Nacional de Alfabetização destaca que na maioria dos países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas fundamentaram-se em evidências das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura (BRASIL, 2015, p.16). Para Snowling e Hulme (2013) é a área do conhecimento que apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever. A competência domínio da ciência cognitiva da leitura auxilia também em outro desafio na vida do professor: o processo de inclusão dos alunos.

O PNAIC contempla pessoas com deficiências, afirmando que precisará de entendimento mais aprofundado sobre como ajudar no desenvolvimento da leitura e da escrita de todos. Um desafio para além das competências do professor, – o amor pelo que faz, pois a arte de amar gera o acreditar no resultado do trabalho. A proatividade, a paciência, o desenvolvimento da afetividade e tantos outros fatores que se somarão aos diplomas conquistados e a outros saberes e competências.

Ao enfatizar o PNAIC, enquanto proposta de alfabetização na idade certa, a pesquisadora destaca algumas práticas de trabalho voltadas aos 1º e 2º anos. São sugestões de práticas alfabetizadoras que partem da escrita, mas é necessário diagnóstico do nível de escrita da criança – um trabalho que requer vivências, motivação da turma. Citamos como exemplo a comemoração de aniversário das crianças por meio da Paula (nome fictício).

A primeira sugestão de escrita consiste na condução do escrever do jeito que se sabe nomes de pessoas para a escrita de convites. A observação atenta do professor gera anotação quanto às hipóteses levantadas pelas crianças, auxiliando no repensar a escrita já que as atividades avançam pelo estímulo à turma em atos de escrita e leitura constantes. Após este passo as crianças escrevem diferentes listas:

de convidados; de materiais a serem comprados. Em seguida a elaboração de convites caminha-se para o dia da festa como prática pedagógica. Sugere-se a confecção do álbum de registro das hipóteses indicado para a culminância.

Deste reconhecimento inicial dos níveis de escrita surge o mapeamento do trabalho, organizando os grupos na hora das atividades (agrupamento para realizar parcerias de trabalho em equipe). As aulas devem iniciar com uma situação real envolvendo conhecimentos previstos no planejamento. Um exemplo é ensinar sobre a vida animal, antes é necessário entender como alguns animais nascem em relação à vida adulta: a metamorfose.

A escrita utiliza o agrupamento das crianças por níveis mais próximos, considerando a hipótese da escrita, para que se ajudem mutuamente. Por exemplo, tomando as sílabas **CE** e **CI** do tema “vacina” como uma vivência sobre a campanha de vacinação de animais, representados por animais de pelúcia para a montagem da encenação da vacinação. Uma variação é fazer a carteira de vacina do animal. As crianças escrevem sobre a atividade realizada no final.

A importância de leituras diversificadas para escrita cotidiana na escola. As práticas de leituras podem envolver ditados, articulando leitura e escrita, mas é possível ensinar números, sobre a escrita deles; outro exemplo é ler contos. Tomemos o texto “Dona Baratinha”, desta leitura surgem registros de momentos da contação da história como contar o total de moedas da Dona Baratinha – uma variação é sobre algarismo antes e depois do outro; ideia de dúzia e de dezena.

Na adaptação de histórias a atividade pode variar com o uso de uma maleta de leitura com um caderno de registro. Em diferentes dias da semana pode sortear uma criança para levar a maleta para casa, gerando a participação dos familiares na tarefa.

Conclusão

A referência ao PNAIC considerou a defesa de que as crianças precisam chegar ao terceiro e quarto ano sabendo ler e escrever. Nesta perspectiva apresentar a proposta de alfabetização até o segundo ano do fundamental, de acordo com o PNAIC obtivemos resultados expressos por meio dos objetivos específicos.

Quanto a apresentar o que deve ser ensinado no primeiro e no segundo ano, que o trabalho pedagógico estabeleceu a relação letra/fonema para o desenvolvimento da consciência fonológica, de forma interdisciplinar e imersa no processo de letramento. Tomou-se a proposta do PNAIC, explicitando os direitos de aprendizagem a partir das práticas de ensino que potencializem a formação do professor, com vistas ao desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e domínio dos cálculos de maneira interdisciplinar e em diferentes contextos sociais.

Quanto ao segundo objetivo específico que visava à descrição das competências do professor aplicada ao processo de alfabetização até o segundo ano foi evidenciado que os saberes pertinentes ao trabalho com as hipóteses da escrita aliadas ao desenvolvimento do Sistema de Escrita Alfabética é um trabalho que favorece a inclusão das crianças, gerando saberes curriculares alinhados às ações que geram afetividade, paciência, criatividade e proatividade docente.

No terceiro específico destacamos práticas alfabetizadoras que visam potencializar o processo de alfabetização, favorecendo a aprendizagem das crianças do primeiro e do segundo anos do fundamental. Portanto, podem ser caracterizadas como atividades realizadas com base nas diretrizes metodológicas do pacto. O PNAIC, enquanto proposta de alfabetização na idade certa consiste em diretrizes que

auxiliam na efetivação do trabalho de alfabetização, perpassando pelas ações do professor, desde a sua formação inicial, até a continuidade dos saberes.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da união*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf >. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. *Caderno de apresentação*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pacto-nacional-alfabetizacao-idade-certa-apresentacao.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Documento orientador do PNAIC em ação 2017*. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php-jPn5Es_5976353f8a4f9.pdf. Acesso em: 25 maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano nacional de educação – PNE (2014-2024): Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA política nacional de alfabetização/ Secretaria de al-*

fabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 26 mai. 2020

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Art-med, 2000.

SNOWLING, M. J., & Hulme, C. (2013). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2017

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO INFANTIL E VIVÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Joselma Santos Viana

joselmasv@gmail.com

José Carlos de Melo

mrzeca@terra.com.br

Introdução

Com um recorte na Educação Infantil faremos uma breve abordagem de um relato de experiência levando em consideração as vivências desta etapa da educação básica em tempos de pandemia. Embasados em estudos de Paulo Freire homenageado ao longo da Jornada de Gestão Escolar para a Formação de Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos (Jornada Paulo Freire 2020) estaremos iniciando estas reflexões, visto que se trata de um autor que muito contribuiu e contribui com a educação, além de outros autores e documentos que estão norteando esta etapa da Educação Infantil.

O objeto a ser estudado são as vivências da educação infantil em tempos de pandemia a partir da realidade do C.E.I. Reino do Saber, com o objetivo de: Refletir acerca dos posicionamentos da gestão pedagógica neste período; Identificar a interação dos docentes com as crianças e seus familiares; Analisar a participação no Projeto “Em cada casa uma Escola, nós iremos até vocês”, projeto coordenado pela Secretaria Municipal de Educação no Município de Rosário/ Maranhão no contexto da Pandemia.

Considerando a declaração de Emergência em Saúde Pública com a Portaria nº 188 em 03 de fevereiro de 2020 pelo Ministério da Saúde, de Calamidade no Estado do Maranhão pelo Decreto nº 35.672 em 19 de março de 2020 e do Decreto Municipal de Rosário Nº 202 de 20 de março de 2020 que dispõe sobre as medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo Coronavírus e entre outros decretos e portarias, foram estabelecidas medidas de reorganização e adequação de diversas atividades, incluindo as realizadas pelos estabelecimentos de ensino, em meio a este cenário tão complexo do novo Coronavírus, o COVID-19.

Assim, não muito diferente da realidade de outros municípios em todo o Brasil, em Rosário houve a suspensão das aulas presenciais em decorrência do período de isolamento social e/ou quarentena, na segunda quinzena do mês de março e final de maio do corrente ano, este fato ocorreu após 10 dias do início do ano letivo e foi considerado um período crítico da Pandemia.

Metodologia

No sentido de realizar o relato em curso acerca das vivências na Educação Infantil em tempos de Pandemia, a metodologia utilizada será um estudo descritivo com enfoque qualitativo. O percurso metodológico visa “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001 apud PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 61), subsidiado pela pesquisa documental e também revisão de literatura.

A técnica de pesquisa originou-se a partir da observação “técnica de coleta de dados em que o pesquisador

se vale dos sentidos para obtenção dos dados” (MINAYO; DESLANDES, 2002, p. 52) e das vivências enquanto professora da Educação Infantil no C.E.I. Reino do Saber, uma escola Pública Municipal que dispõe de turmas de Creche e Pré-Escola nos turnos matutino e vespertino, localizada na Sede da cidade de Rosário/Maranhão.

Resultado e discussão

O presente relato de experiência visou articular a nossa percepção acerca do trabalho realizado pela coordenação pedagógica e pelos docentes durante o período de Pandemia, levando em consideração a realidade de um Centro de Educação Infantil. Pensar em um processo de aprendizado é articular uma prática democrática, consolidando o diálogo entre diferentes atores sociais, lidando com os conflitos sociais e desvelando a realidade concreta de cada sujeito (FREIRE, 1992).

Quando se vislumbrou um retorno das atividades da Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação no município de Rosário, a etapa da educação infantil era um caso à parte, “constituir presença na vida dos bebês, crianças e suas famílias. Ser presente não significa só a dimensão física” (TEIXEIRA, 2020, p. 5). Assim, as autoridades em todo território nacional começaram a constituir a elaboração de protocolos que viabilizassem este retorno de forma não presencial.

E neste primeiro momento, com a sinalização da Secretaria Municipal de Educação para o retorno do corpo docente após o período de isolamento social e/ou quarentena, o posicionamento da coordenação pedagógica respeitando os critérios exigidos pelos protocolos das organizações de saúde (distanciamento mínimo exigido, o uso de máscaras e de álcool em gel), foi estabelecido uma escala de participação dos docentes de três dias na semana, assegurando mo-

mentos de formação em serviço nos dias de quarta-feira “reconhecer-se na função de formador docente e articulador do trabalho coletivo na escola é de fundamental importância para o coordenador pedagógico” (BRASIL, 2020b, p. 15).

Para Freire (1996, p. 14) “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” e embora não tivéssemos a resposta para todos os questionamentos, tornava-se necessário analisar e traçar metas para este reinício.

Moreira (1995) afirma que o professor deve refletir cotidianamente acerca dos processos de ensino aprendizagem, é a chamada função social do professor, enquanto um pesquisador em ação, que contribui para uma visão crítica e na construção de novos saberes.

“Para o/a professor/a, refletir sobre o conhecimento-em-ação e a reflexão-em-ação envolve “parar e pensar”. Representa o processo de entrar em contato com insights momentâneos que surgem em meio a ação. Envolve procurar entender como algo “funcionou”, revendo e tentando descrever e analisar o que foi feito. Já a conversa-reflexiva-com-a-situação dá margem a uma descoberta, a um projeto (ou design) ou a formas híbridas que combinem os dois. [...] investigam o material disponível, planejam esquemas da situação e propõem possíveis soluções. Em resumo, a conversa-reflexiva-com-a-situação permite aos atores repensar a compreensão do que ocorre, refletir sobre suas perspectivas e procurar comunicá-las” (MOREIRA, 1995, p. 17).

A formação foi iniciada com o Documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Documento Curricular do Território Maranhense da Educação Infantil e assim, a

partir das explicações da coordenação pedagógica, de cada professora com suas vivências anteriores, percebeu-se que realmente se tornava inviável o retorno com as crianças de forma presencial “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p.14).

Os estudos tornavam-se necessários para que o corpo docente estivesse embasado acerca do posicionamento sobre uma possível retomada dos momentos presenciais com as crianças e para construção de um relatório por parte da coordenação pedagógica acerca do posicionamento da mesma e dos professores quanto a este retorno “A experiência colaborativa nos espaços escolares implica a criação de condições política, pedagógicas e didáticas que favoreçam um trabalho cooperativo” (BRASIL, 2020b, p. 19)

O retorno das atividades para a Educação Básica ficou definido que seria de forma remota, no qual foi traçado o plano de “retomada” para o mês de junho, contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI com as orientações até então existentes é que a etapa da educação infantil, não seja ofertada na modalidade a distância.

Pereira (2020) destaca que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento que está subordinado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e ambas ratificam a importância de três posicionamentos:

“[...] para retomar o conceito de criança como “sujeito histórico e de direitos”, para afirmar que os “eixos estruturantes das práticas pedagógicas (...) são as interações e brincadeira” e para referendar o “âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” estruturados na forma de campos de experiência” (PEREIRA, 2020, p. 75).

É de fundamental importância para cada planejamento, perceber as crianças enquanto sujeitos históricos e de direitos, para tanto, torna-se necessário observar as especificidades desta etapa da vida, garantir o processo de ensino-aprendizagem assegurando interações e brincadeiras em suas vivências e que se tenha um alcance de todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitando o desenvolvimento integral das crianças.

Para o restabelecimento da interação entre os docentes com as crianças e seus familiares ficou definido que eles iriam receber uma cartinha para que os pais fizessem a leitura, explicando o motivo do distanciamento. Nesta etapa da educação o afeto, o toque, o colo, e estas relações de vínculos exigem o contato corpo a corpo, que por hora seria assegurado através dos familiares.

O planejamento domiciliar entregue quinzenalmente encaminhava indicações de vivências que os pais e responsáveis estivessem ofertando às crianças, respeitando a essência do ser criança (brincadeiras, dicas de leituras, cantigas, danças, entre outras) e ainda para as crianças da Pré-Escola a entrega de uma coleção de livros didáticos e apostilas organizadas pelas educadoras da Creche para as crianças pequenas, o que Pereira (2020) chama de compartimentar a aprendizagem em áreas disciplinares, ligando à difusão de conteúdos como principal atividade.

A criação dos grupos de whatsapp com os pais e responsáveis, grupos estes que contavam com a participação da coordenadora pedagógica e docentes de sala, possibilitavam a devida aproximação com as crianças e suas famílias e ainda monitorar como estavam as crianças. Considero importante citar que o grupo de whatsapp com as postagem de fotos da realização das atividades fortaleciam o vínculo da turma e possibilitavam diálogos e interação com as crianças “Estar

atenta ao que falam as crianças, parar com inteireza para ouvir suas angustias e curiosidades é papel da professora que se saiba articuladora de aprendizagens”, embora este compartilhamento fosse realizado por um número pequeno de pais, pois, tínhamos o entendimento que alguns não ficavam à vontade quanto ao compartilhamento das imagens das crianças.

A participação dos pais nos grupos e nos raros momentos de encontro presenciais, como nos dias de entrega dos planejamentos de atividades, na Eleição do Conselho Escolar e na Reunião de Pais e responsáveis era percebida de forma maciça nos representantes das salas da pré-escola (crianças de 04 a 05 anos e 11 meses), talvez pelo fato da obrigatoriedade da educação infantil para esta faixa etária e um considerável absentismo por parte dos responsáveis das crianças da creche (crianças de 01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses).

A indissociabilidade entre o cuidar e o educar permite se “pensar e criar metodologias como possibilidades de integrar a proposição da escola e os contextos familiares” (TEIXEIRA, 2020, p. 12), no qual todas as crianças tenham o direito ao desenvolvimento integral, independente da faixa etária. Tornava-se necessário identificar a necessidade de outros direitos e o alcance das demais políticas públicas, como a saúde (certificar quanto à saúde física e mental desta criança), a assistência social (entender que existem outros aparatos que estão funcionando e fortalecendo a rede de proteção das crianças em caso de violências e abusos, como os Centros de Referência de Assistência Social – CRAS e Conselhos Tutelares), a necessidade da segurança alimentar (possibilitando a entrega de cestas básicas às famílias em situação de vulnerabilidade social).

O Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou por unanimidade algumas diretrizes de atividades não presen-

ciais, das quais destacam para a Educação Infantil que “Deve-se, ainda, admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, mais efetivo com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível” (BRASIL, 2020a), os síncronos estariam disponibilizados em tempo real como as videoconferências e assíncrono sem esta necessidade de interação em tempo real, a exemplo as aulas da TV.

As aulas do Projeto “Em cada casa uma Escola, nós iremos até você” eram transmitidas através da TV Rosário canal 40.1 e através da reprise das aulas no canal do YouTube SEMED – Rosário. A Secretaria Municipal de Educação idealizou o projeto que também foi iniciado no mês de junho e com previsão de término em dezembro/2020, em que visou trabalhar com toda Educação Básica, incluindo a educação infantil (creches e a pré-escola).

A Programação foi construída pela Coordenação de Educação Infantil em parceria com as professoras embora em alguns momentos ainda estivéssemos atrelados “a normatização dos fazeres na educação da infância e, ao focar listas de conteúdos” (PEREIRA, 2020, p. 85) o principal intuito era de que as crianças e suas famílias tivessem um espaço para “criar formas de produção simbólica por meio da brincadeira, literatura, artes e narrativas orais, visuais, sonoras, plásticas e escritas” (TEIXEIRA, 2020, p. 13).

O projeto “Em cada casa uma Escola, nós iremos até você” permitia que crianças e responsáveis, tivessem uma aproximação com a representação da escola “as professoras, os profissionais daquela instituição estão lá e se lembram deles/delas. Lembrando que a parceria família-escola implica compartilhar cuidados e, não, apenas compartilhar atividades!” (TEIXEIRA, 2020, p.11), assim possibilitavam experiências de construção e criação com as crianças e seus

familiares “Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-la não é ficar nele” (FREIRE, 1992, p.37).

O apoio dos pais/responsáveis era fundamental para que as crianças interagissem e não ficassem com uma postura passiva, eram convidados a procurar materiais para realização das oficinas, construir brinquedos de materiais recicláveis, dobraduras, interagir com músicas, danças, contações de histórias, conversar acerca de sentimentos e conceitos como saudade, amizade, respeito, combate à violência, questão étnico-raciais, entre outras.

“Bebês e crianças estão se constituindo como pessoas singulares no mundo. Devemos nos lembrar disso a cada planejamento. O que existe no mundo precisa ser apropriado por eles/elas – apropriar no sentido de tornar próprio, existir para si como realidade mental. Isso significa que bebês e crianças precisam estar ativos para aprender. Os desafios e as oportunidades para construir e criar são fundamentais e não somente reproduzir o vivido. Por isso, as experiências são mais importantes do que as tarefas. As vivências são mais importantes do que a reprodução” (TEIXEIRA, 2020, p.13).

Destaca-se que a escola campo, o C.E.I. Reino do Saber possui no quadro 05 (cinco) das 09 (nove) professoras que fizeram parte do projeto, retratando assim a visibilidade que a escola construiu ao longo dos anos na cidade com a etapa da Educação Infantil. Segundo Freire (1996) o educador e a educadora, críticos, não podem pensar que, a partir da sua experiência irão transformar o país, mas requer que saibam que colaboram com as mudanças e ratifica ao corpo docente a importância de sua tarefa político-pedagógica.

Embora o Projeto tenha sido um grande ganho, conforme destacamos através das possibilidades de experiências e

vivências que eram sugeridas para as crianças com os pais e/ou responsáveis percebemos alguns entraves. Quanto à disponibilidade de participação dos pais, após a flexibilização do isolamento social e o retorno dos mesmos, às atividades laborais; quanto ao tempo de exibição, que embora tivesse a edição, alguns momentos foram exibidos em um tempo superior a 30 minutos, o que prolonga à exposição das crianças em telas de celulares e TV e o que já configura brechas para retirada do foco da criança quando existe um prolongamento do tempo e por fim, em decorrência do feedback tardio por parte das crianças e seus familiares, o que dificultava melhorias imediatas no projeto.

Conclusão

Podemos assegurar que as atividades desenvolvidas com a etapa da educação infantil devem ser vista enquanto um direito e ser realizado de maneira lúdica, uma vez que é através do brincar que a criança constitui-se enquanto sujeito ativo, construindo o seu conhecimento, interagindo com o outro, explorando e conquistando o espaço que o rodeia, embora que com uma nova configuração em decorrência da Pandemia causada pelo COVID-19, percebeu-se que isso não foi totalmente possível, conforme relatado acima.

Esta vivência que ainda está sendo desenvolvida pelo município de Rosário – MA, será tema de outras reflexões, além das observações e estudos, foram realizados registros fotográficos, aplicação de questionários com os pais e pretende-se realizar entrevistas com as educadoras que fizeram parte do projeto e, sobretudo a escuta da opinião das crianças acerca deste processo com o intuito de aprimorar o desenvolvimento do trabalho. Assim, enquanto professora da Educação Infantil e membro do Grupo de Estudos e Pes-

quisas, Educação, Infância & Docência – GEPEID tentamos a partir de nossas vivências contribuir com os estudos relacionados à importância das reflexões nos espaços educativos, acerca das ações da coordenação pedagógica, da interação entre docentes, crianças e familiares e da experiência com um projeto idealizado em Tempos de Pandemia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parecer CNE/CP Nº 5/2020, de 28 de abril de 2020*. Tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais. Conselho Nacional de Educação – Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 2020a.

BRASIL. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Subsídios para a elaboração de protocolos de retorno às aulas na perspectiva das redes municipais de educação*. Brasília, 2020b.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Orgs.). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro. Fiocruz, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

REVISTA SALTO PARA O FUTURO. TV Escola, 2012. Ano XXII – boletim 1. Coordenação pedagógica em foco.

TEIXEIRA, Adriana Moreira Pimentel et al. *Proposições para a educação infantil durante (e após) a pandemia*. Caetité: Observatório da Infância e Educação Infantil – UNEB, 2020. E-book Proposições Obei/ UNEB). Disponível em: <https://portal.uneb.br/noticias/wp-content/uploads/sites/2/2020/10/PROPOSI%C3%87%C3%95ES-PARA-A-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-DURANTE-E-AP%C3%93S-A-PANDEMIA-8-min-1.pdf>. Acesso em: 14 de nov. 2020.

A ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

Larissa Rodrigues Pereira

larissarp56@gmail.com

Gardênia Pinho de Abreu

gpabreu.2015@gmail.com

Valda Ribeiro da Cruz Silva

valda_ribeiro@yahoo.com.br

Introdução

O processo de alfabetização depende de diferentes fatores de ordem emocional, psicológica, física e social. Destacamos, especialmente, mudanças da sociedade devido ao avanço tecnológico e, desse modo, a ação dos professores exige conhecimento aprofundado, pois é um agente de mediação do processo, precisando estar consciente do que e do como fazer.

A decisão pelo estudo teórico bibliográfico acerca de problemáticas que envolvem a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental articulado ao papel do professor gerou o seguinte questionamento: Como o professor poderá contribuir para efetivar o processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Objetivo

Desta questão decorreu o objetivo geral para descrever como o professor contribui no processo de alfabetização

no primeiro ano do ensino fundamental, por meio do desdobramento dos específicos seguintes: identificar as diferentes abordagens da alfabetização, tendo como destaque o papel do professor; o segundo busca destacar as competências do professor alfabetizador, que poderão auxiliar na efetivação do processo de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental e o terceiro encarrega-se de apontar possíveis práticas, conforme aporte teórico, que poderão ser desenvolvidas e facilitar na alfabetização de crianças, no primeiro ano do ensino fundamental.

Metodologia

A natureza bibliográfica revisou literaturas destacando os teóricos Teberosky (2003), Ferreiro(1999), Soares(2012), entre outros.

A estruturação traz a introdução seguida de seções apresentando conceitos como alfabetização e letramento; destacando as competências necessárias ao professor para o êxito das práticas alfabetizadoras; Depois discutiremos sobre práticas que auxiliam na alfabetização de crianças, potencializando os saberes docentes na criação de um ambiente alfabetizador e uma cultura letrada. Nas considerações finais são tecidos pequenos detalhes da pesquisa.

Resultado e discussão

A alfabetização como processo: breve recorte conceitual e histórico

O termo alfabetização significa ação ou resultado de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever (AULETE, 2019). O termo alfabetizar destaca o ato de ensinar a ler; de dar

instrução primária a outro; e aprender a ler por si mesmo (AURÉLIO, 2019).

Ferreiro (1980) é referência ao ensino relacionado ao construtivismo – um campo de estudo inaugurado por Piaget (1896-1980). Os estudos de Ferreiro (1999) causaram grande impacto na concepção de alfabetização, influenciando as normativas governamentais para a área pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998).

“A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola, e que não termina ao finalizar a escola primária” (FERREIRO, 1999). A partir de contribuições de Ferreiro (1999) o ensino na alfabetização considera a análise de críticas aos métodos tradicionais utilizados no processo, pois o aprendizado da alfabetização está ligado ao conteúdo da escrita. A função social da escrita, devendo ser estimulada a partir de textos de atualidade em livros, jornais, revistas e outras fontes.

O uso da cartilha é uma forma inadequada, considerando a codificação (escrita) e a decodificação (leitura/decifração) de sinais, sem o embasamento subjacente da contribuição da lingüística, à formação do alfabetizador. (FERREIRO, 1982; SOARES, 2004).

Quanto ao termo letramento o discurso de especialistas da área de estudos da linguagem e ensino de língua, ocorrido na segunda metade de 1980, resultando na discussão sobre a aprendizagem da escrita, da alfabetização, do impacto de seu efetivo uso em práticas sociais. Assim letrar é mais que alfabetizar e sim ensinar a ler e a escrever no contexto do sentido para a vida do aluno (SOARES, 2004). A alfabetização e o letramento são indissociáveis, contribuindo para a efetivação da alfabetização da criança no primeiro ano do ensino fundamental.

Soares (2010) destaca que alfabetizar e letrar representam processos intrínsecos, sendo difícil uma separação de tais ações na hora da execução do trabalho, portanto não se concebe a ideia de primeiro alfabetizar para depois letrar. A ação de alfabetizar representada a construção e o entendimento do uso do código linguístico, enquanto que o letramento se encarrega de oferecer as situações sociais para que se possa concretizar toda a construção mental do indivíduo.

O professor alfabetizador deve compreender sobre os processos de modo mais consciente, organizando melhor o trabalho pedagógico; partindo da ação primeira, resultando positivamente no processo de ensino. Para isso a formação continuada docente deve ser bem planejada para “[...] que possibilite a constituição de uma postura docente crítica, criativa, transformadora e reflexiva, que considere as demandas de sociedade e do contexto escolar.” SILVA; ALMEIDA (2010).

A formação docente a discussão considera estudos sobre a organização de métodos, conteúdos e modelos, especialmente a formação técnica do professor (MEYER; BERTAGNA, 2006).

Afinal para alfabetizar o professor precisa de aporte teórico atualizado, devendo estar comprometido com a formação contínua para desenvolver competências específicas que poderão auxiliar o saber fazer inicial, gerando novos aprendizados. (PERRENOUD, 2008). Quanto à competência, como uma capacidade de ação apoiada na utilização de recursos cognitivos, favorece que o professor sinta-se seguro e capaz para dar continuidade ao processo ensino e aprendizagem efetivo e eficaz.

O domínio de saberes a ser ensinado para administração das atividades na sala de aula com destaque ao proces-

so de avaliação, gerando progressão das aprendizagens dos alunos (PERRENOUD, 2008).

Gatti (2008) afirma que a formação continuada do professor alfabetizador se tornou um requisito para o trabalho sendo entendida como uma forma de se estar em constante atualização. No Brasil esse conceito foi assimilado a exemplo de outros países, mas ressalta que houve uma ampliação, sendo também entendido como uma forma de suprir a formação precária recebida na formação inicial.

Gatti, em 2008, já denunciava a situação particular no Brasil de cursos de formação dos professores em nível de graduação, havendo muitos problemas concretos das redes de ensino, inspirando iniciativas chamadas de educação continuada na área pública dada a constatação por meios de pesquisas, resultados de concursos públicos e avaliações externas que os cursos de formação básica dos professores deixam de propiciar as bases adequadas para a atuação profissional adequada.

O governo por meio de políticas públicas para criação de programas e projetos para ofertas de formação continuada aos docentes, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, é exemplo de programa considerado como eixo prioritário e principal de acesso ao ensino de qualidade. (BRASIL, 2012). Este programa tem respaldado em fundamentos linguísticos na formação dos alfabetizadores, partindo do pressuposto de que docentes possuem uma formação para atuar como alfabetizadores.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC desde 2013 faz oferta de curso presencial de formação, com carga horária de 240 horas, visando a formação de alfabetizadores na proposta metodológica do PNAIC.

Aprender a ler e a escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa

baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva (BRASIL, 2012), por isso em sala de aula tudo deve ser um pretexto ao aprender leitura e escrita.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC neste contexto destaca a formação continuada na educação infantil, sendo possível estruturar e intensificar as experiências com a língua oral e escrita iniciadas neste segmento. A BNCC apresenta proposições relacionadas às competências e às habilidades essenciais a todos os alunos em processo de alfabetização.

O Parecer CNE/CEB nº 11/201029 afirma também que “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

As crianças têm seu próprio ritmo de aprendizagem e o alfabetizador deve descentralizar o processo, intervindo para que todas aprendam. É indispensável conhecer o desenvolvimento infantil, os métodos de alfabetização existentes e as características das crianças.

A garantia da eficácia no processo da alfabetização requer do professor experiência provenientes de saberes teórico-práticos, incluindo noções sobre linguagem, além de outros campos do saber para relacionar os conhecimentos, criando estratégias de ensino que resultem na construção de competências.

O professor desenvolve competências ao realizar seu trabalho pedagógico, fazendo valer práticas conscientes do que significa alfabetizar alguém. A cada ano letivo deve ser feito o levantamento do nível de leitura e escrita. Este diagnóstico inicial contribui com o planejar as atividades, considerando as relações grafo-fônicas e as peculiaridades da escrita.

Na atualidade o professor compartilha a responsabilidade da alfabetização com outros especialistas, mas continua tendo um papel importante no processo, pois “o professor pode desempenhar o papel de facilitador que, colocando a disposição o material de leitura e escrita, não intervém no ritmo de aprendizagem dos alunos (MOLL, 2009).

Quanto ao saber docente, muitas vezes forjado pelas crenças ou internalizado pelo professor nas experiências e no conhecimento tácito sobre as teorias. Este conhecimento construído em diferentes situações da vida constrói o que se denominou de saberes sociais (CAMPOS, 2007).

Práticas que auxiliam na alfabetização de crianças

O futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores; os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros, precisando ser atualizados de maneira reflexiva em práticas inerentes ao ofício de ensinar.

Os saberes experienciais dos professores não tem base unicamente no trabalho em sala de aula, decorrem de pré-concepções de ensino e aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2004). O risco do professor baseia-se apenas na maneira de como foi ensinado, fazendo-o perder a noção do processo de alfabetizar por meio de um trabalho em formação constante.

Outro fator importante ao processo de alfabetização é o ambiente escolar, cujo exercício social da leitura e da escrita ocorra de forma prática, lúdica e prazerosa. As práticas devem estar inseridas na realidade das crianças. Assim o ambiente alfabetizador deve facilitar a descoberta do mundo da leitura e da escrita.

Entender ambiente de aprendizagem escolar como um lugar previamente organizado para a promoção de aprendizagem, sendo socialmente construído por alunos e professores em interações estabelecidas entre si, além das demais fontes materiais e simbólicas do ambiente. (MOREIRA, 2007). Um ambiente alfabetizador insere práticas de leitura e escrita no cotidiano do aluno por meio da variedade de materiais como livros, revistas, gibis, livros, jornais, outdoors e outros.

Este ambiente pode tornar-se ferramenta do processo de aprendizagem. (ROJO, 2009). Nesse contexto, deve ser modificado constantemente para transformar-se em recurso adequado, já que ter sala cheia de material escrito, espalhado pelas paredes e um mural desordenado com materiais literários não consiste com ambiente alfabetizador. E neste sentido, destaca-se o papel do professor, fazendo com que crianças estejam inseridas no mundo letrado de maneira consciente e autônoma.

Cabe ao professor criar e colocar em prática todo esse material no dia a dia escolar. Salienta-se que esse ambiente deve estar ao alcance da criança, isto é, o material precisa estar acessível e pronto para ser usado a qualquer momento.

Conclusão

A ação de alfabetizar revelada neste trabalho destacou a relação do papel do professor com o processo de alfabetização no contexto do aprendizado da leitura e escrita pela criança. Assim considerou a formação integral do educando, incluindo o desenvolvimento do capital cultural somados a outros aprendizados possam qualificar o aprendiz à convivência em sociedade.

Das revisões teóricas desta pesquisa foi ressaltado que o professor alfabetizador contribui com o processo de alfabetização, sendo importante no processo, que se aproprie de diferentes abordagens sobre a alfabetização, desenvolvendo competências e práticas aplicadas à alfabetização de crianças.

O professor é um agente das ações, portanto foi destacada a formação inicial, mas também a necessidade de formação permanente quanto às competências, específicas e gerais, voltadas ao exercício da docência.

O currículo, o planejamento docente, a formação do professor, os recursos didáticos, os materiais de apoio, foram considerados imprescindíveis ao processo de alfabetização, tendo em vista vivências na sociedade, com ênfase no saber leitura e escrita para tomada de decisões, discutir, discordar, trabalhar em equipe, se reconhecer como pessoa.

Referências

ALFABETIZAR. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>>< Acesso em 31.08.2020.

ALFABETIZAR. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/alfabetizar/>>< Acesso em 31.08.2020.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: Acesso em: 31 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador* – caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

CAMPOS, C. M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERREIRO, Emilia. *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura em Ferreiro y Gómez Palacios (comp.)*. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1982.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

GATTI, B. A. *Análise da política pública para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

MEYER, João F. da Costa Azevedo, BERTAGNA, Regiane Helena. *O ensino a ciência e o cotidiano*. Campinas, Editora Alinea, 2006.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Pátio revista pedagógica*, Porto Alegre, p.12-15, ago/out 2009.

MOREIRA, Adelson F. *Ambientes de aprendizagem no ensino de ciência e tecnologia*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007. Notas de aula.

PERRENOUD, P. *Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud*, 2008. Disponível em: Acesso em: 3 jun. 2020.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda , FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Letramento: uma psicogênese da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

A GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Leomar Campelo Costa

leomarcampelo1@gmail.com

Elivana Silva Alves

elyalves@outlook.com

Emmanuelle Costa Silva

emmanuelle-s@hotmail.com

Introdução

A partir do novo cenário mundial, onde o coronavírus levou inúmeros países a determinarem um distanciamento social, as escolas por sua vez foram amplamente afetadas e tiveram que se reinventar de modo a dar continuidade ao ano letivo. Para tal situação foi necessário a utilização das tecnologias digitais, pois somente através desses mecanismos tecnológicos seria possível levar até os alunos o ensino.

Dar prosseguimento ao ano letivo foi um desafio gigantesco para gestores escolares e professores. Criar maneiras de levar o aprendizado a seus alunos, de modo que os mesmos pudessem aprender com qualidade foi o ponto chave das discussões realizadas pelas escolas. Para muitas escolas esse novo cenário de saúde pública, foi determinante para que o uso das tecnologias se efetivasse na prática. Coube assim ao gestor escolar conduzir juntamente com os professores, ações que efetivamente levassem os alunos a aprender.

O artigo ora descrito, aborda as ações implementadas pela gestão escolar do Centro de Ensino Dr. Tancredo Neves

no município de Penalva – Ma e visa investigar as ações pedagógicas desenvolvidas pela gestão de modo a garantir o acesso à aprendizagem dos alunos em tempos de pandemia.

Metodologia

No que se refere a metodologia adotada, trata-se de uma abordagem qualitativa e o instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada realizada com os gestores da escola, por meio do aplicativo Google Meet e levou-se em consideração materiais impressos e digitais que discorrem sobre a temática abordada. Sendo assim, esta pesquisa poderá servir para refletirmos sobre o papel do gestor escolar em tempos de pandemia.

Objetivo

Educação em tempo de pandemia

A pandemia da Covid-19 se alastrou rapidamente por todo o mundo e, em função do isolamento social imposto do dia para a noite, as práticas educativas presenciais foram deslocadas abruptamente para os mais diversos cenários e ambientes virtuais de aprendizagem, demandando competências digitais dos professores para atuar no ciberespaço educativo (SANTO e DIAS-TRINDADE 2020, p. 159)

Salientamos que as tecnologias são importantes ferramentas no âmbito escolar e podem por sua vez, proporcionar uma aprendizagem mais atrativa onde professores e alunos são capazes de se conectarem de modo a construir um aprendizado dinâmico e satisfatório para ambos. Todavia o temor em utilizar essas tecnologias se caracteriza, segundo Pischetola, (2016, p. 116) “pela dificuldade de mudar as

práticas [...] e de modo geral, pela falta de reconhecimento que existe sobre a necessidade de integrar a tecnologia no cotidiano escolar. Segundo Moser (2020, p.32) “é muito difícil, às vezes, deixar sua zona de conforto. É hora para os docentes e educadores em geral exercerem sua mente criativa, sua imaginação. Os desafios são propícios a suscitar a criatividade”.

A pandemia do novo coronavírus levou gestores e professores a mergulharem em uma nova forma de proporcionar aprendizagem aos alunos. E a medida que estes se dispuseram a reorientar suas práticas, o objetivo primeiro do processo educacional se estabeleceu, pois a aprendizagem pode chegar a inúmeros alunos pelo mundo a fora.

Covém destacar que o ensino remoto estabelecidos pelas escolas se não forem desenvolvidos de forma organizada e atrativa, não irão desempenhar as funções sobre as quais se sustentam. Ou seja, a aprendizagem não chegará aos que dela necessitam. Contudo, essa sistemática de trabalho consiste em dá continuidade ao processo de ensino aos alunos com o auxílio das tecnologias ou com a utilização de outros meios.

Mesmo diante de determinações estabelecidas pelos órgãos educacionais de modo a garantir a continuidade do ano letivo pelas escolas mundo a fora, essa nova forma de ensino não contempla todos os alunos uma vez que, muitos não possuem acesso as tecnologias, fato este que já deixa muitos aluna fora da margem do processo de inclusão tecnológica e conseqüentemente de aprendizagem, haja vista que o ensino tem sido estabelecido pelos mais variados instrumentos e mecanismos tecnológicos.

Para além disso, é mister salientar que o processo de ensino-aprendizagem em tempo de pandemia exigiu das escolas uma adequação e real utilização das tecnologias de modo a

dá prosseguimento aos estudos evitando assim que os alunos viessem a perder o ano letivo em decorrência do isolamento social. Nesse sentido, a pandemia só ampliou a utilização das tecnologias em algumas escolas, porém, para outras foi o primeiro contato efetivo da utilização das tecnologias como aliada no processo de construção da aprendizagem.

Resultado e discussão

O papel do gestor escolar

Ao descrever sobre o papel do gestor e sua capacidade de liderança na construção de tomadas de decisões articuladas e organizadas de forma conjunta, Lück (2000, p. 21) aponta que o gestor é um fator preponderante para “o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino”.

O gestor é peça fundamental no processo de direcionamento de ações eficazes no âmbito escolar. Diante disso, entendemos que a gestão escolar deve sempre pautar seu trabalho de modo que, junto com toda a comunidade escolar, possa conduzir os alunos ao processo de construção de aprendizagem. Contudo, é necessário o processo de descentralização de ações de modo a garantir que todos os envolvidos no ambiente escolar possam colaborar com o real sentido da escola que é levar o aluno a aprender.

Nesse sentido Machado (2016, p. 17) aponta que:

“O gestor escolar é o agente articulador que proporciona, junto com o professor, o acompanhamento pedagógico e individualizado do estudante, pois seu trabalho se assenta sobre sua capacidade de liderança e de exercer influência na atuação de pessoas

para a efetivação dos objetivos educacionais. Trata-se de um profissional que precisa ter visão sistêmica, entender a escola como um todo, buscando compreender as relações de interdependência presentes dentro e fora da instituição, atento aos explícitos e implícitos que nela se estabelecem para que possa operar no sentido de auxiliar nas demandas internas”.

Segundo Lück (1998, p.15), “o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre ela em conjunto”.

O gestor escolar é antes de tudo um líder e como tal exerce um papel importantíssimo nas tomadas de decisões o que proporciona um melhor direcionamento no processo de busca pela melhoria da aprendizagem no âmbito escolar. O gestor escolar é aquele que:

“[...] coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente” (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 335).

Ao passo que o gestor escolar desenvolve seu papel de forma colaborativa, os resultados são de imediato. Embora saibamos que desempenhar seu papel não é tarefa fácil, mas a medida que sua função se dá de forma participativa, suas metas são alcançadas e consequentemente a aprendizagem acontece.

Segundo Lück (2009, p.24):

“A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover

a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessários para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento”.

Quando o gestor possui uma ampla visão de suas funções e de forma direcionada e responsável desempenha seu papel a frente da escola, o mesmo passa a ter além de um respeito considerável pelos membros da comunidade escolar, um reconhecimento por parte dos alunos como alguém que trabalha em prol de resultados satisfatório para a escola.

A gestão escolar e o ensino remoto

O Centro de Ensino Dr. Tancredo Neves localizado na Rua Cláudio Sá, no município de Penalva – MA é uma escola da Rede Estadual de Ensino e desde 1982 vem prestando relevante trabalho para a sociedade local. A escola hoje possui 2 (duas) gestoras, sendo uma geral e outra pedagógica, 19 (dezenove) professores e 331 (trezentos e trinta e um) alunos.

A escolha da escola como objeto desta pesquisa se deu em função das práticas exitosas desenvolvidas para levar a todos os alunos uma aprendizagem de qualidade, ainda que de forma remota. A escola atende uma clientela variada e tem um reconhecimento pelo relevante trabalho prestado para com a população de Penalva o que a deixa em um lugar de destaque no município e a transforma em referência pela qualidade do ensino ofertado. Ao descrever sobre a gestão escolar e inovação, Campos (2010, p.20) afirma que:

“Para análise do cenário em que a escola está situada é estratégico que se faça uma análise detalhada da concorrência verificando o corpo docente, infraestrutura, prestação de serviços, o desempenho financeiro das instituições, a tecnologia empregada e a organização interna”.

O arcabouço teórico oriundo das pesquisas feitas no âmbito escolar com as Gestoras constatou que além dos aspectos pedagógicos, os fatores externos à escola têm exercido uma grande repercussão sobre o desempenho escolar. Isto é, a condição socioeconômica e cultural dos alunos são fatores que interferem de maneira significativa no desempenho dos mesmos. Tal situação reforça o que por muitos é defendido quanto a qualidade educacional oferecida pela escola objeto de estudo. Segundo Maranhão (2017, p. 80): [...] é importante conhecer as aprendizagens dos estudantes, mas é igualmente imprescindível conhecer fatores ligados ao seu contexto socioeconômicos [...], e outros fatores que significativamente interferem e condicionam em seu desempenho”.

Visando desenvolver um trabalho mais efetivo e com um olhar mais amplo do processo de ensino-aprendizagem, a gestão do Centro de Ensino Dr Tancredo Neves elencou algumas ações desenvolvidas e outras em desenvolvimento. São elas:

- 1) Levantamento dos alunos com acesso à internet;
- 2) Organização de um Plantão pedagógico para atender aos alunos sem acesso aos recursos tecnológicos e que possuem dificuldades de aprendizagem;
- 3) Reunião Pedagógica com os professores toda a semana sendo uma semana presencial e outra remota;
- 4) Reunião com os pais todos os meses (presencial e seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde);

- 5) Mapeamento dos alunos nas realização das atividades, sejam elas presenciais ou através de material impressos;
- 6) Acompanhamento constante das aulas realizadas nos grupos de Telegram;
- 7) Busca Ativa junto aos alunos que não estavam realizando as atividade;
- 8) Entrega de material impresso aos alunos sem acesso a internet.

Levando-se em consideração as ações acima descritas que foram e estão sendo efetivadas pela gestão escolar, percebe-se a forma alinhada e direcionada de trabalho que a escola vem desempenhando de modo a garantir o efetivo cumprimento do ano letivo mas sobretudo a aprendizagem dos alunos.

Em busca de um redirecionamento das ações da equipe escolar e de possibilitar aos professores e alunos condições de prosseguirem com as demandas escolares neste momento de pandemia, a equipes gestora do Centro de Ensino Dr. Tancredo Neves em Penalva – MA precisou se reinventar diante de suas práticas gestoras. Assim, manter-se com o mesmo empenho de sempre no processo de condução da escola não foi tarefa fácil, fato este destacado pela gestora da escola ao apontar que: “Refazer o nosso planejamento foi algo muito difícil, mas com o auxílio da equipe de professores conseguimos nos adequar ao processo do ensino remoto e iniciamos o nosso trabalho com o propósito de levar aos nossos alunos a real aprendizagem que é direito de todos” (GESTORA).

Planejar as ações escolares de forma a proporcionar uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem sempre foi tarefa árdua aos gestores escolares, porém,

nunca antes no contexto educacional se viu tantos esforços sendo direcionados em busca da qualidade educacional como agora em tempos de pandemia.

“A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p.23).

O fortalecimento dos processos de gestão estão cada vez mais presente neste cenário educacional de ensino remoto e tem levado os gestores a experimentarem uma nova forma de gerir as escolas. Para melhor desenvolver as ações previstas em seu plano de trabalho para o ano letivo de 2020, a gestão escolar do C.E. Dr. Tancredo Neves criou um plano de ação específico para o período de ensino remoto com metas e etapas exequíveis durante este período de aulas remotas. A implementação de um plano de ação específico para esse momento se fundamenta nos ideais de melhores resultados com o processo de ensino-aprendizagem.

É mister salientar que um dos grandes desafios da gestão escolar foi a implementação de uma avaliação mais humanizada, levando sempre em consideração os aspectos desafiadores para alunos e professores. O processo de planejamento das aulas foi o ponto crucial por parte da gestão escolar, pois se fez necessário adequar cada atividade proposta às condições de acesso as tecnologias por parte dos alunos.

Ao ser questionada sobre as relações estabelecidas entre escola e família a gestora aponta que “mais do que nunca nós gestores precisamos estabelecer uma comunicação mais efetiva com os alunos e seus familiares. Sem essa comunica-

ção, o trabalho não acontece, pois são eles (pais) que estão em casa acompanhando/auxiliando os filhos na realização das atividades que os professores repassam” (GESTORA).

Percebe-se assim que as práticas gestoras implementadas pelo C.E. Dr. Tancredo Neves estão sendo de fundamental importância para o cumprimento do ano letivo, ainda que de forma remota, e são ações que estabelecem um vínculo muito forte entre a família e escola, além claro da efetiva aprendizagem dos alunos.

Conclusão

A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus tem trazido inúmeras consequências para as pessoas e dentro desse cenário está as escolas, que foi atingida de forma significativa na sua função social. Diante desse cenário, o ato de ensinar e aprender precisou ser ressignificado de modo que professores e alunos pudessem dar continuidade às suas atribuições.

No que se refere ao papel da gestão escolar diante desse novo cenário educacional, percebemos que a escola, objeto da pesquisa, tem buscado proporcionar aos seus alunos uma educação de qualidade. São esforços contínuos da gestão escolar, professores e alunos em busca de um ensino e aprendizagem com a qualidade necessária.

A pesquisa concluiu que a gestão escolar do C. E. Dr. Tancredo Neves no município de Penalva – MA, conseguiu dar prosseguimento às atividades educacionais de forma remota contribuindo com o processo de formação de mais de 300 alunos que fazem parte da escola.

Com essa pesquisa, apresentou-se a descrição de ações e práticas realizadas na escola de modo a estabelecer o vínculo do aluno com a mesma e como essas ações tem

viabilizado o processo de aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, reconhecemos a importância da gestão escolar diante das ações implementadas por professores em sala de aula e em especial das tecnologias.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir não só para refletirmos um período tão difícil pelo qual a sociedade está passando, mas que os gestores escolares também possam refletir suas funções diante de um cenário tão complexo de fazer gestão.

Referências

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Gestão escolar e inovação: reflexões sobre a avaliação, o currículo e a docência*. Curitiba: Editora Melo, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. In: *Em aberto*, v. 17, Brasília, jun. 2000.

_____. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. *A escola participativa o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

MACHADO, A. S.R.C. *O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses*. Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

MARANHÃO, Governo do Estado. *Escola digna: caderno de orientações pedagógicas-caderno de avaliação de aprendizagem*./ Secretaria de Estado da Educação.– São Luís, 2017.

MOSER, Alvino. Educação em tempo de coronavírus: a necessidade suscita a criatividade. In: MACHADO, D. P. (Org). *Educação em tempos de covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores*. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020. p. 31 a 37.

PISCHETOLA, Magda. *Inclusão e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis: Vozes e Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

SANTO, E. do E e DIAS-TRINDADE, S. D. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. In: MACHADO, D. P. (Org). *Educação em tempos de covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores*. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020. p. 159 a 170.

HISTÓRIAS DE VIDA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM GESTORES ESCOLARES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues

lidia_azevedo@uvanet.br

Giselle Lima da Silva

gisellesilva12@yahoo.com.br

Amanda Costa Mendonça

amandacmendonca1511@gmail.com

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão Educacional – GEPGE, é constituído por professores e estudantes, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA em 2019.2 e, se encontra aberto a outras Instituições de Ensino Superior – IES que se interessem pela área.

Realizou a sua primeira pesquisa sobre as histórias de vida de gestores que atuam nas escolas públicas de Sobral – CE no segundo semestre de 2020, respeitando o Decreto Nº 33.608 de 30 de maio de 2020 do governo do Estado do Ceará, que estabelece a continuação do distanciamento social, a fim de impedir a disseminação do Novo Coronavírus (COVID-19). Nesse momento, encontra-se como projeto de pesquisa em andamento e tem como objetivo analisar as histórias de vida sobre o desenvolvimento de competências em gestores escolares na formação inicial e continuada.

As investigações sobre as competências a serem analisadas no perfil dos sujeitos entrevistados se fundamen-

tarão na produção de informação e conhecimento sobre as histórias de vida de gestores escolares e dialogarão com resultados de pesquisas em artigos, periódicos, monografias, dissertações, teses, obras de autores referência na área como Lück (2009), Paulo Freire (2002), dentre outros, bem como documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC.

Lück (2009) afirma que já é amplamente reconhecido que a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação.

Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade.

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de gestores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino.

A competência para o exercício de uma função ou profissão pode ser vista sob duas óticas: a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la. Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos.

A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro. A definição de competências tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício. Também se constitui em um sistema de avaliação de efetividade do trabalho realizado. Em última instância, com a sua definição e aplicação, é possível promover o desenvolvimento organizacional e seus melhores resultados.

Todo e qualquer profissional desempenha um conjunto de funções, associadas entre si, para cujo desempenho são necessários conhecimentos, habilidades e atitudes específicos e articulados entre si. A definição de padrões de desempenho focados nas competências constitui em condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, tal como é sua responsabilidade, assim como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento.

Compete ao diretor escolar, também, ou o pretendente ao exercício dessas funções, para poder realizar um trabalho

efetivo em sua escola, adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho. O primeiro passo, portanto, diz respeito a ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho. Em seguida, deve estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências necessárias para fazer frente aos seus desafios em cada uma das dimensões. No caso de já estar atuando, cabe-lhe definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente o seu desempenho, como uma estratégia de monitoramento e avaliação.

Freire (2002: 85-86) nos explica que: O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. Dessa forma, ao constataremos que a sociedade brasileira é formada por diversos segmentos e grupos sociais que possuem diferentes condições materiais e existenciais, e por isso interesses contraditórios e opostos, inferimos que é impossível que a educação sirva neutramente aos diversos interesses. Por isso, Freire enfatiza a politicidade da educação enquanto “qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (ibid., 2002:77- 78), ainda esclarecendo que:

“(...) para que a educação fosse neutra, era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso

que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século” (ibid., 2002:125).

Essa perspectiva nos coloca diante de uma diversidade de possibilidades e de opções, que exige de nós um posicionamento frente ao mundo e à educação no sentido de nos indagar-mos a favor de quem estamos, a favor de que projeto de sociedade e consequentemente contra o que e quem lutamos.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, terceira versão do parecer, atualizada em 18/09/19 abordam reflexões para aqueles que queiram obter a certificação em gestão escolar nos termos previstos pelo Art. 64 da LDB, na perspectiva de habilitá-los para a direção em ambientes de aprendizagem e as de coordenação e assessoramento pedagógico, esta será efetivada mediante acréscimo de módulos específicos, com cargas horárias próprias, além das previstas para as Licenciaturas, ou mediante cursos de especialização/MBA Profissional, com foco em gestão pedagógica e curricular, gestão do conhecimento e da informação, gestão da comunicação e mídias digitais, gestão contábil, gestão de pessoas e gestão organizacional, que devem compor os referenciais curriculares referentes à formação de gestores para a Educação Básica, ressalvado o disposto nos parágrafos 1º e 2º do Art. 67 da LDB.

Metodologia

A pesquisa sobre as competências desenvolvidas nas histórias de vida dos gestores das escolas públicas de Sobral

– CE se fundamenta na metodologia qualitativa, de natureza hermenêutico-dialética, pois tem sido utilizada nas pesquisas em educação (OLIVEIRA, 2001), e, mais recentemente, no campo da pesquisa qualitativa em administração (BICALHO; BATISTA-DOS-SANTOS et. al., 2010).

Minayo (2004) propôs esta tipologia de análise ancorada nas proposições de Stein (1987), as quais constituem um balanço-síntese da controvérsia habermasiana-gadameriana sobre questões envolvendo o emprego da dialética e da hermenêutica, as quais Ricoeur (1983) elabora em termos de interpretação (hermenêutica) e ideologias (crítica).

Levando-se em conta as origens epistemológicas diversas, a hermenêutica e a dialética constituem “dois caminhos através dos quais o debate atual sobre a questão do método se desenvolve numa esfera que transcende a fragmentação dos procedimentos científicos em geral” (STEIN, 1987, p.99), perspectiva que se mostra alinhada aos movimentos de vanguarda da histórica Escola de Frankfurt cujo “trabalho tem sido hibridizado e amalgamado com outras tendências teóricas” (JAY, 2008, p. 16).

Em se tratando dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas norteadas metodologicamente em Goodson (2008) que enfatiza a perspectiva de se analisar as histórias de vida, pois representam mais do que memórias, revela o poder atualizador da memória, bem como a possibilidade de reconhecer no docente a consciência de seu potencial e a presença de sonhos que inspirem suas práticas e a construção de sua identidade profissional. Por conseguinte, nas entrevistas, não apenas se pretende conhecer o outro, mas sim chegar a uma cooperação entre o pesquisador e o narrador.

No que se refere ao currículo como narração, Goodson (2008) dá um exemplo oriundo de projeto de pesquisa em que está envolvido. O principal projeto que aborda a questão do

aprendizado narrativo é o projeto chamado “Learning Lives” (vidas que aprendem). É um estudo longitudinal de quatro anos de duração cujo objetivo é aprofundar a compreensão do sentido e do significado do aprendizado informal na vida dos adultos e também identificar formas de dar-lhes apoio e de melhorar sua aprendizagem. “Aprendizado Narrativo” é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade.

No momento, o projeto de pesquisa encontra-se em fase de andamento na quarta etapa: Transcrição, sistematização dos conteúdos e registros da validação das narrativas dos gestores escolares.

A pesquisa possui como amostra somente 08 (oito) gestores escolares mais antigos e em efetivo exercício na profissão por se tratar de uma pesquisa qualitativa e se considerar que será possível analisar as competências desenvolvidas pelos gestores escolares. Apresenta como riscos a possibilidade de constrangimento ou desconforto aos participantes, no que se refere à abordagem no diálogo que envolve questões sobre relatar depoimentos de histórias de vida, através de entrevistas pelo Google Meet com solicitação de permissão de registro através de gravação audiovisual no termo de consentimento livre e esclarecido e, novamente solicitou-se à permissão antes de iniciar a gravação audiovisual, porém como possibilidade de mitigar ou resolver os riscos será garantido o sigilo de imagens e áudios, ou seja, de forma alguma serão exibidos, utilizando-se letras do alfabeto na transcrição para resguardar o anonimato. Dessa forma, as informações ficarão em sigilo, o seu anonimato será preservado, e que a divulgação das informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. A validação das narrativas ocorrerá através da transcrição pelos bolsistas que será apresentada a cada gestor entrevistado

e, somente serão utilizados para a apresentação em eventos acadêmico-científicos na UVA e outras IES com o aceite do material discutido e revisado pelos gestores escolares participantes.

Outrossim, nesse trabalho, se apresenta um recorte do projeto de pesquisa em andamento acerca das narrativas de 04 (quatro) gestoras escolares, representadas pelas letras A, B, C e D. Elas possuem entre 15 a 20 anos de exercício na gestão, atuando como gestoras somente nas escolas públicas.

Resultado e discussão

Narrativas das gestoras entrevistadas mediante a pergunta realizada: Quais os conhecimentos na sua formação inicial você considera que tenham contribuído no desenvolvimento de suas competências para a atuação como Gestor(a) Escolar?

Gestora A: Sim, assim é tudo como eu disse toda uma experiência que eu tive antes [...] me deu uma bagagem muito grande, quando eu vim, quando eu cheguei pra trabalhar mesmo eu já sabia de muita coisa, eu já sabia tudo de uma secretaria de uma escola, eu já sabia administrar, lidar com pessoas e isso me facilitou bastante eu já tinha uma prática muito grande sabe, de trabalhar e lidar com pessoas, sempre eu trabalhei também assim, em movimentos da igreja, sempre eu trabalhei com as pessoas e aí eu tive facilidade de me comunicar, de me expressar e isso me ajudou bastante, eu não tinha dificuldade de fazer uma roda de professores e fazer um planejamento bem dinâmico, bem alegre eu gosto muito de festa, gosto muito de cantar e essa coisa dessa alegria que eu tenho espontânea eu digo que eu tenho a alegria do Espírito Santo bem assim forte em mim, isso facilita a

gente ter boas relações sabe, conversar, fazer amizade, eu sempre gostei muito de fazer amizades, amizades sinceras, se eu tinha conflito eu chamava a pessoa pra conversar e eu nunca tive assim muitos problemas de relacionamento nos meus grupos e os que eu tive eu também tive coragem de resolver né que a gente não deixa de ter aqueles probleminhos que às vezes a gente tem que tomar uma decisão enquanto gestora, enquanto responsável por responder por aquilo que a gente tem que dar conta. Assim foram mais saberes da prática, porque da minha graduação ela foi importante pra mim ser professora na graduação das professoras porque como eu te disse eu atuei como professora de geografia, mas assim na gestão mesmo foi muito conhecimento mesmo de trabalhar em burocracia das escolas que eu não tinha dificuldade de fazer, é ensinar a fazer boletim, preencher um diário, também fazer essa parte de estudar, eu sempre fui muito assim, gostei muito de ler, ler faz muito bem as pessoas e aí eu não tinha dificuldade, eu liderava as equipes, estudava cada programa novo que vinha da Secretaria de Educação, como o Alfa e Beto e tantos outros, a gente se debruçava né em estudar e ia aprendendo e passando para os nossos professores, sabe.

Gestora B: É assim quando eu iniciei, eu assim fiz o meu curso pra Pedagogia, é tanto que na época que eu comecei a fazer minha faculdade eu já era professora e assim eu passei a gostar né. Eu gostava muito de ser professora, ainda gosto, aí eu comecei também assim ter um olhar mais pra além de ser professora, eu assim poder contribuir mais com as pessoas, no caso assim trabalhar mais diretamente com todos os professores, mais diretamente com todos os alunos, mais ou menos assim. [...] Foi contribuiu muito é tanto que quando eu fiz Pedagogia eu ensinava, estudava de manhã aí eu ensinava tarde e noite na escola, eu ensinava acho que

nessa época eu ensinava o 1º ano e a noite eu ensinava a EJA. Mas eu só passei um ano assim ensinando tarde e noite, no ano seguinte eu fiquei estudando de manhã e à tarde eu ficava na sala de aula e a noite eu ficava só ajudando eu alguma coisa ali na secretária.

O diretor segundo Lück (2009) promove a gestão de pessoas na escola e a organização de seu trabalho coletivo, focalizada na promoção dos objetivos de formação e aprendizagem dos alunos.

Analisando os depoimentos dado pelas entrevistadas vemos que para a gestora A as experiências vividas foram essenciais para o desenvolvimento de competências na atuação da gestão, pois lhe deram uma bagagem e uma prática muito grande que contribuíram para o desenvolvimento de competências de gestão tal com a gestão de pessoas, facilitando a comunicação, a resolução de conflitos, como também na construção de bons relacionamentos dentro da escola que é tão importante para a edificação de um ambiente educacional harmonioso que favorece o ensino e a aprendizagem dos educandos.

Sobre a gestão democrática Lück (2009) nos diz que, pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais. E sobre o trabalho dos gestores nessa perspectiva democrática e participativa a autora fala que “[...] se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização” (LÜCK, 2009, p. 75).

Para a gestora B as experiências e os conhecimentos adquiridos dentro da formação inicial despertaram o desejo de contribuir com as pessoas, trabalhar mais diretamente

com professores, alunos e com toda a comunidade, que são pontos essenciais para o desenvolvimento das competências de gestão democrática e participativa que envolve todos os agentes da escola na busca de alcançar resultados educacionais mais satisfatórios e promover uma educação de melhor qualidade.

Como nos afirma Lück (2009) a ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola nos revelando a necessidade de se ter uma boa base teórica e uma constante qualificação profissional, por meio de cursos, estudos, troca de experiências, formações entre outros.

Narrativas das gestoras entrevistadas mediante a pergunta realizada: Quais os conhecimentos na sua formação continuada você considera que tenham contribuído no desenvolvimento de suas competências para a atuação como Gestor(a) Escolar?

Gestora C: É outra coisa muito importante, porque você nunca está preparado totalmente, preparado nunca ninguém vai estar, sempre a gente requer estudo, pesquisa e a formação continuada ela anda paralelo com suas ações por que você vai alimentar sua prática de acordo com o que você ver nas formações, o que você ler nas formações, o que você compartilha nas formações, você é ouvida ou um de seus pares e vai ajudar a gente a resolver os desafios que estamos vivenciando.

Como visto a gestora C salienta a importância da formação continuada para gestores na perspectiva que nunca estamos totalmente capacitados, em diálogo a autora Lück (2009) destaca em toda sua reflexão a necessidade de renovação de conhecimento, ou seja, o gestor deve compreender

a amplitude de sua função, apropriando-se dos documentos norteadores educacionais, como também leis, estudos sobre diversas temáticas atuais e históricas, ou seja, deve ser um estudioso, pois dessa forma construirá suas concepções educacionais com embasamento teórico crítico.

A gestora também reflete sobre a formação como alimento para a prática, ou seja, é necessária uma formação continuada para o profissional sempre se atualizar, somente garante um ensino de qualidade quando os objetivos são traçados e os caminhos para se chegar nesses objetivos são trabalhados, como diz Weisz (2019) “A responsabilidade da escola com o sucesso de todos os alunos só se garante com uma escolaridade coerente e articulada” (p.122).

Gestora D: Olha, o que eu desejo que é fazer o mestrado, a gente nunca fez, porque? Primeiro que não tínhamos oportunidade, mestrado era bem distante de nossa realidade, agora que ele está mais ou menos ficando mais próximo, da escola, dos professores, o município já tem essa convicção, essa visão que é preciso que os professores e gestores precisa fazer um mestrado, doutorado, né! Tem também, que fiz, muitos seminários, muitos cursos, muitos mesmos, mas pra valer mesmo, para ter um diploma de mestrado precisaria de mais tempo, precisaria deixar a escola para fazer. Mas é uma carência ainda, bem distante, precisa se tornar um pouquinho mais próximo é o mestrado, por que curso a gente tem demais, seminário a gente tem demais, mas um diploma a mais que é o mestrado com uma pesquisa e tudo isso aí, ainda está bem distante da nossa realidade. Quando se fala em doutorado, esse que está mais distante mesmo, porque tenho umas quatro colegas que quiseram fazer e foram fazer no Paraguai, gastaram dinheiro delas, e até me chamaram, mas eu disse “vou não! Não vai valer muita coisa, porque sempre tem que fazer validade, então é melhor não

fazer mesmo.” E aqui no Brasil, tem bons professores, com capacidades tremendas, mais que no Paraguai, conheço a realidade de lá, então falta isso, essa formação mais forte.

A gestora D reconhece a relevância da formação continuada nos âmbitos de formação de curta duração, como: cursos e seminários, porém salienta que é necessária uma continuação na formação de longo prazo como: mestrado e doutorado, frisa ainda que no Brasil temos um enorme quantitativo de profissionais da educação, falta somente mais investimento na formação continuada.

Em relação à importância da formação destacada pela gestora D, um líder deve sempre estar em um processo de autoconstrução, ou seja, é um permanente processo de inovação de práticas e teorias que serão colocados como ponto de referência para os demais. Em uma organização educacional o gestor além de administrar deve ter compreensão das inovações pedagógicas para instruir seu corpo docente, segundo Lück:

“[...] o diretor escolar é líder educacional que mobiliza e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na facilitação do desenvolvimento de uma visão de conjunto sobre a educação, o papel da escola e de todos nela participantes; na articulação de esforços; no compartilhamento de responsabilidades conjuntas; na formação de uma cultura de aprendizagem; na integridade, na ética e na justiça expressas por equipes de trabalho continuamente acompanhadas, orientadas e estimuladas” (2009, p. 83 e 84).

Com a compreensão da necessidade de mais oportunidades de formações de longa duração, é necessário que a sociedade reconheça a importância do profissional de educação, com uma formação de qualidade podemos perseverar com uma educação que realmente modifique beneficemente

a sociedade, Weisz (2019) frisa que é preciso reconhecer a importância dos profissionais de educação, valorizando-os com salários dignos e oportunidades de qualificação.

Conclusão

Com as apreciações das narrativas das gestoras pôde-se perceber a importância de unir a teoria com a prática durante a formação inicial, pois as vivências práticas somam muito no desenvolvimento das competências para o exercício da gestão e tudo que se aprende e estuda sobre gestão escolar tem uma relação muito próxima com o vivenciado no cotidiano da escola.

As experiências vivenciadas ao longo da formação inicial ajudam também a descobrir aptidões para essa profissão de gestor escolar e trabalhar de forma mais direta com a escola, assumindo um papel tão importante que é o do gestor escolar, na construção de uma educação de qualidade.

Sendo assim na escola, o diretor é o profissional a quem compete à liderança e a organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos.

Conclui-se com esta pesquisa que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, as vivências práticas e teóricas, formam uma grande base para o desenvolvimento de competências necessárias da gestão escolar, ajudando a lidar com os desafios que surgem no decorrer do exercício da profissão.

Após as narrativas sobre a formação continuada das gestoras, consideramos que as vivências de cada gestora trazem uma necessidade e uma visão diferente da mesma situação. Foi notória a relevância da formação continuada

no exercício da gestão, pois segundo as entrevistadas as formações ao longo da vida moldam o fazer profissional, a partir do momento que as realidades se homogeneízam, conhecendo a realidade do outro e traçando metas juntos para as resoluções de problemáticas. Também foi despertada a necessidade de aprimorar as formações, ou seja, torná-las mais desafiadoras e eficazes, valorizando o profissional de educação para que haja mais resultados no fazer da gestão.

Acredita-se que através das histórias de vida dos gestores das escolas públicas de Sobral – CE, os estudantes envolvidos na pesquisa realizaram as primeiras aproximações dos desafios da Gestão Educacional na contemporaneidade e as narrativas contribuíram para a prática profissional como futuros gestores escolares, bem como a criação de um programa de extensão de formação continuada para os gestores escolares participantes da pesquisa de iniciação científica e, demais gestores escolares interessados que atuem nas escolas públicas de Sobral, Ceará.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BICALHO, R. A. *Das histórias de violência em uma empresa*

Júnior à reprodução da ideologia da administração. Dissertação (Mestrado em Administração). UFMG, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18/11/ 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da*

educação básica, terceira versão do parecer, atualizada em 18/09/19.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JAY, M. *Imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt do Instituto de Pesquisas Sociais*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

LUCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8.ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*/ Telma Weisz com Ana Sanchez. 4º edição. São Paulo: Ática, 2019.

HISTÓRIAS DE VIDA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM GESTORES ESCOLARES PRÉ E PÓS- PANDEMIA COVID-19

Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues

lidia_azevedo@uvanet.br

Irilândia de Oliveira Moreira

irilandiamoreira25@gmail.com

Thamilles Thyanne Frota de Oliveira

thamillesthyanne@gmail.com

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão Educacional – GEPGE, é constituído por professores e estudantes, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA em 2019.2 e, se encontra aberto a outras Instituições de Ensino Superior – IES que se interessem pela área.

Realizou a sua primeira pesquisa sobre as histórias de vida de gestores que atuam nas escolas públicas de Sobral – CE no segundo semestre de 2020, respeitando o Decreto N° 33.608 de 30 de maio de 2020 do governo do Estado do Ceará, que estabelece a continuação do distanciamento social, a fim de impedir a disseminação do Novo Coronavírus (COVID-19). Nesse momento, encontra-se como projeto de pesquisa em andamento e tem como objetivo analisar os desafios nas histórias de vida sobre o desenvolvimento de competências em gestores escolares pré e pós-pandemia COVID – 19.

As investigações sobre as competências a serem analisadas no perfil dos sujeitos entrevistados se fundamentarão na produção de informação e conhecimento sobre as histórias de vida de gestores escolares e dialogarão com resultados de pesquisas em artigos, periódicos, monografias, dissertações, teses, obras de autores referência na área como Lück (2009), Paulo Freire (2002), dentre outros, bem como documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC.

Lück (2009) afirma que já é amplamente reconhecido que a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação.

Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade.

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de gestores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas

e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino.

A competência para o exercício de uma função ou profissão pode ser vista sob duas óticas: a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la. Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos.

A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro. A definição de competências tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício. Também se constitui em um sistema de avaliação de efetividade do trabalho realizado. Em última instância, com a sua definição e aplicação, é possível promover o desenvolvimento organizacional e seus melhores resultados.

Todo e qualquer profissional desempenha um conjunto de funções, associadas entre si, para cujo desempenho são necessários conhecimentos, habilidades e atitudes específicos e articulados entre si. A definição de padrões de desempenho focados nas competências constitui em condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, tal como é sua responsabilidade, assim como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento.

Compete ao diretor escolar, também, ou o pretendente ao exercício dessas funções, para poder realizar um trabalho efetivo em sua escola, adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho. O primeiro passo, portanto, diz respeito a ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho. Em seguida, deve estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências necessárias para fazer frente aos seus desafios em cada uma das dimensões. No caso de já estar atuando, cabe-lhe definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente o seu desempenho, como uma estratégia de monitoramento e avaliação.

Freire (2002:85-86) nos explica que: O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. Dessa forma, ao constatarmos que a sociedade brasileira é formada por diversos segmentos e grupos sociais que possuem diferentes condições materiais e existenciais, e por isso interesses contraditórios e opostos, inferimos que é impossível que a educação sirva neutramente aos diversos interesses. Por isso, Freire enfatiza a politicidade da educação enquanto “qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (ibid., 2002:77- 78), ainda esclarecendo que:

“(...) para que a educação fosse neutra, era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e

social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século” (ibid., 2002: 125).

Essa perspectiva nos coloca diante de uma diversidade de possibilidades e de opções, que exige de nós um posicionamento frente ao mundo e à educação no sentido de nos indagarmos a favor de quem estamos, a favor de que projeto de sociedade e consequentemente contra o que e quem lutamos.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, terceira versão do parecer, atualizada em 18/09/19 abordam reflexões para aqueles que queiram obter a certificação em gestão escolar nos termos previstos pelo Art. 64 da LDB, na perspectiva de habilitá-los para a direção em ambientes de aprendizagem e as de coordenação e assessoramento pedagógico, esta será efetivada mediante acréscimo de módulos específicos, com cargas horárias próprias, além das previstas para as Licenciaturas, ou mediante cursos de especialização/MBA Profissional, com foco em gestão pedagógica e curricular, gestão do conhecimento e da informação, gestão da comunicação e mídias digitais, gestão contábil, gestão de pessoas e gestão organizacional, que devem compor os referenciais curriculares referentes à formação de gestores para a Educação Básica, ressalvado o disposto nos parágrafos 1º e 2º do Art. 67 da LDB.

Metodologia

A pesquisa sobre as competências desenvolvidas nas histórias de vida dos gestores das escolas públicas de Sobral – CE se fundamenta na metodologia qualitativa, de natureza hermenêutico-dialética, pois tem sido utilizada nas pesquisas em educação (OLIVEIRA, 2001), e, mais recentemente, no campo da pesquisa qualitativa em administração (BICALHO; BATISTA-DOS- SANTOS et. al., 2010).

Minayo (2004) propôs esta tipologia de análise ancorada nas proposições de Stein (1987), as quais constituem um balanço-síntese da controvérsia habermasiana-gadameriana sobre questões envolvendo o emprego da dialética e da hermenêutica, as quais Ricouer (1983) elabora em termos de interpretação (hermenêutica) e ideologias (crítica).

Levando-se em conta as origens epistemológicas diversas, a hermenêutica e a dialética constituem “dois caminhos através dos quais o debate atual sobre a questão do método se desenvolve numa esfera que transcende a fragmentação dos procedimentos científicos em geral” (STEIN, 1987, p.99), perspectiva que se mostra alinhada aos movimentos de vanguarda da histórica Escola de Frankfurt cujo “trabalho tem sido hibridizado e amalgamado com outras tendências teóricas” (JAY, 2008, p. 16).

Em se tratando dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas norteadas metodologicamente em Goodson (2008) que enfatiza a perspectiva de se analisar as histórias de vida, pois representam mais do que memórias, revela o poder atualizador da memória, bem como a possibilidade de reconhecer no docente a consciência de seu potencial e a presença de sonhos que inspirem suas práticas e a construção de sua identidade profissional. Por conseguinte, nas en-

trevistas, não apenas se pretende conhecer o outro, mas sim chegar a uma cooperação entre o pesquisador e o narrador.

No que se refere ao currículo como narração, Goodson (2008) dá um exemplo oriundo de projeto de pesquisa em que está envolvido. O principal projeto que aborda a questão do aprendizado narrativo é o projeto chamado “Learning Lives” (vidas que aprendem). É um estudo longitudinal de quatro anos de duração cujo objetivo é aprofundar a compreensão do sentido e do significado do aprendizado informal na vida dos adultos e também identificar formas de dar-lhes apoio e de melhorar sua aprendizagem. “Aprendizado Narrativo” é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade.

No momento, o projeto de pesquisa encontra-se em fase de andamento na quarta etapa: Transcrição, sistematização dos conteúdos e registros da validação das narrativas dos gestores escolares.

A pesquisa possui como amostra somente 08 (oito) gestores escolares mais antigos e em efetivo exercício na profissão por se tratar de uma pesquisa qualitativa e se considerar que será possível analisar as competências desenvolvidas pelos gestores escolares. Apresenta como riscos a possibilidade de constrangimento ou desconforto aos participantes, no que se refere à abordagem no diálogo que envolve questões sobre relatar depoimentos de histórias de vida, através de entrevistas pelo Google Meet com solicitação de permissão de registro através de gravação audiovisual no termo de consentimento livre e esclarecido e, novamente solicitou-se à permissão antes de iniciar a gravação audiovisual, porém como possibilidade de mitigar ou resolver os riscos será garantido o sigilo de imagens e áudios, ou seja, de forma alguma serão exibidos, utilizando-se letras do alfabeto na transcrição para resguardar o anonimato. Des-

sa forma, as informações ficarão em sigilo, o seu anonimato será preservado, e que a divulgação das informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. A validação das narrativas ocorrerá através da transcrição pelos bolsistas que será apresentada a cada gestor entrevistado e, somente serão utilizados para a apresentação em eventos acadêmico-científicos na UVA e outras IES com o aceite do material discutido e revisado pelos gestores escolares participantes.

Outrossim, nesse trabalho, se apresenta um recorte do projeto de pesquisa em andamento acerca das narrativas de 04 (quatro) gestores escolares, representados pelas letras A, B, C e D. Os gestores escolares entrevistados foram três mulheres e um homem, todos possuem 15 ou mais de 20 anos de atuação na área de gestão escolar somente na esfera administrativa pública e faixas etárias está entre 45 e 55 anos. A Gestora (A) é Graduada em História e tem especialização em Gestão de Pessoas por a Universidade Estadual Vale do Acaraú, o Gestor (B) tem graduação em Pedagogia e Especialização em gestão escolar, administração escolar, literatura e Inglês com habilitação em Português e Literatura. A Gestora (C) é formada em Pedagogia e tem especialização em Gestão escolar. A Gestora (D) é formada em História e tem especialização em gestão escolar.

Resultados e discussão

Narrativas dos gestores entrevistados mediante a pergunta realizada: qual a sua concepção de gestão escolar?

Gestora A: A gestão escolar, ela abrange assim, muitos (...) Muitas definições né! Se fosse “pra” definir, ela parte do princípio né! De que a gestão, ela ... ela ... ela (silêncio) tem um líder a frente né! Na gestão seja ela na educação ou

em qualquer outra área, ela precisa ter um líder que precisa está ali a frente né! Com seu grupo, com a sua equipe (...) A partir dessa visão, assim do ... do líder, aí é muitas ramificações onde a parte aí do ... da realidade local da escola né! Da equipe, são muitas (...) São muitas, é... definições assim né! Mas, assim eu defino a gestão assim que... (silêncio) isso a gestão, eu não sei é como é que vai ser aí as perguntas, por que aí eu poderia estar, não sei! Eu posso ficar mais a vontade “pra” continuar a falar ou estarei aí é... atingindo o objetivo aí das suas perguntas né! Assim, a história do passo a passo.

Gestora B: Dá para explicar melhor? Entendi. Eu falei no início que seria a oportunidade e assim com o caminhar você passa a gostar, igual ao professor gosta de ser professor. Porque a maioria dos profissionais não (...) alguns deles amam ensinar, amam ser professor e assim não leva em consideração o salário, mas, sim o amor por aquele cargo que está exercendo. Então, atualmente ou então vamos lá há 15 anos atrás a gente passou a gostar de estar à frente, de fazer esse trabalho de gestão que não é “mole”. Cada ano que vai passando a gente vai tendo mais desafios, cada ano é uma coisa nova, cada ano é um projeto novo, cada ano é um caminho que você vai trabalhar, não tem essa história de dizer que isso é continuo não! Precisa estar se reinventando, “tá” estudando, “tá” buscando. Por que a gente se junta reunião com o diretor e pega ideia de um e pega ideia de outro e vai montando, porque nossos alunos são não são os mesmos né?! Porque a evolução das coisas vai aparecendo e a gente vai tendo que acompanhando, exemplo muito prático foi o da pandemia, nós pegamos aí nossos professores profissionais na área de ensino, mas, leigo na área de internet, de sistema, de plataformas que foram surgindo. Então assim os nossos professores tiveram muita dificuldade no início pois são

professores efetivos aí quando eles chegaram para sistema surgiu a dificuldade! Hoje o menino de 3 anos sabe navegar no celular melhor que a gente, então foi assim, a tecnologia foi avançando e a nova geração acompanhando, mas, isso a gente deu para perceber que a gente tinha que aprender, nós tínhamos uma aprendizagem satisfatória de ensino e de gestão só que com a chegada da pandemia foi o que apareceu em nosso ensino uma maneira de se comunicar diferente.

Podemos perceber que a gestão escolar na prática é muito mais que administrativa, ela tem um lado dinâmico, pois segundo Lück (2008, p.14): “Os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos (...)”. Ou seja, compreendendo-se nos âmbitos educacionais que a liderança não é apenas delegar funções e administrá-las, mas, sim vivenciadas e acompanha-las de modo atencioso e humano, buscando sempre inovar e descobrir novas maneiras de aplicar no dia a dia.

Narrativas das gestoras entrevistadas mediante a pergunta realizada: Quais os desafios da gestão escolar para o desenvolvimento das competências de gestores, pré e pós-pandemia causada pelo COVID – 19?

Gestora C: Eu acho que o grande desafio nosso é de compreender a importância das competências socioemocionais para os nossos alunos e pra compreender a gente precisa entender primeiro que ela tá na gente, que ela está dentro do próprio grupo, né? e este tem sido nosso grande desafio. Eu participo lá na escola dos grupos, principalmente do fundamental 2, que é onde eu vejo que tem o maior desafio, nossos meninos são adolescentes, estão aí aflorando de vontade, né?! De serem... é... instigados, de... de... de entrar nessa coisa de poder participar, de se sentir importante e na

hora que a gente traz, eles vêm com tudo... e nos surpreendem. E eu fico pensando assim, qual é o nosso medo? Onde está nossa preocupação? O que realmente nós queremos? Eu faço muita essa pergunta, o que você quer com o seu objetivo de hoje, quer que você quer que seu aluno aprenda e porque é importante para ele aprender isso, onde é que isso aqui vai servir pra ele, né?! Ah... é pra concurso...Perfeito! Pra concurso! E o que é que serve pra ele? De onde parte, pra você estudar, você que partir de onde você sinta que tem uma ligação ali para o menino se envolver, a gente sabe que estudo não é tão fácil, tem hora que tem que se debruçar mesmo, estudo não é só aquela coisa de tá batendo palma, achando bom, tá sempre motivado não, mas o que tiver dentro do nosso alcance, a gente precisa fazer. E é aí onde eu entendo que as competências socioemocionais são fundamentais, certo?! Você imagina aqui, a Lídia, eu conversando com a Lídia pelo respeito que tenho, a professora altamente qualificada e ela diz assim, olhe, eu li um livro que foi muito bom, que é que ela fez comigo? Ela me influencia, a fala dela eu vou querer saber desse livro, ela tá falando... então, eu faço muito isso lá com os meus professores. Eu Levo, mas eu também, né?! Além de levar, eu também disponho e procuro mostrar isso em ações que não é fácil, né? Da prática a ação, você sabe que tem um caminho dolorido para seguir, então, nessa compreensão de que os socioemocional precisa acontecer não em apenas em instantes, mas o professor ter consciência, aí é o que eu chamo, gente é você ter consciência do que já faz pra fazer melhor. Se eu trabalho com empatia, como é que eu vou trabalhar a empatia com meus meninos? Coloca um textozinho e bora.. Não... As ações dele também... com o colega.... olhar aqui o tempo... todo mundo entrou? O colega não entrou? Vamos saber esta questão da empatia, o que é que aconteceu que o colega não entrou an-

tes? Eu tenho duas formas, eu reclamo porque o colega não entrou antes ou eu pergunto se aconteceu alguma coisa e se eu posso ajudar pra de outra vez ele entrar no horário, né? Isso é socioemocional, isso é colocar no lugar dele. Então falta muito da consciência das nossas ações pra gente trabalhar essa amabilidade, né? O respeito.. São competências que vão se juntando para fazer o nosso fazer que é viver melhor com o outro, aprender a viver em pares.

Na fala da gestora C, podemos observar o olhar dela voltado para o trabalho socioemocional do professor como aluno dentro da sala de aula e este como o principal desafio a ser enfrentado nos períodos propostos.

“Atualmente, as organizações reconhecem, cada vez mais, o valor prático da inteligência emocional de seus colaboradores. Profissionais emocionalmente inteligentes têm habilidades para administrar conflitos, empregabilidade ampliada, e, além disso, apresentam um diferencial-chave entre colaboradores eficazes e os 14 medíocres: são importantes fontes de vantagem competitiva” (LOTZ; GRAMMS, 2012, p. 54).

Gestora D: Nossa... Antes a gente sempre tem o maior...a maior dificuldade é com as famílias porque as crianças, elas, para estarem na escola, elas precisam dos pais, elas não conseguem se...chegar sozinha como um adolescente, por exemplo, né?! Então depende da família... Nós temos famílias altamente comprometidas, envolvidas, participativas, né?! Mas nós temos também famílias que dão aquele trabalho, que não se importam que as crianças não vão, chegam qualquer hora, enfim... esse é um desafio, dessa conquista nesta família, né?! que não tem esse compromisso com o seu filho, em primeiro lugar, né? Mas que a gente vai, a gente desenrola, a gente chega junto e é nenhum a menos, né?! E... na pós pandemia, Senhor...(suspiro) é cruel,

porque assim.... eu... falando de mim, primeiro lugar, referindo a mim, o...a dificuldade desse, desse trabalho online, né?! Porque assim... fazer eu fazia o básico, eu sabia ali alguma coisa, mas para desenrolar e fazer hoje o que a gente já está fazendo, partindo do princípio de onde veio o nosso incentivo? Do nosso secretário, Prof Herbert Lima, abrindo um leque de oportunidades, com cursos, com estudos, com troca de experiências, ne?! e isso contribuindo bastante com nosso trabalho junto né?! Esse, esse retorno com as famílias, apesar de que, dentre eles tem a dificuldade da própria internet, é um celular por família, muitos não tem é de jeito nenhum, né?! Mas assim, este trabalho de formiguinha pequeno, a gente vai, vai e tá indo, né?! As famílias que a gente é... detecta que não tem esta ferramenta.. a gente vê um outro meio de comunicação, de mandar um escrito, né?! E a gente vai trabalhando, mas nada fácil. Pra mim o bom é... é... o tete a tete, é a gente está junto e a gente trocar os diálogos, né?! e as ideias e fazer, mas está dando certo, bem trabalhoso, bem cansativo para mim, mas tamo levando, está dando certo.

Na fala da gestora D ela aponta como maior desafio pré pandemia a falta de interesse e compromisso dos pais. Oliveira (2002) descreve que há dois aspectos principais na relação família-escola: 1) a incapacidade da família para a tarefa de educar os filhos e 2) a entrada da escola para subsidiar essa tarefa, principalmente quando se trata do campo moral, onde

“A partir destas colocações, vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar

que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar” (OLIVEIRA, 2002, p.107).

Assim, há a necessidade de abordar as famílias e orientá-las sobre suas funções e compromissos perante a escola e seu filho, para assim haver um feedback melhorado entre as duas partes deste relacionamento.

Luck (2009, p.70) afirma que “uma gestão democrática é proposta como condição a aproximação de pais, alunos e escola para uma promoção de educação com qualidade”.

Como desafio durante a pandemia a entrevista encontrou a falta de letramento digital dos profissionais da educação. Segundo o Instituto Península (2020), 83% dos educadores, após seis semanas do início da pandemia, se sentiam nada ou pouco preparados para o exercício da sua prática neste novo modelo.

Lück (2012, p. 23) “nenhuma ação setorial, por si só, é adequada e suficiente para promover avanços consistentes”. No sistema de ensino municipal da cidade estudada foi relatado o apoio da secretaria de educação com formação continuada a todos os profissionais da educação, tentando sanar assim a falta deste letramento.

Conclusão

Considerando os dados acima podemos dizer que os objetivos dessa análise parcial do projeto de pesquisa em andamento foram alcançados. Os dados mostram a grande importância de vivenciar a gestão escolar na prática e construir passo a passo uma qualificação na área, considerando estudos continuados e formações, sempre buscando conhecimentos e inovações para as suas performances na atuação, pois a área educacional está em constante evolução e adaptação.

Percebamos também que ao falar de gestão escolar, falamos também de uma equipe que está por trás do gestor fazendo com que o funcionamento da instituição seja eficaz e consiga cumprir o seu maior desafio que é o de ensinar pessoas. Vendo a totalidade da gestão em sua função, podemos afirmar que além de administrativo, o pedagógico também é muito forte e presente para o desenvolvimento da mesma.

Concluimos que assim como o conhecimento, a gestão está em constante adaptação, evolução e construção e encontrando formas para o melhor desenvolvimento de pessoas em sua vida educacional, social e profissional.

Cada gestor tem uma visão única pré e pós-pandemia COVID-19, apesar de compartilharem de muitas competências simultâneas. A abordagem e a visão de cada, um olhar mais para o social, mas para as vivências e a relação professor-aluno, e outra com uma visão mais administrativo-pedagógica, preocupada com a preparação dos profissionais para trabalharem em seus contextos e desafios. Este trabalho terá grande relevância para os estudos dos futuros profissionais da educação formados pela UVA, além da oportunidade de exploração das vivências expostas pelos gestores escolares de Sobral, Ceará.

Acredita-se que através das histórias de vida dos gestores das escolas públicas de Sobral – CE, os estudantes envolvidos na pesquisa realizaram as primeiras aproximações dos desafios da Gestão Educacional na contemporaneidade e as narrativas contribuíram para a prática profissional como futuros gestores escolares, bem como a criação de um programa de extensão de formação continuada para os gestores escolares participantes da pesquisa de iniciação científica e, demais gestores escolares interessados que atuem nas escolas públicas de Sobral, Ceará.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BICALHO, R. A. *Das histórias de violência em uma empresa júnior à reprodução da ideologia da administração*. Dissertação (Mestrado em Administração). UFMG, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18/11/ 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica*, terceira versão do parecer, atualizada em 18/09/19.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11a Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 8 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil*. Instituto Península, 2020. Disponível em: <<https://institutopeninsula.org.br/apos-seis-semanas-de-isolamento-professores-brasileiros-nao-receberam-suporte-suficiente-para-ensinar-a-distancia-nem-suporte-emocional-das-escolas/>> Acesso em: 22 de julho de 2020.

JAY, M. *Imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt do Instituto de Pesquisas Sociais*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

LOTZ, E. G.; GRAMMS, L. C. *Gestão de talentos* [livro eletrônico]. Curitiba: Inter saberes, 2012.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em aberto*, v. 17, n. 72, 2008.

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. *Gestão educacional: Uma questão paradigmática*. V. 1, Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8.ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

OLIVEIRA, L. C. F. (2002). *Escola e família numa rede de (des) encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

O PEDAGOGO FRENTE ÀS DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALAS REGULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lorena Lima Ribeiro

lenna1974@hotmail.com

Nadja Nayra de Sousa Rios

nadjanrios@yahoo.com.br

Suellen Mendes Toda

suellen19.smt@gmail.com

Introdução

A educação é um direito de todos devendo ser plenamente ofertada. A educação inclusiva significa educar para a totalidade escolar, gerenciando as dificuldades do aprender elevando em consideração o contexto da diversidade. É imprescindível o papel do pedagogo em desempenho de sua função educativa.

Uma ação que oportuniza ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Levando-se em consideração a escola enquanto instituição social, cuja tarefa primordial é a veiculação de saberes e práticas coletivas, a fim de promover equidade de valores e direitos na sociedade.

Temos um cenário de diversidades, desde falhas em estratégias de ensino até o não saber lidar com questões além da formação inicial, um exemplo é a ausência de recursos pedagógicos adaptados e de espaços apropriados para a permanência do aluno na escola; a escassez de profissionais

especializados e o número inadequado de crianças em uma sala de aula.

Objetivo

A problematização gerou a questão de pesquisa, a saber: Como a atuação do pedagogo por meio de práticas inclusivas favorece o processo de adaptação e de aprendizagem de crianças com TEA? O objetivo geral analisa a atuação do pedagogo no processo de inclusão de crianças com TEA em salas regulares da educação infantil. Os específicos são: Identificar as funções do pedagogo na escola no contexto da educação inclusiva; Descrever as ações do pedagogo aplicadas à educação de crianças com TEA na educação infantil; Apresentar atividades que favoreçam o processo de adaptação de crianças com TEA.

Metodologia

A Pesquisa Bibliográfica teve base em Libâneo (2010), Schimied-kowarzik (1998), Carvalho (2004), Meirieu (2002), Abramowicz (2003) entre outras fontes.

Inicia pela introdução e depois apresenta a perspectiva histórica do tema, considerando o recorte temático da educação de crianças. Em seguida discute o papel do pedagogo na escola no contexto da educação inclusiva para dar sugestões de atividades ao pedagogo visando ao desenvolvimento das crianças com TEA. Nas considerações finais alguns aspectos da pesquisa apontam outras investigações.

Resultado e discussão

Educação inclusiva no contexto de educação de crianças

A educação inclusiva é uma resposta a diversas situações que segregavam, impedindo o desenvolvimento das pessoas. Evoca, portanto, condições igualitárias indistintas a todos, considerando condições físicas, sociais e étnicas. Uma visão benéfica coletivamente, favorecendo acesso à educação aos envolvidos no processo de aprendizagem nas diferenças exigindo habilidades socioemocionais, gerando respeito, colaboração e empatia. (RIBEIRO, 2019).

Porfírio (2020) afirma que antes da Constituição de 1988 inexistia a ideia de educação como direito de todos. A educação especial, denominação da época, era voltada às escolas especiais separadas, que ao atingir o número mínimo de alunos limitava o atendimento nestes centros especiais.

A experiência oriunda de países em desenvolvimento indicava o alto custo de escolas especiais e significa, na prática, apenas uma pequena minoria de alunos, em geral da elite urbana que se beneficiava delas. Grande parte dos alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, estava desprovida deste serviço. Em muitos países em desenvolvimento estima-se que menos de um por cento de crianças com necessidades educacionais especiais estavam incluídas na estrutura existente. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A partir da Constituição (1988) foram criadas leis, decretos para promover a educação igualitária aos marginalizados. Universalizar passou a ser a meta no Brasil, surgindo o plano decenal de educação para todos, em 1993, que objetivou acesso dos brasileiros aos “conteúdos mínimos de

aprendizagens que atendam necessidades elementares da vida”. (BRASIL, 1993, p. 13).

Em 1994, na Espanha, acontece a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, originando a Declaração de Salamanca que considerou a inclusão em espaços sociais, como salas de aulas regulares, uma forma de democratização de oportunidades educacionais.

A educação inclusiva no Brasil ganhou importância, pois estava presente em diferentes documentos como nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação; no Decreto nº 3.298 (1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino; nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 consta que as escolas devem atender aos estudantes com necessidades especiais.

De acordo com a política educacional do Ministério da Educação (MEC) as crianças desde o nascimento aos seis anos, com necessidades especiais, devem ter acesso integrado com outras da mesma faixa etária, segundo as exigências da educação inclusiva (CNE/CEB 2001). As instituições privadas também passaram a obedecer as mesmas diretrizes após a promulgação da Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (13.146/2015). Atualmente a política em defesa da pessoa com deficiência no ensino regular inicia na educação infantil ao ensino superior, tendo escolas especializadas como apoio.

O papel do pedagogo na escola

Libâneo (1988) contrapõe a concepção simplista sobre o pedagogo, afirmando que ela está relacionada à formação

escolar como processo educativo, variando as maneiras de ensinar. A pedagogia se ocupa do estudo sistemático da educação, como ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente aos processos sociais.

A educação ocorre na família, na rua, nos meios de comunicação, no trabalho, na política e na escola. Práticas educativas exigem diferentes pedagogias e a educação é uma prática humana e social, transformando pessoas em seus estados físicos, mentais, espirituais e culturais, caracterizando a existência humana individual e grupal. (LIBÂNEO, 1998).

Os processos formativos são objeto da pedagogia como ato educativo, tendo caráter de mediação para o desenvolvimento sociocultural, sendo a pedagogia uma prática intencional de produção e internalização de significados (LIBÂNEO, 2012).

O trabalho pedagógico consiste em estabelecer as condições para a vinculação social do sujeito pelo acesso ao conhecimento e a educabilidade de todos (MEIRIEU, 2002). As funções do pedagogo abrangem o planejar, o executar e o coordenar ações tendo em vista o acompanhamento e a aprendizagem da criança. Quanto ao espectro autista afirmamos que os neurônios-espelho, encontrados em muitas áreas cerebrais associadas à percepção, ao movimento, à linguagem, à empatia e à compreensão das intenções alheias, mostram-se deficientes em todas as áreas, refletindo nas dificuldades de reconhecer a ação dos outros, a exemplo das emoções; ao desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais (DOBBS, 2006; RAMACHANDRAN; OBERMAN, 2006).

No tocante a noções sensoriais, há propensão das crianças com TEA por estabelecer a informação visual, for-

talecendo um código visual, em desvantagem da linguagem verbal e/ou auditiva. Existe a inclinação ao detalhamento, contudo sem estabelecer relações entre as partes e o todo (BOSA; CALLIAS, 2000). O lobo cerebral frontal, particularmente a área pré-frontal, responsável pela função executiva (parte que planeja a partir de informações), é comprometida nas pessoas com o TEA, o que pode explicar muitas manifestações no seu comportamento (PARENTE, 2002).

Silva (2012) argumenta que estas crianças ao conviverem em grupo manifestam algumas características autísticas, já que no convívio em família estas passassem despercebidas no âmbito familiar, mas é em contato com outras crianças sem auxílio dos pais que as diferenças tornam-se mais evidentes.

O acompanhamento educacional especializado e individualizado auxilia no acompanhamento das demandas pedagógicas da criança. O pedagogo, apesar de não ser habilitado a fazer diagnósticos é um profissional que lida diretamente com a criança, podendo detectar dificuldades ou alterações do comportamento. Com estas observações aos pais favorece o encaminhamento a profissionais especializados. É importante não citar nomes de doenças, pois requer investigação e tratamento adequado. (MELLO, 2004).

Blanco (2004) afirma que o pedagogo necessita de conhecimentos sobre a aprendizagem, apesar de não ser especialista, com interesse, pode ajudar neste processo da criança com autismo. “O trabalho pedagógico consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos” (MEIRIEU, 2002, p. 83).

As dificuldades relacionadas ao TEA devem ser analisadas para depois fazer o planejamento de ações que possibilitem a construção da identidade das crianças, visando a

estruturação psicológica dos processos de ação e interação com os seus pares. A educação para a pessoa com autismo requer transformar a vida pessoal e profissional do educador de forma a inovar o processo educativo junto ao aluno com TEA (ORRU, 2003).

Sugestões ao pedagogo voltadas ao TEA

Compreender a importância da interação com o outro torna possível o desenvolvimento de potencialidades, de identidade, gerando autonomia às crianças. O ambiente deve oportunizar o aprender, a socialização e a convivência em grupo.

Quanto à inclusão de crianças com TEA os desafios do tratamento do funcionamento autístico, a exemplo de ensinar os mecanismos e os prazeres contidos nos momentos de convivência. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Orrú (2009) aponta para o favorecimento da aprendizagem do aluno autista, tendo respeito aos limites, priorizando as diversas linguagens (verbais ou não), tendo em vista a melhoria da atenção, da memória e da imaginação, estabelecendo ligação entre a comunicação e a linguagem para a organização do pensamento.

Destacamos a relevância da linguagem ao desenvolvimento psicológico, cognitivo, psicomotor e afetivo, sendo um dos fatores comprometido, caso não seja desenvolvida adequadamente, interfere em seu comportamento e relações com o mundo e as pessoas ao seu redor.

Como sugestões ao pedagogo, destacamos que as ações propiciem interação entre alunos, sendo importante preparar o ambiente, criar recursos visuais para informar os momentos posteriores durante a permanência na escola

para que a criança antecipe os acontecimentos. Recomendamos o uso de linguagem simples e objetiva.

Para Belisário Filho; José Ferreira (2010) os recursos visuais devem surtir efeito rapidamente, quanto ao contrário, precisam de hábito para utilizá-los. Trabalhar com jogos, brincadeiras e atividades em grupo em tempos curtos para obtenção da atenção da criança, despertando o interesse dela. O brincar é uma tarefa que precisa ter algum grau de dificuldade para ser atraente. Exigindo esforço, objetivando a meta a ser atingido. Na observação do brincar revelam-se as estruturas mentais do autista. (BRASIL, 2000).

Todas as crianças devem interagir e compartilhar socialmente os desafios necessários ao desenvolvimento de habilidades neste campo (BELISÁRIO FILHO, FERREIRA. 2010). A socialização deve ser orientada em tudo o que a criança faz, estimulando-a para ter rotina, exigindo paciência e dedicação ao incentivar à participação em momentos de atividade da turma. Colocá-lo como ajudante, por exemplo, entregando fichas com nomes de colegas, mesmo que necessite de ajuda física. É necessário pronunciar os nomes e explicar o que está sendo feito, dessa forma poderá se sentir acolhido e valorizado.

Quanto às dificuldades de comunicação requer formas de comunicação alternativa, sendo escolhida de acordo com as habilidades da criança, necessitando engajamento da escola e da família na construção da comunicação e socialização, pois surgem de maneira rápida e simples. Uma orientação simples ao pedagogo é abaixar-se na altura da criança para estabelecer contato visual, visando despertar a atenção, usando linguagem clara, objetiva e simples. Ao comunicar-se, o barulho não deve ser excessivo; quanto ao toque aconselhando-se a não fazê-lo, a não ser que seja permitido.

Saber as predileções da criança ajuda na preparação de atividades e materiais, refletindo na criação de material visual fazendo associação de sentidos. A independência da criança deve ser trabalhada, mas inicia com curta duração e depois aumenta o tempo, gradativamente, demonstrando cada etapa. A ajuda considera a necessidade para orientar a criança ou realizar por imitação.

Muita atenção aos movimentos repetitivos ou estereotipados para direcionamento dos movimentos para atividades motoras produtivas com movimentos com as mãos, em atividades de pintura ou relacionadas. A manutenção da rotina favorece a mudança de hábitos, assim usar cronogramas de trabalho contribui com o processo.

Conclusão

A revisão de literatura expôs os dilemas educacionais como a superlotação das salas de aula. As crianças com TEA precisam de aprendizado individualizado e de um esforço amplo do professor, sendo primordial a boa formação inicial do pedagogo com práticas para sanar dificuldades inerentes à inclusão escolar.

Quanto ao primeiro objetivo foram identificadas algumas funções do pedagogo na escola inclusiva de aula regular. Quando ao segundo específico foram discutidas as ações do pedagogo na educação de crianças com TEA. O terceiro específico viabilizou as sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelo pedagogo no processo de adaptação de crianças com TEA.

Sabemos dos desafios como o da qualificação profissional, além de outras demandas para que as crianças usufruam de uma experiência educacional satisfatória; além da formação inicial apontamos para novos estudos sobre o

prejuízo de ter uma quantidade grande de crianças por sala, sendo dificultador da prática docente.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. *O direito das crianças à educação infantil* disponível em <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2207/42-dossie-abramowicza.pdf>

AINSCOW, M. *Necessidades especiais na aula. Guía para la formación del profesorado*. Paris: UNESCO; Madrid: NARCEA, 1995.

BLANCO, R. *Aprendendo na diversidade: implicações educativas*. Mimeo de conferência apresentada em Foz do Iguaçu, 1998.

BRASIL. *Autismo: orientação para os pais*. Casa do Autista. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos*. Brasília: MEC/SEE, 1995.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. Ed da UFPR, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 30/05/2015.

EVENS, J.L. *Educação Inclusiva: um início para todas as crianças. a infância em debate: perspectivas contemporâneas*. Brasília: UNESCO, Fundação ORÇA, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, A. M. S. Rosde. *Autismo: guia prático*. 3ªed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2004.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Ana Beatriz Barboza; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. *Mundo singular: entenda o autismo*. Fontanar: Lê livros, 2012.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAVARESCO, Agemir; BARBOSA, Evandro; ETCHEVERRY, Katia Martin (org.). *Projetos de filosofia*. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2011. E-book. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/projetosdefilosofa.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2011.

SANTOS, F. R. A colonização da terra do Tucujús. In: SANTOS, F. R. *História do Amapá*, 1º grau. 2. ed. Macapá: Valcan, 1994. p. 15-24.

SILVA, Luiz Paulo Moreira. “O que é gráfico?”. In: *Brasil escola*, 2019. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/matematica/o-que-e-grafico.htm>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA DOS ARTIGOS PUBLICADOS NOS ANAIS DO VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2019

Martha Reis Sousa

professoramartha04@gmail.com

Brasilena Gottschall Pinto Trindade

brasilenat@hotmail.com

Michelle Silva Pinto

michellepinto@ifma.edu.br

Introdução

Neste artigo objetivamos apresentar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) dos artigos publicados nos Anais do VI CONEDU, no ano de 2019, que versam sobre ludicidade na educação infantil. Os objetivos específicos são: refletir sobre a educação infantil na contemporaneidade; pesquisar artigos publicados nos Anais do VI CONEDU/2019 que versam sobre ludicidade na educação infantil. Apresentamos resposta ao seguinte questionamento: Quais as principais demandas sinalizadas nos artigos dos Anais do VI CONEDU/2019 que versam sobre ludicidade na educação infantil?

A justificativa pelo tema reflete o interesse pelo tema “Educação Infantil” por termos trabalhado no Projeto Educacional “Conhecendo os Alimentos”, em escolas da rede particular da cidade de São Luís (MA). Este projeto foi baseado no livro Conhecendo Divertidamente os Alimentos (REIS, 2016), oportunizando às crianças conhecerem, as substân-

cias orgânicas e inorgânicas dos alimentos, de forma lúdica e interligada entre o que é visto em sala de aula com sua realidade entre seus familiares. Acreditamos que os saberes escolares devem contribuir para o desenvolvimento e a formação da criança, junto à sua família e demais envolvidos. Nesse sentido é a Escola que promove saberes e fazeres além fronteiras e também de forma lúdica.

Metodologia

A metodologia qualitativa, quanto à sua abordagem; em consonância com a Revisão Sistemática da Literatura, quanto ao seu procedimento. Sua natureza de pesquisa é básica, e, no tocante ao seu objetivo, enquadra-se na pesquisa descritiva. Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) citam que a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. A pesquisa de natureza básica “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34). A pesquisa de objetivo descritivo investiga informações sobre o tema a ser pesquisado, descrevendo seus fatos e fenômenos (TRIVIÑOS, 1987).

A fundamentação em leis e documentos norteadores da Educação Infantil, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990); A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996); A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCN-EI (BRASIL, 2010). Esses documentos sinalizam o direito à educação

para todos, especialmente para as crianças, e apresentam orientações para as práticas pedagógicas — o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN-EI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Apoiamo-nos, também, em autores que versam sobre o ensino, aprendizagem, ludicidade, entre outros: Dallabona e Mendes (2004), que citam sobre a aprendizagem das crianças; Kishimoto (2000) e Velasco (1996), que versam sobre ludicidade, jogos e brincadeiras; e Vygotsky (1991), que aborda o desenvolvimento na etapa infantil.

Resultado e discussão

A educação infantil na contemporaneidade

Quanto aos Aspectos Legais o direito, o acesso e a permanência na educação refere-se à todas as pessoas, independente da sua etnia, sexo, condição financeira, entre outros, em especial, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e a Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sinaliza que a educação “pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990).

A Declaração Mundial, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) afirmam que todas as crianças (até os doze anos de idade) e os adolescentes (dos doze aos dezoito anos de idade) têm direito à educação no país (BRASIL, 1990). No seu Art. 29, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

No Art. 31 da LDB sinaliza que – avaliação, carga horária, atendimento e controle de frequência – serão organizados de acordo com: I – avaliação, mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças; II – carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuída no mínimo em 200 dias de trabalho; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas [...] (BRASIL, 1996).

Em 2003, o Ministério da Educação mediando pelo Comitê Nacional de Educação Infantil, criou a Política Nacional de Educação Infantil. No seu documento contempla: metas, objetivos e estratégias pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação, que nortearam, de um modo geral, a educação básica para o perfil do século XXI (BRASIL, 2004). Da mesma forma mencionamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – (DCN-EI) (BRASIL, 2010).

Quanto aos aspectos educacionais o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCN-EI) que sinaliza um conjunto de “referências e orientações pedagógicas que visam a [sic] contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade [...]”. Essas práticas devem “[...] promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998a, p. 13). Quanto à Formação Pessoal e Social este documento “pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998b, p. 7). Quanto ao Conhecimento de Mundo, estabelece

objetivos, conteúdos e orientações gerais para o professor, avaliação e sugestões relacionados a: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998c).

No tocante à ludicidade apresentam-se três considerações: a) sugere “compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças” (BRASIL, 1998c, p. 19); b) sinaliza que “o professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo” (BRASIL, 1998c, p. 39); c) quanto às orientações gerais para o professor, espera-se que “o prazer lúdico seja o gerador do processo de produção” (BRASIL, 1998c, p. 107).

Em 2010 a DCN-EI apresentam novos rumos da educação contemporânea: Objetivos, Definições, Concepção da Educação Infantil; Princípios, Concepção e Objetivos de Proposta Pedagógica, Organização de Espaço, Tempo e Materiais; Proposta Pedagógica referentes à Diversidade, Crianças Indígenas, Infâncias do Campo; Práticas Pedagógicas da Educação Infantil; Avaliação, Articulação com o Ensino Fundamental; etc. (BRASIL, 2010).

Nas propostas pedagógicas de Educação Infantil devem ser respeitados alguns princípios: os “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16). Quanto à Concepção de Proposta Pedagógica, as propostas estruturais na instituição de ensino devem garantir as funções sociopolítica e pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todos os níveis de escolaridade, especialmente na educação infan-

til, afirma que crianças têm seis Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC tem cinco Campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada um desses campos, “[...] são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária” (BRASIL, 2018, p. 25).

Durante o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, os aspectos referentes à ludicidade nos jogos e brincadeiras são bastante relevantes, pois contribuem para o desenvolvimento das crianças (DALLABONA; MENDES, 2004). Esses não precisam de regras e formas rígidas, pois, independente de classe, época e cultura das crianças, a imaginação e espontaneidade são ingredientes indispensáveis (KISHIMOTO, 2000; VELASCO, 1996), além da socialização, que está relacionada ao seu desenvolvimento socioemocional (VYGOTSKY, 1991).

Arraba et al. destacam o termo ludicidade que se origina do latim Ludu = brincar. Os autores citam que “o lúdico pode ser compreendido como prática natural na vida das crianças, por fazer parte do seu dia a dia, definindo-se como atividades espontâneas e prazerosas.” (ARRABA et al., 2014, p. 262). Ronca reafirma a importância da ludicidade na infância e que ela pode colaborar de diversas formas no desenvolvimento infantil (1989).

A participação das crianças em atividades lúdicas — dança, desenho, brincadeira, jogo e canto — não diz, necessariamente, que elas estão tendo uma vivência lúdica plena, ou seja, sentir, pensar e agir (BACELAR, 2009). Wajskop discute que a ludicidade, muitas vezes, está direcionada apenas a atividades de alfabetização “[...] restringindo-as a exercí-

cios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos ou mimeografados e músicas ritmadas.” (2001, p. 23).

Caminhos metodológicos: a ludicidade nos artigos publicados no VI CONEDU - 2019

Esta parte, consta da Revisão Sistemática de Literatura, Apresentação do CONEDU e os artigos encontrados. Segundo Bottentuit Junior, Albuquerque e Coutinho, a Revisão Sistemática da Literatura “[...] além dos conceitos, nos mostra o que já foi feito e principalmente os resultados e dificuldades, bem como, nos aponta para novos aspectos que se deve ter em conta, ou mesmo investigar mais a fundo” (2016, p. 73).

Gonçalves, Nascimento e Nascimento conceituam a RSL como uma pesquisa metódica e rigorosa “[...] em suas etapas de realização, que promove a identificação de níveis de estimativa confiáveis, podendo ser associado ao uso de metanálise enquanto ferramenta de suporte que possibilita a concretização de sua assertiva” (2015, p. 209). Em adição, “possibilita uma investigação que visa a identificar evidências relacionadas a um problema específico de pesquisa, com o intuito de destacar ideias, posturas e opiniões de autores, publicadas na área de conhecimento em que se insere” (2015, p. 194).

Para De-La-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi (2011), são consideradas várias etapas ao realizar uma RSL: 1. Problema de Pesquisa (questão a ser investigada); 2. Protocolo de Pesquisa (descrição criteriosa do estudo); 3. Bases de Dados (localização dos estudos); 4. Critérios de Inclusão/Exclusão (características e especificidades dos estudos); 5. Análise, Crítica e Avaliação (validade dos estudos

selecionados); 6. Elaboração do Resumo (Síntese dos conteúdos abordados); 7. Identificação das Evidências (estudos agrupados conforme a semelhança); e 8. Conclusão (alcance das evidências identificadas).

Seguindo as orientações desses autores, e, com base na nossa justificativa, construímos o problema e estruturamos os protocolos de pesquisa, sinalizando os caminhos a serem seguidos. Após escolhermos a base de dados (Anais do VI CONEDU – 2019), definimos: a) tema — ludicidade na educação infantil; b) descritores — educação infantil, lúdico e ludicidade, jogos e brincadeiras e experiências brincantes; c) critérios de Inclusão/Exclusão — considerar somente os títulos, resumos e palavras-chave que não contarem dois ou mais descritores sinalizados, excluindo-se todos os artigos que, mesmo sinalizando o campo da Educação Infantil, não se referissem a dois ou mais descritores definidos.

Inicialmente, foram encontrados 46 (quarenta e seis) artigos referentes à educação infantil, mas, somente 12 (doze) artigos que versam sobre nosso tema proposto — Ludicidade na educação infantil. Depois, realizamos as leituras minuciosas de seus títulos, resumos e palavras-chave. Em seguida, elaboramos uma síntese de seus objetivos geral e/ou específicos e metodologia, enfatizando suas evidências. Em muitos Resumos não constavam os itens básicos de uma pesquisa acadêmica, dificultando, assim a identificação dos: objetivos, justificativas, metodologias, referências, questão, hipótese e resultados.

Para mapear os artigos encontrados, escolhemos o último Congresso Nacional em Educação (CONEDU), por representar um significativo evento educacional. O VI CONEDU ocorreu na cidade de Fortaleza (Ceará), entre os dias 24 a 26 de outubro de 2019. Sua temática, “Avaliação: Processos e Políticas”, focalizou nas discussões sobre avaliação da edu-

cação básica, do ensino superior e da pós-graduação (CONEDU, 2020). Esse evento ocorre anualmente (ARROIO, 2016) e conta com palestras, apresentação de painéis, minicursos, sessões de apresentação de trabalhos, em pôsteres e orais, mesas-redondas, entre outras atividades.

Coletamos os dados nos resumos dos Anais do VI Encontro de Educação, evento que reuniu diversos Grupos de Trabalhos: Linguagens, Letramento e Alfabetização, Educação Infantil, Educação Emocional, Políticas Públicas, Tecnologia e Educação, Ensino de Ciências, Fundamentos da Educação, entre outros (CONEDU, 2020).

Os Anais do VI CONEDU 2019 publicaram 5069 (cinco mil e sessenta e nove) artigos referentes à educação básica, ao ensino superior e à pós-graduação. Considerando este universo, encontramos apenas 46 artigos que tratam sobre diferentes contextos da Educação Infantil, sejam eles: Educação e Ludicidade; Contação de História; Psicomotricidade; Identidade da Criança; Afetividade/Empatia; Estágio Escolar; e Saúde do Aluno e do Professor. No tocante ao nosso foco de pesquisa — Educação e Ludicidade —, encontramos apenas 12 artigos, neste referido Anais, com base nos descritores já mencionados.

Os Anais do CONEDU/2019 apresentaram um total de cinco mil e noventa e seis (5096) artigos sobre educação em geral e no tocante à Educação Infantil, encontramos apenas quarenta e seis (46) artigos, dentre ele, consideramos somente doze artigos (12) que versão sobre ludicidade nesse nível de escolaridade. Tendo em vista que a ludicidade deve ser primordial na educação infantil, e esta ser a base de todos os demais níveis educacionais, compreendemos representa um tema merecedor de maiores pesquisas e questionamentos.

Todos os doze artigos encontrados foram desenvolvidos seguindo a metodologia de pesquisa qualitativa, quanto

à sua abordagem, possibilitando, assim, uma discussão sobre o tema. Podemos considerar que: quatro artigos foram frutos de pesquisa campo, com entrevistas, ou com aplicação de questionários aos professores; cinco foram pesquisas bibliográficas, sendo duas com aplicação de questionário; dois artigos foram estudos de caso; e um artigo com perfil de intervenção, com entrevistas e observação-participante. No tocante às demandas encontradas, organizamos em quatro Grupos, considerando uma aproximação dos subtemas entre si:

Grupo I – (Artigos 1 e 6) Verificação da presença da ludicidade na educação infantil, mediada pelo professor, e (Artigo 6) análise de como as professoras da Educação infantil utilizam a ludicidade em suas aulas, mediada por jogo e brincadeiras.

Grupo II – (Artigos 2, 3, 4. 11 e 9) Reflexão e análise das contribuições do lúdico no processo de aprendizagem, suas contribuições como facilitador no desenvolvimento das crianças, além da vitalidade do brincar nesta faixa etária.

Grupo III – (Artigos 5, 7 e 8) compreensão e evidências da importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento intelectual e social da criança na educação infantil e características de como esses recursos são trabalhados em sala de aula.

Grupo IV – (Artigos 10 e 12) investigação dos caminhos de promoção das noções do conhecimento cartográfico através dos recursos lúdicos e da brincadeira e potencialização dos espaços brincantes segundo os desejos das crianças.

Enquanto parte integrante da Educação, termos conhecimento: dos documentos e caminhos norteadores que sinalizam a educação infantil e, conseqüentemente, a presença da ludicidade; de autores que pesquisam os diferentes temas acerca da criança e seu ensino e aprendizagem;

da presença da Ludicidade na educação infantil, suas contribuições no desenvolvimento da criança; dos fazeres lúdicos envolvendo jogos e brincadeiras enquanto ensino e aprendizagem de variados conteúdos; e da ênfase de estudo e aplicação das práticas lúdicas por parte dos educadores em distintos espaços.

O doze 12 artigos apresentados mostram o incentivo dos pesquisadores à contribuição da ludicidade na Educação Infantil. Observamos uma pequena — porém significativa — quantidade de artigos, envolvendo Identidade, Avaliação e Concepção de Professores Sobre Educação Infantil. Mesmo parecendo ser uma porcentagem pequena, acreditamos ser significativa, tendo em vista a diversidade de estratégias que os educadores utilizam em suas práticas diárias de ensino.

O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem necessita que o mesmo assuma sua profissão, seja responsável pelo seu papel e aberto a novas práticas, novos cursos, ideologias, aprimorando seu conhecimento nos avanços e inovações. A contemporaneidade exige mudanças, ressignificações, e ser um Professor de Educação Infantil necessita de autoridade e compromisso em seu profissionalismo, principalmente nesses tempos de pandemia, em que a educação, em todos os níveis, está sendo questionada. E, para isso, a pesquisa e o estudo constantes são indispensáveis.

Analisar a forma como o educador utiliza a ludicidade em suas estratégias, como ele colabora de forma significativa no processo de ensino — tendo como foco o aprendizado e considerando também o conhecimento e o desenvolvimento dos alunos — é essencial para novas descobertas, pois ele é o mediador do conhecimento, portanto, colabora para o desenvolvimento integral da criança. Assim sendo, constitui fator preponderante para avanços estruturais em nossa sociedade.

Conclusão

Neste artigo, apresentamos uma Revisão Sistemática da Literatura referente aos artigos publicados nos Anais do VI Congresso Nacional de Educação – 2019, que versam sobre ludicidade na educação infantil. Ao todo, encontramos 12 artigos que abordam sobre a Ludicidade na Educação Infantil, os quais serviram para respondermos à questão — Quais as principais demandas sinalizadas nos artigos dos Anais do VI CONEDU – 2019, que versam sobre ludicidade na educação infantil? Nesse sentido, podemos pontuar quatro grupos, considerando entre os doze artigos encontrados, conforme descrito no corpo do trabalho.

Referências

ARRABA, M. F.; FONSECA, J. S. da; LIMA, J. F. de; SILVA, K. C. da; SIMÕES, V. A. P. Jogos e brincadeiras: um espaço para o lúdico na educação infantil. *EDUCERE* – Revista da Educação, Umuarama, v. 14, n. 2, p. 259-271, 2014.

ARROIO, Agnaldo. *Simpósio brasileiro de educação química chega a Manaus em 2016*. [S. l.]: ABQ, 2016. Disponível em: <http://www.abq.org.br/rqi/2014/751/RQI-751-pagina3-A-contecendo-SIMPEQUI.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. *Ludicidade e educação infantil*. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%3%a7%3%a3oInfantil_VeraL%3%baciaDaEncarna%3%a7%3%a3oBacelar_EDUFBA.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

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

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 9.394/1996* (Lei Ordinária) 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Versão Final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Política nacional de educação infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a. 1v.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 24 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF,

1998b. 2v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em 24 abr. 2020.

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

Brasília: MEC/SEF, 1998c. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; ALBUQUERQUE, Odlá Cristianne Patriota; COUTINHO, Clara Pereira. WHATSAPP e suas Aplicações na Educação: umarevisão sistemática da Literatura. *Revista educaonline*, v. 10, n. 2, p. 67-87, 2016. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=824>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CONEDU. *Congresso nacional de educação*. 2020. Disponível em: <http://edicoes.conedu.com.br/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, Mônica Cecília; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. *Revista da escola de enfermagem da USP*, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n5/v45n5a33.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Planejamento e Gestão para o Desen-

volvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto alegre: Editora da UFRGS, v. 2, 2009.

GONÇALVES, Hortência Abreu; NASCIMENTO, Marilene Batista Cruz; NASCIMENTO, Kathia Cilene Santos. Revisão Sistemática e Metanálise: níveis de evidência e validade científica. *Revista eletrônica debates em educação científica e tecnológica*, v. 5, n. 3, p. 193-211, 2015. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/129/124>. Acesso em: 13 mar. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchiba (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ONU. *Declaração universal dos direitos humanos*. 1948.

REIS, Martha. *Conhecendo divertidamente os alimentos*. São Paulo: Scortecci, 2016.

RONCA, P. A. C. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Edisplan, 1989.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 abr. 2020.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. *Brincar, o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996. Disponível em: <http://cacildavelasco.com.br/wp-content/uploads/2018/07/brincar.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2020.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A PSICOMOTRICIDADE ENXERGA O CORPO FEMININO

Paula Francinete Braga Santos

psicologapaulafrancinete@gmail.com

Fabiana Santos de Sousa

fabihidroo3@yahoo.com.br

Francinete Braga Santos

diretorageralqce@gmail.com

Introdução

A psicomotricidade enquanto ciência tem como objeto o corpo. O objeto deste estudo é o corpo feminino e sua história no contexto da psicomotricidade relacional. Este artigo surge da experiência profissional das autoras em campos da psicomotricidade, da pedagogia e da gine-ecologia natural. Configura-se a relação entre a psicomotricidade e a gine-ecologia natural para ampliar a percepção da mulher como sujeito.

Objetivos

A questão de pesquisa apresenta-se: Como a psicomotricidade enxerga o corpo feminino em suas especificidades e natureza? E dela o objetivo geral analisar como a área da psicomotricidade, em suas características conceituais, enxerga o corpo feminino na perspectiva relacional e da educação psicomotora. O objetivos específicos são: Apresentar a psicomotricidade, em suas linhas e áreas de atuação; Identificar a relação entre a psicomotricidade e o corpo feminino

no que se refere à genitália; Demonstrar que a psicomotricidade enxerga o corpo feminino.

Metodologia

A Pesquisa Bibliográfica parte de autores da psicomotricidade: Ajuriaguerra (1977), Lapierre (2005), Wallon (2010); sobre estudos do corpo feminino: Wolf (2013), Colling (2014), Lana (2019); e outros.

Apresenta a Introdução. As seções trazem um breve histórico da psicomotricidade com características conceituais e as linhas de atuação nos aspectos funcional e relacional. Apresenta o corpo feminino, sua história relacionada à psicomotricidade relacional e à educação psicomotora. Nas considerações finais aponta reflexões e estudos complementares.

A psicomotricidade ao longo da história: um breve recorte

A Psicomotricidade é um campo pluridisciplinar que explora a interação entre aspectos motores e psíquicos. Os motores são referem-se ao exercício do que se concebe como mente e que assimila elementos como emoção, percepção, afeto, medo, sensação, imagem, aspiração, conceitualização, projeção, ideia, representação, simbolização, construções mentais de modo geral, entre outros (FONSECA, 2008).

A aquisição e o desenvolvimento de uma base evolutiva que execute esses e de outros elementos fundamentais para o funcionamento humano. O indivíduo é percebido como ente ontológico, e como ser com características de origem comum intrínsecas a todos, com qualidades e atributos afetados original e constantemente. (Fonseca, 2008).

A psicomotricidade originou-se na França e foi difundida em países latino-americanos e mediterrâneos. Tratemos

sobre as descobertas sobre o corpo. Do latim *corpus* (uma das origens e influências do conceito) que quer dizer, dentre outras definições, envoltura da alma, o corpo, a datar da antiguidade, foi supervalorizado em seu aspecto estético, na veneração aos músculos como sinônimos de virilidade. A rota histórica que o corpo percorre está sempre relacionada às interpretações que as diferentes sociedades fazem dele e aos signos e significados atribuídos a ele (LEVIN, 2003).

Das sociedades orientais às ocidentais, incluindo o povo grego (ocidental), cruzando a Idade Média até a atualidade, o corpo teve suas atribuições de sentido bastante alteradas. A cultura do corpo origina-se nas pólis gregas. Os gregos entendiam como atribuir ao corpo visibilidade, poder e impacto, estampados no mármore, em locais de cerimônia, em estádios (FALCÃO; BARRETO, 2009).

Com Platão temos a importância de alimentar e de mexer o corpo para educar o espírito, pois ele proclamou a distinção entre alma e corpo, sendo este um lugar de passagem em que a alma se perpétua, imortal se encontra em transição da existência. Aristóteles, ao contrário, diz ser a alma a responsável em mover o corpo. Sinalizando a ginástica como forma de evolução do espírito (um princípio de raciocínio psicomotor). Para ele o enfoque estava um conceito além de puro de exercício, em um conceito amplo de movimento (MASSUMI, 2005).

Descartes, no século XVII, preconizou os fundamentos elementares que os diferenciam, afirmando que a alma constitui-se capaz de pensar e em nada se relaciona com o corpo, sendo este uma constituição incapaz de pensar, sendo exterior à alma. Tais dicotomias e confluências acompanham a história.

A psicomotricidade funcional olha o corpo humano a partir da neuroanatomia funcional (MARTINS, 2001). A base

para a compreensão do desenvolvimento humano está totalmente atrelada aos mecanismos e sistemas de maturação desse corpo (NEGRINE, 2002).

Os movimentos específicos devem ser orientados de forma pontual por meio de exercícios planejados que aprimorem aspectos como o equilíbrio, o esquema corporal e a tonicidade. O movimento passa a ser categorizado, fazendo uso de imitação dos movimentos. Assim a relação de dependência com o profissional é mais evidente nesse modelo com contato físico reduzido entre os participantes (caso haja mais de um) devido ao atributo dirigido dos exercícios (MARTINS, 2001).

A psicomotricidade funcional prediz o aprimoramento de habilidades motoras, provocando evolução na aprendizagem cognitiva, cuja prática beneficia as funções psicomotoras como destreza e flexibilidade, a partir de um diagnóstico perfil psicomotor do sujeito (NEGRINE, 2002).

No eixo da educação psicomotora temos a comunicação não-verbal, o jogo natural e espontâneo, visando à participação do corpo em âmbitos de dinâmicas, de experiências lúdicas, da indução à expressão de sentimentos inconscientes, que poderão ser compreendidos mais tarde na sua dimensão consciente. A assimilação do corpo como armazenador por meio dos órgãos sensoriais: audição, visão, paladar e outras; de registros relacionais que interagem com aquilo captado do meio.

A psicomotricidade relacional avança quanto à divisão cartesiana entre corpo e mente por destacar a comunicação do corpo, como uma composição orgânica, física, psicológica, social e emocional, com enfoque na perspectiva preventiva, qualitativa, atuando voltada à saúde, não à doença.

A psicomotricidade possibilita solucionar conflitos relacionais, fornecendo um espaço para expressão sobre o que

afeta o indivíduo. Atua de forma preventiva, aberta e terapêutica quanto aos elementos psicoafetivos, psicomotores, cognitivos e socioemocionais. Também possibilita contato com a satisfação, o prazer, o desejo de ser, do perceber-se vivo em comunicação com o mundo.

As linhas de atuação funcional e relacional dialogam com as áreas de atuação da psicomotricidade: Reeducação Psicomotora, a Terapia Psicomotora e a Educação Psicomotora, conforme resumido a seguir.

A reeducação psicomotora. O uso de técnicas típicas adaptadas às queixas e indícios exibidos no exame psicomotor característicos dessa área. Essas técnicas são aplicadas através de jogos e de exercícios psicomotores.

A Terapia Psicomotora. O uso de jogos lúdicos, expressivos e com o intermédio do corpo, a possibilidade de reviver momentos afetivos vividos anteriormente, como forma de articular, equilibrar, conformizar e aumentar as potencialidades motoras, cognitivas e afetivo-relacionais. O relaxamento, as práticas livres e a ludicidade favorecem a práxis terapêutica.

A Educação Psicomotora. O uso de práticas não-diretivas e diretivas, que se aplica ao progresso da pessoa, facilitando a relação do indivíduo consigo, com os outros e com os objetos que compõem seu meio. Em sua execução respeita-se o desenvolvimento psicológico e o seu processo. Trabalha-se o autoconhecimento, a auto-organização e a exploração do mundo interno; do mundo externo, do objeto e do que é objetivo. Os campos orgânico, social e psicológico e assimila o indivíduo em sua motricidade, emoção e intelecto. Ultrapassa-se a dicotomia entre corpo e mente, razão e emoção, indivíduo e sociedade. (CARVALHO, 2003).

Resultado e discussão

A psicomotricidade e o corpo da mulher

No período da Renascença o corpo abundante da mulher foi representado com quadris largos, com seios volumosos, em uma representação da fertilidade feminina. Tais corpos eram admirados, estimados e consagrados em pinturas.

No século XIX temos a concepção da sexualidade que passa sob o olhar pedagógico e pela psiquiatrização do tema. Na perspectiva feminista surge de análises históricas e historiográficas abarcando histórias social e de mentalidade (COLLING, 2014).

A noção de corpo-imagem que o indivíduo apresenta ao espelho da sociedade vai determinar aspectos como felicidade não por despertar o desejo ou o amor de alguém, construindo o objetivo privilegiado do amor-próprio, a autoestima, antes reduzidas às questões subjetivas da cultura narcisista (KEHL, 2000, p.1).

A Psicomotricidade Relacional destaca a comunicação não verbal (VIEIRA et al., 2005), compreendemos o que está além do físico e do verbal, expresso na junção dos dois, tendo o poder de definir a autopercepção e interferindo no modo como ela relaciona-se consigo e com os outros.

O corpo rompe as barreiras da falta de informação para proporcionar uma relação profunda verbal, não-verbal, estética, não estética, e cheia de sentido, enriquecendo os elos mulher-corpo e mulher-mundo. O resultado da falta de domínio sobre o próprio corpo gera prejuízos incontáveis. Por isso, a educação psicomotora visar à emancipação dos indivíduos, internalizando novas maneiras à existência cotidiana (SILVA, 2019).

A genitália feminina e a psicomotricidade relacional

A vulva era vista de maneira sagrada por dela que a vida nascia. A imagem da mulher estava relacionada à maternidade e a anatomia a sua distinção. Na atualidade a vagina refere-se à anatomia biológica.

O patriarcado decidia como as mulheres deveriam sentir-se o próprio corpo/ vulva. Assim por efeito de imposições as mulheres aceitaram a situação estabelecida. Atualmente, sabe-se da ligação direta entre o que acontece no cérebro e na vagina. Isso é fundamental para que a mulher consiga perceber conexões entre as diferentes áreas da vida, identificando com criatividade e personalidade fruto dessa interconexão. (STROMQUIST, 2018).

A concepção de corpos femininos como objetos de satisfação e prazer para outras pessoas ou para gerar a vida marca a história ocidental, vinculando a vagina a objeto de abuso, de submissão, de controle e de violência. Até o século XXI o clitóris era desconhecido, apesar de ser um órgão fundamental ao gozo feminino. Aos poucos a mulher toma consciência do corpo e passa a vivenciar a experiência do prazer, buscando qualidade de vida ao reconhecer-se digna e protagonista de amor oferecido a si mesma. (WOLF, 2013).

E a psicomotricidade relacional enfatiza “o encontro consigo mesmo” como parte do processo para a relação com o outro (BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 64), enquanto forma de legitimar desejos, sentimentos e sua plenitude de sensações, mostrando-se, por exemplo, ambivalente e passível de medos, demonstra ser um espaço adequado e favorável para a legitimação dos sentimentos femininos. (BATISTA; LAPIERRE, 2005).

A vagina como órgão de copulação feminino

A vagina como órgão de copulação feminino é um canal muscular que se alonga até o útero, por meio dela elimina-se sangue menstrual para a parte externa do corpo; o parto. A constituição muscular com característica elástica permite contração e dilatação, suas dimensões dependem de cada mulher, diferenciando-se em largura, profundidade e cor (costuma ter entre 7 a 10 centímetros de comprimento e 2,5 centímetros de diâmetro).

A vulva em sua constituição externa protege a vagina e o canal urinário; ajuda no ato sexual; é constituída pelos grandes e pequenos lábios, clitóris, vestibulo vaginal e canal vaginal. O monte de Vênus é um relevo encoberto por pelos púbicos. Os grandes e pequenos lábios coadunam-se na parte de baixo e atrás, constituindo o limiar da parte inferior da vulva. Na parte superior de encontro entre os lábios situa-se o clitóris, configurado como uma elevação de eminência pequena, arredondada e passível de ereção. (LANA, 2017; CARVALHO, 2019).

É controverso resumir algum trauma vaginal ou o prazer e a satisfação sexual femininos ao simples aspecto físico. (COLLING, 2014). A educação psicomotora ao enfatizar a importância da consciência do corpo como parte de um processo macro que resulta no desenvolvimento humano (BORGES; RUBIO, 2013).

A educação psicomotora “visa especialmente assegurar o desenvolvimento harmonioso dos componentes corporal, afetivo e intelectual, objetivando a conquista de uma relativa autonomia” (BORGES, 2013), sendo imprescindível à mulher receber recursos técnico-afetivos.

Por meio da gine-ecologia natural temos a conexão da mulher com o próprio corpo, sendo preciso perceber-se

para ler o que seu corpo e sua genitália informam, aceitando os processos naturais e fisiológicos da vida fértil à menopausa, sem precisar de remédios\hormônios\analgésicos. O terapeuta gine-ecologista trabalha o autoconhecimento, a autonomia e o autocuidado da mulher, quebrando tabus arraigados. Promove educação integral, instruindo sobre o corpo nos aspectos mentais, emocionais, afetivos, espirituais, entre outros.

O profissional psicomotricista abarca “o conceito de unidade ultrapassa a ligação entre psico e soma. O indivíduo é visto dentro de uma globalidade, e não num conjunto de suas inclinações” (SBP, 2003; ISPE-GAE, 2007apud LUSSAC, 2008, p.1). A Associação Brasileira de Psicomotricidade afirma que o psicomotricista é o profissional que age na interface saúde, educação e cultura por meio da avaliação, prevenção, cuidados e pesquisas sobre o indivíduo em relação com o ambiente e processos de desenvolvimento; objetivando atuar nas dimensões do esquema e da imagem corporal em conformidade com o movimento, a afetividade e a cognição (ABP, 2019).

Destacamos a autonomia da mulher a ser promovida por meio de ferramentas de análise de autogestão e percepção, trazendo uma análise mais apurada e crítica sobre os acompanhamentos alopáticos ou outras formas multiprofissionais, sem haver a substituição de outros acompanhamentos (CARVALHO, 2019).

Conclusão

A psicomotricidade foi analisada em suas características conceituais, articulando o corpo feminino na perspectiva da educação psicomotora, enquanto processo de aprendiza-

gem humana. Evidenciou-se que a psicomotricidade, em suas linhas e áreas de atuação possui muitos estudos, havendo escassez em relação a articulação da psicomotricidade e o corpo feminino, especialmente quanto à genitália com proposições pouco esclarecedoras, percorrendo estudos correlatos da gine-ecologia para complementaridade teórica. Neste estudo destacamos que a psicomotricidade ocupa-se do corpo feminino pela discussão do enxergar este corpo, cuidadosa e responsavelmente, tomando estudos já validados da área da psicomotricidade. A presente discussão aponta par o contexto investigado como um recorte teórico, buscando consonância com áreas da gine-ecologia natural como território promissor frente à realidade atual.

Referências

AJURIAGUERRA, J. *Manual de psiquiatria infantil*. São Paulo: Masson, 1977.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. *Quem é o psicomotricista*. 2019. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/quem-e-o-psicomotricista/>. Acesso em: julho de 2020.

BORGES, M. F., RUBIO, J. A. S. A educação psicomotora como instrumento no Processo de Aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. v. 4. nº 1. 2013.

CARVALHO, C. *Tratamento e autocuidado em gine-ecologia natural*. 2019.

CARVALHO, E. M. R. *Tendências da educação psicomotora sob o enfoque Walloniano*. Psicologia, Ciência e Profissão, Ceará, n. 23, p. 84-89, maio, 2003.

COLLING, A. M. *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história*. MS: Ed. UFGD, 2014.

FALCÃO, H. T, BARRETO M. A. M., Breve histórico da psicomotricidade, *Ensino, saúde e ambiente*, Volta Redonda, n. 2, v.2, p. 84-96, agosto, 2009.

FONSECA, V. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, V. *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*. Lisboa: Âncora Editora, 2001.

KEHL, M. R. *Com que corpo eu vou?* O corpo tem alguém como recheio. São Paulo: 2000.

LANA, C. *Ginecologia natural: o poder do seu feminino*. 2017<<https://librotecalibre.files.wordpress.com/2018/01/manual-de-ginecologia-natural-e-autonoma.pdf>><Acesso em: 15. ago. 2020>

LE BOULCH, J. *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LEVIN, E. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUSSAC, R. M. P. Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. *Revista digital*. nº 126. Buenos Aires: novembro, 2008.

MARTINS, R. *Questões sobre a identidade da psicomotricidade*. Progressos em Psicomotricidade. Lisboa: Edições FMH, 2001.

MASSUMI, M. *O Corpo e suas dimensões anímicas, espirituais e políticas: perspectivas presentes na história da cultura ocidental e brasileira*. Ribeirão Preto, v.1 n.1, p.7, 2005.

NEGRINE, A. *O corpo na educação infantil*. Caxias do sul: UCS, 2002.

SBP. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. I Congresso Internacional e XIV Congresso Brasileiro de Psi-

comotricidade. 2019. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/i-congresso-internacional-e-decimo-quarto-congresso-brasileiro-de-psicomotricidade/>. Acesso em: de julho 2020.

SILVA, D. V. Educação Psicomotora: aportes sobre o posicionamento ético do psicomotricista para uma prática transformadora. *Revista iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*. n°. 44, 2019.

STROMQUIST, L. *A origem do mundo, uma história cultural da vagina ou a vulva vs o patriarcado*. Editora Quadrinhos na Cia, 2018.

VIEIRA, L. BATISTA; M.I.B. LAPIERRE, A. *Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática*. Curitiba: Filosofart/Ciar, 2005.

WALLON, H. *Henri Wallon*. Recife: Editora Massangana, 2010.

WOLF, N. *Vagina, uma biografia*. São Paulo: Editora Geração, 2013.

COMPETÊNCIAS MATEMÁTICA DO SPAECE NO ENSINO BÁSICO NAS RESERVAS INDÍGENAS TREMEMBÉ

Sheyla Silva Thé Freitas

sheylasthe@gmail.com

Valmiro de Santiago Lima

valmirosantiago@gmail.com

Introdução

Desde o ano de 2007 as comunidades indígenas cearenses vêm participando das avaliações externas em larga escala em suas escolas municipais e estaduais. Principalmente, no que se refere ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) que avalia o desempenho dos discentes e consequentemente, dos docentes nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Trata-se de uma avaliação censitária direcionada para as escolas públicas do estado do Ceará.

Dessa forma estas avaliações fazem parte das exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação com o intuito de monitorar a qualidade do ensino nas instituições educacionais no país. E assim, melhorar o ensino e a aprendizagem nas escolas da rede pública. Nessa perspectiva, o atual estudo abordou temáticas relacionadas à educação indígena e às avaliações externas com foco no desenvolvimento do SPAECE Matemática no ensino básico nas escolas públicas estaduais da etnia Tremembé, envolvendo os municípios de Itapipoca, Itarema e Acaraú no estado do Ceará, Brasil.

Nesse cenário, estes instrumentais avaliam as aprendizagens matemáticas dos alunos do ensino básico das escolas estaduais indígenas Tremembé, no qual provêm de fatores intrínsecos que dificulta a compreensão leitora e competências matemáticas desses aprendizes nesta ciência e, na perspectiva de superar essas dificuldades, o professor precisa ter conhecimento específico na área que leciona, desenvolvendo metodologias e didáticas que envolvam os estudantes no processo cognitivo estabelecendo redes de aprendizagem matemática.

Desse modo, as avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação – MEC e Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, vêm apresentando resultados que requer uma atenção especial em relação à disciplina de matemática, no qual, inquietam diretores escolares, educadores indígenas e estudiosos da área de ensino. Nessa circunstância as escolas indígenas precisam alinhar pensamentos que envolva um trabalho coletivo entre todos os atores educacionais a fim de melhorar os índices de desempenho educacionais propiciando ao educando o direito de aprender e poder tornar-se um agente transformador em sua comunidade.

Nesse contexto, a investigação foi desenvolvida através de uma amostra em nove ambientes educacionais Tremembé, que compreende a população, pertencente à rede pública estadual de ensino indígena com a finalidade de averiguar quais as contribuições das avaliações externa do SPA-ECE no ensino básico na disciplina de matemática em relação ao desempenho e à qualidade de ensino e de aprendizagem nas escolas Tremembé.

Objetivo

Tendo como objetivo geral analisar o desempenho dos alunos na disciplina de matemática nas avaliações externas

no ensino básico, no período de 2008 a 2017, nas escolas estaduais indígenas Tremembé no estado do Ceará, Brasil. Os objetivos específicos foram: averiguar o envolvimento dos gestores indígenas em relação à avaliação externa nesta etnia; constatar o engajamento dos professores indígenas em relação à referida avaliação; comparar o desempenho dos discentes nas avaliações externas em larga escala do SPAECE e Prova Brasil na disciplina de matemática nas escolas estaduais indígenas Tremembé no estado do Ceará.

A relevância da pesquisa é proporcionar debates e discussões nas instituições de ensino superior em torno da temática matemática e avaliações externas. Enaltecer a educação indígena cearense a ampliar seus conhecimentos e estabelecer parcerias entre as universidades federal, estadual e particular, fazendo com que essas instituições educacionais possam oferecer cursos de Licenciatura em Matemática nas comunidades indígenas Tremembé, como também expandir esse curso para as demais etnias do Ceará.

A pretensão desse trabalho é elaborar a construção de projetos que possam promover uma educação qualitativa diferenciada nas comunidades indígenas respeitando as normas estabelecidas pelos órgãos federativos, estaduais e municipais comungando com um propósito harmônico.

Este estudo é um recorte da tese de doutorado desenvolvida no programa de pós-graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA. Trata-se de uma aproximação ao tema referente à etnia Tremembé lançando luz sobre suas similitudes e diferenças.

Compreendendo a pesquisa

A investigação transcorreu em nove escolas estaduais indígenas Tremembé, localizadas nos municípios de Acaraú,

Itarema e Itapipoca pertencente à rede pública de ensino do estado do Ceará. O estudo contou com a participação de todos os gestores indígenas Tremembé, a adesão do professorado e alunos indígenas Tremembé foi unânime.

Etnia Tremembé

Habitam as terras cearenses desde a chegada dos portugueses (FAUSTO, 1995). Estão localizados nos municípios de Acaraú, Itarema e Itapipoca situada na Região Norte do estado do Ceará. São organizados politicamente através do Conselho Indígena Tremembé de Almofala. É um povo guerreiro que luta por respeito e pelo direito a sua terra, sofreu muita discriminação ao longo da história e, por conta desses episódios, são desconfiados. É a única etnia no Ceará que dança o ritual sagrado denominado Torém (SILVA, 2007).

Apresentação da área de estudo

A pesquisa foi direcionada para as escolas estaduais indígenas Tremembé do estado do Ceará, que compreendem ao todo dez escolas da rede pública estadual de ensino objeto de investigação (Quadro 1).

Quadro 1 – Denominação das escolas estaduais Indígenas Tremembé

CRE-DE	MUNICÍPIO	LOCALIDADE	DENOMINAÇÃO ANTERIOR	NOVA DENOMINAÇÃO
2	ITAPIPOCA	SÃO JOSÉ DO BURITI	EDEFM DE BURITI	ESCOLA INDÍGENA BROLHOS DA TERRA
3	ACARAÚ	QUEIMADA	EDEFM DE QUEIMADA	ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ DE QUEIMADAS

3	ACARAÚ	TELHAS	EDEFM TELHAS FRANCISCO SALES NASCIMENTO	ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ FRANCISCO SALES NASCIMENTO
3	ITAREMA	SÃO JOSÉ	EDEFM ROSA SUZANA DA ROCHA	ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ ROSA SUZANA DA ROCHA
3	ITAREMA	LAMEIRÃO	EDEFM JO-VENTINO GABRIEL FÉLIX	ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ JOVENTINO GABRIEL FÉLIX
3	ITAREMA	TAPERA	EDEFM TAPERA	ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ DE TAPERA
3	ITAREMA	VARJOTA	EDEFM VARJOTA	ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ JOSÉ CABRAL DE SOUSA
3	ITAREMA	MANGUE ALTO	EDEFM MANGUE ALTO	ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ MANGUE ALTO
3	ITAREMA	PRAIA DE ALMOFALA	EDEFM MARIA VENÂNCIO	ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ MARIA VENÂNCIA
3	ITAREMA	PASSAGEM RASA	EDEFM PASSAGEM RASA	ESCOLA INDÍGENA DE PASSAGEM RASA

Fonte: Ceará, 2012.

Em relação às dez instituições escolares indígenas, apenas a Escola Indígena Tremembé de Tapera não participou da investigação. Houve, também, a participação parcial da Escola Indígena Tremembé Francisco Sales Nascimento, pois, esta escola não contemplava o público alvo da pesquisa.

De acordo com a Resolução nº 382/2003 que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no sistema de ensino do estado do Ceará especialmente no Capítulo VI – Dos Tipos de Classificação em seu

Artigo 6º – A escola indígena será classificada conforme o número de alunos.

Escola Diferenciada Indígena – Tipo A – a partir de 500 alunos;

Escola Diferenciada Indígena – Tipo B – de 300 a 499 alunos;

Escola Diferenciada Indígena – Tipo C – de 100 a 299 alunos; e

Escola Diferenciada Indígena – Tipo D – abaixo de 100 alunos (CEARÁ, 2003, p. 2-3).

Assim, as instituições escolares indígenas podem ser classificadas nos quatro tipos (A; B; C; D) conforme exposto no artigo 6º. De acordo com o número de alunos, a escola recebe recursos financeiros para investir na manutenção e melhoria no que se refere a escola, proporcionando condições para o discente ter um ensino e aprendizagem de qualidade.

Nessa perspectiva, tem-se o público alvo da investigação, que são as escolas indígenas estaduais pertencentes a etnia Tremembé.

SPAECE nas aldeias indígenas Tremembé

As avaliações externas no Brasil são realizadas desde o final da década de 80. O Sistema Permanente de Avaliação Externa do Ceará (SPAECE) teve início em 1992, sendo que o mesmo adentrou nas reservas indígenas cearenses apenas em 2007. Desta data até os dias atuais essa avaliação vem estimulando as escolas a se organizarem e a melhorarem seus índices de desempenho educacional. Porém, para chegar a um ensino de qualidade requer muito planejamento e ações voltadas para as necessidades emergenciais.

Dessa maneira, todas as escolas pertencentes à rede pública municipal e estadual de ensino participam das avalia-

ções externas em larga escala, estabelecidas pelo Ministério da Educação em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB). Nessa perspectiva, as escolas indígenas vêm tentando aprimorar seus conhecimentos para oferecer a seus estudantes um ensino de qualidade principalmente nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica conhecida como SAEB exerceu uma influência significativa no sistema de avaliação educacional no Brasil, no qual impulsionou o estado do Ceará a implementar em 1992, seu próprio sistema de avaliação, baseado no Decreto nº 21.398/91. Nessas circunstâncias, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), apresenta seu sistema de avaliação no cenário educacional, com o objetivo de fomentar um ensino de qualidade e erradicar o analfabetismo na rede pública do estado, no qual, os testes são direcionados a duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse contexto, o sistema de avaliação do Ceará passou por várias nomenclaturas até que, em 1996, recebeu, pela primeira vez, a denominação de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, contudo não havia uma sigla para tal denominação, sendo possível somente através da Portaria nº 101/2000, na qual oficialmente passou a denominar-se de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), e como o próprio nome menciona é uma avaliação direcionada exclusivamente para o estado do Ceará. A respeito da denominação da avaliação do estado do Ceará, Hippolyto (2013, p. 47) corrobora que:

“Em fevereiro de 2000, o sistema de avaliação do Ceará foi institucionalizado por meio da portaria 101/00, passando a se chamar SPAECE. Após essa portaria, o SPAECE foi estendido a todos os alunos da então 4ª

e 8^a séries do ensino fundamental. Em seguida, são incorporadas ao sistema as seguintes inovações: i) inclusão da 3^a série do ensino médio na avaliação; ii) envolvimento dos 184 municípios cearenses no teste e iii) incorporação de medições mais criteriosas para aferir os resultados do teste”.

Dessa maneira, o SPAECE vem sendo realizada anualmente nos 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental; 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio; e EJA (AF e EM). Em 2013, a avaliação passa a ser censitária para educação básica. Diante de tamanha notoriedade, esse programa passa a fazer parte da política prioritária educacional do governo do estado do Ceará com foco em um ensino qualitativo na educação básica. Nesse contexto histórico, emerge o SPAECE-Alfa que “tem como foco central a investigação do processo de alfabetização, bem como verificar a eficácia das ações implementadas pelos municípios, decorrentes das avaliações internas” (LIMA; PEQUENO; MELO, 2008, p. 467) para o letramento na língua materna e matemática. Através dessa avaliação, tem como delinear o perfil dos discentes que estão saindo do ensino médio para iniciar a caminhada acadêmica ou profissional.

Nessa vertente, Zabala e Arnau (2010, p. 169) corroboram

“Conhecer o nível de domínio que os alunos adquiriram de uma competência é uma tarefa bastante complexa, pois implica partir de situações-problemas as quais simulem contextos reais e dispor dos meios de avaliação específicos para cada um dos componentes da competência”.

Nessa circunstância é que se insere a Matriz de Referência que serve de base para a elaboração dos testes padronizados na disciplina de matemática referente ao SPAECE no ensino médio composta por quatro temas envolvendo os blocos de aprendizagens: interagindo com números e

funções, essa temática aborda sete descritores; convivendo com a geometria engloba dez descritores; vivenciando as medidas interagem com cinco descritores; tratamento da informação, que aporta em competências e habilidades desenvolvidas para esta fase escolar.

Metodologia

A presente pesquisa está baseada no modelo não experimental, pois seu propósito não é manipular dados nem controlar variáveis, e sim realizar a pesquisa em seu estado real, como os sujeitos da investigação. Dessa maneira, a pesquisa é do tipo descritivo com o aporte no enfoque misto: qualitativo e quantitativo. Para Sampieri et al. (2006), os enfoques quando utilizados em conjunto, enriquecem a investigação, são valiosos e contribuem extraordinariamente ao avanço do conhecimento.

Trata-se de um estudo descritivo que “busca especificar propriedades, características e traços importantes de qualquer fenômeno que analisarmos. Descreve tendências de um grupo ou população” (HERNÁNDEZ SAMPIERI ET AL. 2013, p. 102). O estudo descritivo apresenta as características do fenômeno em estudo, que neste caso expõe as particularidades de várias escolas indígenas, tendo em conta que cada um tem uma natureza sociocultural peculiar e própria, como se exhibe nas análises feitas no presente trabalho.

Assim sendo, o estudo foi direcionado para os gestores e professores indígenas cearenses com foco no desempenho dos estudantes indígenas Tremembé do ensino básico na avaliação do SPAECE Matemática no período de 2008 a 2017.

A pesquisa fez uso de questionários aplicados aos gestores e professores indígenas do estado do Ceará, como

também, questionário aplicado aos discentes indígenas das escolas estaduais Tremembé do estado do Ceará, teve o objetivo de responder a pergunta central da pesquisa: Quais as contribuições das avaliações externas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no ensino básico na disciplina de matemática em relação ao desempenho e à qualidade de ensino e de aprendizagem nas escolas estaduais indígenas Tremembé, no estado do Ceará, Brasil.

Resultado e discussão

Verifica-se que todos os gestores são graduados, dos quais alguns possuem especialização. Nessa perspectiva, a trajetória acadêmica do gestor “ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele acumula em seu currículo, pois engloba todos os saberes e conhecimentos adquiridos na vida e no trabalho, constituindo, assim, sua competência profissional e intelectual” (COSTA; LIMA; ALVES, 2012, p. 57). Esses profissionais estão se qualificando, aprimorando seus conhecimentos a fim de proporcionar uma qualidade na educação indígena. Dourado; Oliveira; Santos (2007, p. 24) relatam que a,

“Qualidade da Educação implica o mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo ensino-aprendizagem”.

Nessa perspectiva, esses gestores vão se empenhando para ampliar seus saberes e conhecimentos em prol de uma educação de qualidade para as suas comunidades indí-

genas. Os docentes indígenas regentes das diversas disciplinas ministradas que fazem parte do processo de construção do conhecimento estudantil logram suas formações acadêmicas em instituições públicas: federal em números de 28% e 8% estadual, os demais professores conquistaram suas formações em instituições de ensino particulares.

Dessa forma, para que os alunos se desenvolvam significativamente é necessário que o educador aperfeiçoe sua técnica de ensino, apresentando uma metodologia dinâmica e envolvente na qual possa abordar conteúdos programáticos com domínio e segurança ampliando seus conhecimentos para poder socializar com suas turmas.

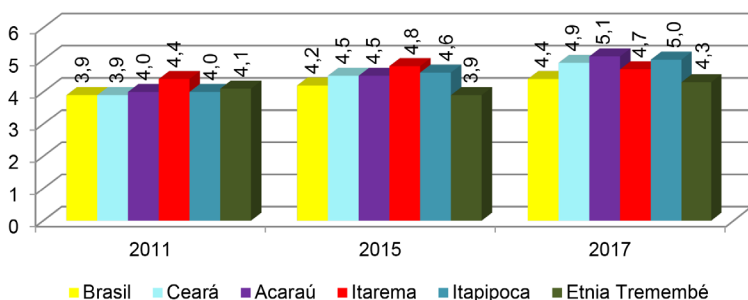
“Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos” (MACHADO, 2012, p. 79).

Sabe-se que, através dos resultados das avaliações externas, o educador poderá analisar suas ações para melhor executá-las em sala de aula, possibilitando assim um ensino de qualidade a todos e que os mesmos possam aprender para continuar trilhando os caminhos do conhecimento.

Os discentes apresentaram proficiência na disciplina de matemática para os anos finais do ensino fundamental no nono ano, como se observa no Gráfico 1, sabendo-se que a avaliação externa do SPAECE acontece anualmente enquanto que a Prova Brasil é realizada nos anos ímpares.

Dessa maneira, foram trabalhados apenas os anos de 2011, 2015 e 2017 com a finalidade de comparação do SPAECE Matemática com a Prova Brasil.

Gráfico 1 – Média da aprendizagem matemática dos alunos do 9º ano EF

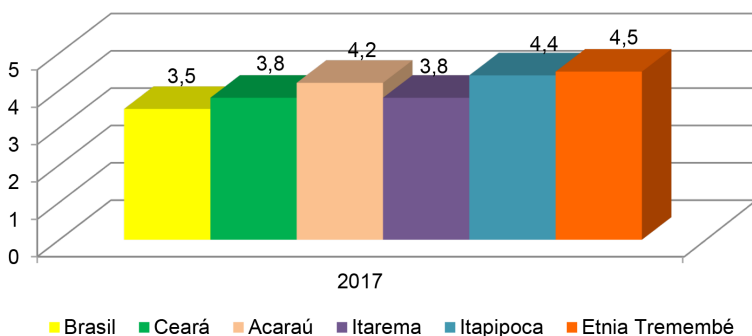


Fonte: Adaptado INEP, 2019.

As médias equiparam-se aos níveis nacional, estadual, municipal e na etnia Tremembé com foi verificado que a proficiência em matemática dos alunos do ensino fundamental nos anos finais apresentou uma sintonia de parâmetros e o rendimento escolar nas competências e habilidades matemáticas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) evoluiu de maneira sutil nesta progressão conforme os municípios de Acaraú, Itarema e Itapipoca bem como na etnia Tremembé.

Os discentes concluintes da etapa final da educação básica, ensino médio na 3ª série, lograram médias como se apresenta no Gráfico 2, análise comparativa do desempenho dos aprendentes nas avaliações externas em larga escala do SPAECE e Prova Brasil nesta etapa final do ensino médio nas competências adquiridas e habilidades desenvolvidas em matemática.

Gráfico 2 – Média da aprendizagem matemática dos alunos da 3ª série EM



Fonte: Adaptado INEP, 2017.

Nesse contexto, o rendimento auferido em matemática pelos estudantes indígenas deste nível de escolaridade apresentou, em 2017, resultados melhores em relação ao nível nacional ao municipal, porém aquém do desejado pelo MEC. Nessas circunstâncias, percebe-se, possivelmente que os discentes estejam finalizando a educação básica sem um letramento matemático necessário e suficiente para ingressar em um nível superior de ensino e/ou mercado de trabalho. Salienta-se, então, que deve haver políticas públicas direcionadas para esse público juvenil e assim proporcionar melhorias na proficiência em matemática.

Nesse contexto, brota ações para promover a melhoria do desempenho dos alunos imbricados no fazer da sala de aula dos educadores e diretores no desenvolvimento do ensino pautado em habilidades que são verificadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Sendo assim, favorece a apropriação pelos docentes de técnicas e metodologias para a construção do conhecimento discente significativo. Luckesi (2011, p. 115) corrobora

“a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. [...] a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários”.

Dessa forma, o SAEB é um conjunto de sistemas de avaliações do ensino brasileiro desenvolvido e gerenciado pelo Inep que aporta em matrizes de referências em áreas específicas de Matemática e Português, cujo objetivo é fornecer dados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que permitem as escolas das redes municipais e estaduais de ensino avaliar a educação ofertada aos estudantes.

Na perspectiva, de uma compreensão dessas análises pontuais na educação básica em especial na disciplina de matemática, nos dados coletados instiga e motiva o desenvolvimento de ações didáticas, metodológicas no fazer docente com uma gestão participativa e promotora de ações integradoras no fazer educacional e integral, escola, família e demais agentes promotores educacionais. Fazendo com que a avaliação externa em larga escala possa trazer bons frutos para a comunidade escolar e para os jovens brasileiros.

Conclusão

Os povos indígenas Tremembé no estado do Ceará compreendendo os municípios de Acaraú, Itarema e Itapipoca, no contexto da educação básica apresentam índices educacionais comparativamente aos resultados das escolas públicas não indígenas.

As avaliações externas em larga escala do SPAECE apresentou um nível de compreensão leitora em matemática dos alunos da educação básica aquém do estabelecido nos parâmetros do MEC.

Percebeu-se que a formação inicial dos docentes influencia diretamente nos resultados auferidos pelos discentes, sendo assim emerge a necessidade de formações continuadas para promover metodologias e didáticas que contribua efetivamente na aquisição de conteúdos programáticos matemáticos significativos no fazer na sala de aula.

Constatou-se que houve uma acomodação aos níveis de atenção crítico da escala de proficiência do SPAECE envolvendo a disciplina de matemática na educação básica no período estudado.

Referências

CEARÁ. Diário Oficial do Estado do Ceará. Redenomina as escolas indígenas constantes da estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e dá outras providências. 2012. Série 3. Ano IV, nº 224, p. 3. Caderno Único. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20121127/do20121127p01.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Governo do Estado do Ceará (Ed.). Resolução no 383/2003. p. 1-8. Disponível em: <<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0382-2003.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

COSTA, E. A. da S.; LIMA, M. S. L.; ALVES, F. C.. A memória como elemento de (auto) formação docente. In: FARIAS, I. M. S. de; THERRIEN, S. M. N.; CARVALHO, A. D. F. *Diálogos sobre a formação de professores: olhares plurais*. Teresina: Edufpi, p. 49-58. 2012.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: Inep, 24 v. (Série Documental: Textos para discussão nº 22 p. 5-34). 2007.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodología de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HIPPOLYTO, L. de Q. *Avaliação dos resultados do Spaece da 3ª série do ensino médio, em matemática, no Ceará, e sua repercussão na prática pedagógica dos Professores: um estudo descritivo dos anos 2008, 2009 e 2010*. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Centro de Ciências, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2013.

LIMA, A. C.; PEQUENO, M. I. C.; MELO, M. N. R.. Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-Alfa. *Estudos em avaliação educacional*, [s.l.] São Paulo, v. 19, n. 41, p. 465-482, 30 dez. Quadrimestral. Fundação Carlos Chagas. <http://dx.doi.org/10.18222/ae194120082071>. 2008.

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

MACHADO, C.. *Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados*. Revista @mbienteeducação, São Paulo, p. 70-82, jun. Semestral. 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodología de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Mcgraw, 2006. Tradução de: Fátima Conceição Murad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dystyler Ladeira.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. *Povos indígenas no Ceará: organização, memória e luta*. Fortaleza: Ribeiro's, 2007.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed. 2010.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Tania Maria Gomes Costa Lima

raim4191@gmail.com

Raimunda Maria Barbosa de Sá

raim4191@gmail.com

Cristiane Alvares Costa

E-mail: crizac2009@hotmail.com

Introdução

A Educação Infantil, como a primeira fase de desenvolvimento humano em seus diferentes aspectos e como direito assegurado pelas legislações, vem ocupando seu espaço como parte integrante do sistema educacional do país. Fazer valer esse direito é possibilitar o acesso da criança pequena de 4 e 5 anos à educação, permitindo assim, seu desenvolvimento cognitivo por meio de jogos e brincadeiras.

A justificativa pela escolha do tema desta pesquisa, deu-se pela experiência da pesquisadora com a educação infantil e a relevância do tema e suas contribuições para a educação básica, especificamente a Educação Infantil.

Diante de alguns questionamentos a respeito da abordagem no ensino da matemática para crianças pequenas, surgiu a seguinte problemática: Como o ensino da Matemática para crianças pequenas pode ser ressignificado por meio da ludicidade resultando no desenvolvimento cognitivo infantil?

Objetivo

Para tanto, o objetivo geral deste estudo foi analisar como o ensino da matemática para crianças pequenas pode ser ressignificado por meio da ludicidade, favorecendo o desenvolvimento cognitivo infantil. Os específicos são: Identificar abordagens de ensino da matemática para crianças pequenas que utilizam jogos e brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento cognitivo infantil; Descrever estratégias de ensino que favoreçam a utilização de jogos e brincadeiras para o ensino de conceitos matemáticos para crianças pequenas; Propor atividades lúdicas estruturadas a partir de jogos e brincadeiras, tendo em vista o favorecimento da assimilação dos conceitos matemáticos pelas crianças pequenas.

Metodologia

A metodologia é de cunho qualitativo, do tipo pesquisa bibliográfica a partir de autores que fundamentam este, como: SMOLE, DINIZ E CANDIDO (2014), BRANDÃO (2010), ROSSINI (2011), Brasil (1988, 1996, 2017).

A estrutura do trabalho está formulada em quatro seções: a primeira seção é a introdução que traz uma breve contextualização do tema. Na segunda seção, apresenta-se o ensino de conceitos matemáticos para crianças em fase da alfabetização no infantil II. A terceira seção propõem alguns exemplos de jogos e brincadeiras aplicadas às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. As considerações finais destacam a importância da temática abordada neste.

Resultado e discussão

A educação infantil e alfabetização: uma breve contextualização histórica da educação infantil e matemática

A Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. As crianças aprendem a partir das interações e das brincadeiras, ensinar matemática para crianças pequenas é possibilitar oportunidades para que estabeleçam relação com o seu cotidiano.

No Brasil, a creche foi criada com a finalidade de dar apoio às famílias mais necessitadas, ou seja, prestava serviço de cunho assistencialista, com o propósito de ajudar as mães que saíam para trabalhar fora e as mulheres sem companheiro.

As crianças não eram vistas como cidadãs de direito ao acesso à educação. Por não fazer parte da educação básica, a educação infantil era deixada de lado pelas autoridades. Com a Constituição de 1988, torna-se dever do Estado o atendimento em creches e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos de idade.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a expressão “pré-escolar” foi usada no Brasil até o ano de 1980, a Educação Infantil era uma etapa desvinculada da escolarização. Somente com a Constituição Federal de 1988 que crianças de 0 a 6 anos de idade passaram a ser acolhidas em creches e pré-escolas, tornando-se dever do Estado.

Com o decreto da LDB em 1996, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica. Com a mudança inserida na LDB em 2006, torna-se responsabilidade do Ensino Fundamental atender crianças a partir de 6 anos de idade. A

Educação Infantil passa a responder somente pelas crianças de 0 a 5 anos de idade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 29 (LDB, 1993/1996) a Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como propósito o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade (BRANDÃO, 2010).

Apesar de ter sido reconhecida como direito de todas as crianças e responsabilidade do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Enfatiza ainda que essa obrigatoriedade é acrescentada na LDB somente em 2013, promovendo plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

0 ensino de conceitos matemáticos na fase da alfabetização

Para Smole; Diniz e Cândido (2014) enquanto a criança brinca ela pode ser estimulada a fazer contagem, comparação de quantidades, identificar algarismos, adicionar pontos que fez durante as brincadeiras, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar aprendizagem de conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético.

De acordo com a BNCC na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças possuem como base as interações e as brincadeiras, garantindo-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A BNCC tem cinco Campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações. Em cada um desses campos, “[...] são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária” (BRASIL, 2018, p. 25).

Desse modo, os campos de experiências vêm descontruir um sistema tradicional de ensino, possibilitando a criança aprender matemática não como uma disciplina isolada, mas como conhecimento interligado às diferentes experiências do aluno. Utilizar a matemática como componente que dialoga com diversos campos de experiências, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades.

Segundo Souza (2016), a Educação Infantil é um período que a criança aprende por meio da relação e interação com seus pares, adultos e com a cultura na qual está inserida. Assim, cabe ao professor possibilitar momentos de interação e brincadeiras que garantam à criança demonstrar seu modo de agir, pensar e se relacionar com o outro em um ambiente acolhedor que oportunize desenvolver sua autonomia e autoestima.

Segundo Wajskop (2012), na brincadeira as crianças levantam hipóteses, resolvem desafios e situações problemas. No entanto, o brincar não pode ser visto apenas como entretenimento ou momento para passar o tempo, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. Enquanto as crianças brincam, desenvolvem a imaginação, estabelecem regras de convivências e constroem relações. Além de favorecer as noções matemáticas, o brincar serve para que as crianças desenvolvam suas competências pessoais, corporais e espaciais.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e as brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo a

expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Segundo Rossini (2011), o professor precisa proporcionar ao aluno atividades que despertem seus interesses, respeitando sempre a vivência e a individualidade de cada criança. Para tanto, há a necessidade do mediador conhecer seu aluno, sendo papel do professor aprimorar os conhecimentos das crianças e possibilitar novas aprendizagens.

Ainda para Smole, Diniz e Cândido (2014), a Matemática não deve ser apenas memorizada. As autoras enfatizam que aprender números vai muito além do que contar, não significando que a contagem não seja importante para o entendimento do conceito de número. Elas destacam ainda que, a Matemática assimilada na Educação Infantil terá grande valia em toda sua fase escolar e para vida.

As crianças, quando vão à escola, levam consigo suas informações a respeito da Matemática, ou seja, elas já apresentam uma certa noção de número, forma, alto, baixo, mais, menos, perto, longe. Levar em conta o que cada criança já sabe, para a partir de então proporcionar novas aprendizagens matemáticas por meio das brincadeiras, desconstruindo a ideia do brincar sem intencionalidade apenas de preencher o tempo. Faz-se necessário respeitar o ritmo que cada criança para alcançar o desenvolvimento de suas habilidades.

Para Lorenzato (2017), os conceitos devem ser apresentados de diferentes maneiras para facilitar a aprendizagem. Destaca ainda que a proposta precisa ser apresentada de modo que possibilite ao aluno diversas formas de apropriação dos conceitos. Para tanto, faz-se necessário diversificar o modo de apresentação, disposição espacial e os recursos utilizados.

Exemplos de atividades lúdicas no processo de alfabetização

Ao ingressar na escola a criança já faz parte de um ambiente rodeado de atividades envolvendo conceitos matemáticos. Os exemplos de atividades a seguir foram sistematizados pela autora a partir de informações de domínio público.

- **Brincadeira Amarelinha.** A amarelinha tradicional é um retângulo grande dividido em dez retângulos menores, numerados de 1 a 10 e na parte superior uma meia lua com a palavra escrita “céu”. As estratégias: Para jogar, a criança fica atrás da linha do início traçado do lado oposto da palavra céu, e atira a pedrinha na casa 1 que não pode ser pisada, e começa a pular a partir da casa 2. A criança segue o circuito com pulos alternados com dois pés quando tiver dois retângulos e um pé quando tiver só um. Ao chegar “no céu” o caminho é feito ao contrário, de volta do circuito, não podendo esquecer de pegar a pedrinha, sem pular casa onde ela está e voltar para trás do traçado. Este circuito continua com a criança jogando a pedrinha na próxima casa e assim sucessivamente. Se errar será a vez do próximo jogador. Vence quem completar todo diagrama primeiro. Nessa brincadeira, representam erros: jogar a pedrinha fora da casa, pisar na linha do jogo ou na casa que está a pedrinha e não conseguir ou esquecer de pegar a pedrinha. **As habilidades estimuladas são:** Controle corporal, equilíbrio, noção de espaço, força muscular, coordenação óculo-manual, coordenação motora fina e ampla e senso de prioridade.

● **Cantigas de Roda.** São brincadeiras tradicionais que fazem parte de diferentes épocas, com movi-

mentos ritmados. **As estratégias:** As crianças fazem um círculo de mãos dadas e cantam fazendo o que a música pede. Um exemplo é a cantiga “Ciranda Cirandinha”. **As habilidades estimuladas são:** Imaginação, equilíbrio, estratégia, controle da ansiedade, coordenação motora ampla, cores, equilíbrio, concentração, quantidade, sequência lógica dos fatos e oralidade.

- **Bingo numérico.** O bingo numérico é um jogo com uma certa quantidade de números (uma cartela), onde as crianças deverão associar o número que o professor mostrou ao número que está na cartela. **As estratégias:** A brincadeira consiste em entregar para cada criança uma cartela com uma quantidade de números. A mediadora deverá colocar os números em uma caixa, tirar um número de cada vez, mostrar para as crianças e pedir que procurem o número sorteado na cartela, fazer um círculo, pintar com uma determinada cor etc. Em vez de números, pode-se utilizar cores, quantidades, figuras geométricas. **As habilidades estimuladas são:** Concentração, resolução de problemas, raciocínio lógico, estratégia, imaginação, quantidade.
- **Coelho sai da toca.** É uma brincadeira que consiste em colocar as crianças como tocas e coelhos, ao comando do professor (a) “coelho sai da toca” elas deverão trocar de lugar e os coelhos que estão sem toca deverão entrar em uma que esteja disponível. **As estratégias:** Nessa atividade as crianças são divididas em duplas para formar as tocas. O professor (a) as coloca ao centro e dá o comando dizendo “sai da toca”. As crianças que estão soltas no centro fora da toca deverão correr e procurar

uma toca para entrar. A brincadeira deverá se repetir até todos participarem como toca e coelho.

As habilidades estimuladas são: Raciocínio lógico, concentração, noção espacial, número, quantidade, soma, subtração, contagem crescente e decrescente, cooperação, respeito, coordenação motora ampla e agilidade.

Conclusão

As evidências teóricas apontaram que ensinar matemática para crianças pequenas é necessário levar em consideração a experiência da primeira infância, fazer relação das brincadeiras com o conteúdo, tornando uma aprendizagem divertida e com alegria. Quanto ao objetivo geral foi analisado que o ensino da matemática para crianças pequenas pode ser ressignificado por meio da ludicidade, favorecendo o desenvolvimento cognitivo infantil.

Destacou-se a relevância do tema escolhido para área da educação, no sentido de estratégia com jogos e brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo da criança pequena na faixa etária de 4 e 5 anos por proporcionar a evolução da criança em seus aspectos cognitivo, psicológico e social, ou seja, o desenvolvimento integral da criança.

Os documentos que norteiam a educação brasileira são enfáticos em destacar a importância dessa fase de desenvolvimento da criança para a aprendizagem de diferentes conceitos matemáticos, assim como resolução de problemas, preparando para a aprendizagem da Matemática e evitando possíveis dificuldades no ensino fundamental.

Apontamos nesse processo que o professor, enquanto agente transformador individual e coletivo, é de fundamental importância. Contudo, não se trata apenas de repassar

conhecimentos, devendo ter compromisso na utilização de diferentes estratégias para afetar positivamente o aluno, tanto no sentido emocional quando no cognitivo, ou seja, na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades.

Esta análise da prática pedagógica e da aplicabilidade da Matemática para crianças pequenas serviu de reflexão quanto à melhoria da aprendizagem para que seja significativa ao aluno, possibilitando momentos de alegria, descontração, envolvimento e interação por meio dos jogos e das brincadeiras envolvendo conceitos da matemática.

Enfim, destaca-se que este artigo não teve a intenção de concluir este tema dada a importância dos jogos e brincadeiras para crianças pequenas, mas pretendeu ser estímulo aos profissionais da educação e pesquisadores para darem continuidade a busca de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Matemática na educação infantil.

Referências

BRANDÃO, C.F. *LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394/1996 – comentada e interpretada: artigo por artigo*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. *Base nacional comum curricular – BNCC: educação é a base*. Ministério da Educação. Brasília. 2017. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/BNCC-Final_Infantil.pdf>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394/1996* (Lei Ordinária) 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

LORENZATO, S. *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas: Autores Associados. Coleção formação de professores. 2017. Disponível em: <<https://www.encurtador.com.br/qyDQY>>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

ROSSINI, M.A.S. *Aprender tem que ser gostoso*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SMOLE, K. C. S; DINIZ, M. I; CÂNDIDO, P. *Brincadeiras infantis nas aulas de matemática: Coleção matemática de 0 a 6*. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, C.C. *Ludicidade: jogos e brincadeiras de matemática para a educação infantil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. Disponível em: <<https://www.encurtador.com.br/mDKVZ>>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

WAJSKOP, G. *Brincar na educação infantil: uma história que se repete*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FORMAÇÃO DOCENTE NAS COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS DOS DISCENTES CONCLUINTE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Valmiro de Santiago Lima

valmirosantiago@gmail.com

Sheyla Silva Thé Freitas

sheylasthe@gmail.com

Introdução

A matemática tradicionalmente carrega o tabu de ser uma disciplina árida, difícil e complicada que só os inteligentes a compreendem, na superação desse paradigma foi contemplada a formação continuada docente para o ensino de matemática e na perspectiva da aprendizagem significativa discente nessa ciência.

O conhecimento matemático construído no ambiente escolar perpassa por ações dos que ensinam e aqueles que aprendem, os fatores intrínsecos a essa realidade emanam dificuldades na construção dessas competências pelos aprendizes e para superação das mesmas aportam nos modos operantes pelo professor nos processos de ensino em suas técnicas e metodologias didáticas que devem transcender a dicotomia do ensino e da aprendizagem, e ancorar no contexto social, no cotidiano da escola e da família em suas contribuições para significância daquilo foi aprendido pelo estudante.

O educador no fazer didático brota a necessidade de recorrer em diversificar recursos materiais estruturados pedagógicos, em outras formas e meios metodológicos plúrais que venham corroborar em processos facilitadores na

promoção de uma aprendizagem significativa para o estudante. A compreensão leitora matemática discente através da resolução de problemas em matemática são meios de conquistas das competências e o desenvolvimento de habilidades nessa ciência.

Na perspectiva de compreender os fatores imbricados no fracasso dos alunos nas aprendizagens matemática, diagnosticadas nas avaliações externas oficiais, foram elencados dois ambientes educacionais: um município do Ceará e uma escola na capital cearense, no acompanhamento aos ensinantes regentes da disciplina de matemática.

Diante desse cenário buscou-se o aporte nos teóricos Lorenzato (2010) e Saviani (2012) na formação de professores; Polya (2006) na resolução de problemas; Ausubel (2003) na zona de desenvolvimento proximal; Luckesi (2015) na avaliação escolar, entre outros, para a compreensão e diagnóstico das debilidades e avanços nas competências matemáticas e habilidades desenvolvidas pelos discentes na superação das mesmas.

Objetivo

O objetivo geral, averiguar as implicações da formação docente na construção de competências aos conceitos matemáticos e desenvolvimento de habilidades discentes. Em suas especificidades diagnosticar na formação docente inicial e continuada os processos metodológicos; constatar as competências do livro didático para as aprendizagens; identificar dificuldades de aprendizagens; verificar os fatores que dificultam as aprendizagens, e descrever o significado das aprendizagens matemáticas para o discente.

Nesse contexto, o comparativo dos resultados das avaliações externas em larga escala Prova Brasil e os resul-

tados obtidos nos simulados aplicados aos alunos participantes do projeto desenvolvido por um ano letivo nos ambientes selecionados.

Metodologia

A educação escolar brasileira enfrentou vários desafios no contexto histórico, no período colonial com os jesuítas e a ruptura desse ciclo com a reforma do Marquês de Pombal, com a chegada da família real ao Brasil em meados do século XIX, incrementou um novo modelo para educação, na última década de 1890. Nesse cenário aconteceu a ruptura do período do império, início dos primeiros momentos da república e a nova República Federativa do Brasil, na terceira década do século XX uma nova reforma para o modelo da educação nacional, com as Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional.

Nesse contexto educacional, a formação inicial e continuada do professor de matemática tem papel relevante no enfrentamento do ensino e aprendizagem a serem conquistados pelos discentes, na compreensão das competências e habilidades matemáticas, para isso, foram analisados as matrizes da formação inicial docente das instituições superiores de ensino público e os resultados das avaliações externas dos alunos objeto desta pesquisa. A epistemologia do conhecimento nos mostra as concepções por intuição através de experiências vivenciadas e socializadas no grupo nas mais diversas modalidades e de forma estruturada aportadas em teorias validadas academicamente.

No âmbito das atividades humanas, conforme Brasil (2013) está intrínseca no cotidiano ações de atividades que se tornam mais complexas a medida que avançam as interações sociais e relações de produção, trocas de bens e servi-

ços se intensificam, as tecnologias favorecem o acúmulo e incremento de informações para transformá-las em conhecimento para novas formas de produção e comunicação.

A matemática é uma ciência que prima pelas abstrações e generalizações apresentando soluções concretas e reais para problemas, além de apresentar formas de modelagem para aplicações no mundo físico no bojo das diversidades.

A educação brasileira principia segundo Aranha (2002), a jesuítica pautada no *Studia inferior*: letras humanas, filosofia e ciências de grau médio e o *Studia superiora*: teologia e ciências sagradas que no século XVIII houve uma ruptura desse processo com a expulsão dos jesuítas, interrompe também o funcionamento das escolas de ler e aprender, as escolas laicas ganham espaço com as aulas régias em latim, grego, retórica e filosofia. No século XIX com o advento da presença da família real portuguesa em solo brasileiro, a fundação da Imprensa Régia foi introduzida, o ensino leigo e superior em 1818, com uma Escola Superior de Medicina, outra de Técnicas Agrícolas e a Academia Real Militar, e em 1837 foi fundado o Colégio Pedro II de ensino secundário para ser referência nacional, nessa década também as Escolas Normais.

As aprendizagens são concebidas por todas as formas e concepções na intelectualidade, assevera Saviani (2012) a formação de professores aportadas em teorias educacionais para equalização social na promoção das aprendizagens significativas discentes, nesse sentido Lorenzato (2010) corrobora na formação docente por várias vertentes fundamentada na orientação didática do professor ancoradas nos livros didáticos, Fiorentini (2004) a formação profissional vai além do embasamento teórico e procedimental da matemática produzida historicamente, sobretudo conhecer seus fundamentos e Becker (2010) no desenvolvimento da inteli-

gência dentro de uma progressividade endógena de forma individual e coletivamente no qual o sujeito aprende, nessa perspectiva Moreira e David (2007) a matemática escolar fundamenta-se em conhecimentos da disciplina e saberes complexos no processo de mediação e construção do conhecimento. No construtivismo e nos conhecimentos prévios na teoria de Ausubel (2003) os elementos estruturantes dos sistemas de conhecimento dos alunos que favoreçam intervenção pedagógicas às aprendizagens.

A resolução de problemas em matemática Polya (2006) são métodos elucidativos que os estudantes dispõem nessa arte nas seguintes fases procedimentais da compreensão leitora matemática do problema, a verificação das informações através dos dados e suas interligações, execução de um plano estratégico, a verificação dos resultados obtidos se responde à pergunta questionadora, o problema.

A avaliação escolar tem estado presente ativamente em todos os momentos nas instituições escolares, no qual estão envolvidos docentes e discentes há muito tempo, professores avaliam seus alunos para diagnosticar o nível de aprendizagem, já conquistado e aprendido pelos educandos para auxiliá-los no processo da aprendizagem. Sendo assim, a avaliação faz-se necessária segundo Luckesi (2015) a reorientação da aprendizagem nos moldes qualitativos em conteúdos e habilidades do que está sendo ensinado e aprendido efetivamente é essencial para os educandos atingirem um nível satisfatório.

Os livros didáticos na educação brasileira, assevera Bittencourt (1993) devia assegurar ao professor um conteúdo básico a ser transmitido aos estudantes e garantir a ideologia desejada pelo sistema. Nesse sentido, a relevância ancorou-se prioritariamente em dois níveis, inicialmente pelo custo e realidade da obra, impunha-se ao professor o uso

de livros de autores consagrados, no qual o docente faria ditados para os alunos copiarem. Em um segundo momento os manuais escolares os materiais eram cópias completas ou parciais de livros europeus, principalmente os alemães e franceses essas traduções eram denominadas compêndios ou livros populares. No século XX com a criação do Ministério da Educação e Saúde e perpassando por várias fases cria-se a Comissão de Livro Técnico e do Livro Didático desaguando no Programa Nacional do Livro Didático com distribuição às escolas públicas da educação básica.

Nesse contexto educacional brasileiro, na compreensão das competências e habilidades matemáticas conquistadas pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental, diagnosticadas nas avaliações de larga escala Prova Brasil foi aplicado com acompanhamento do projeto de formação continuada no município de Tianguá, o Projeto Aprova Brasil: matemática do ensino fundamental II da Editora Moderna realizado em cinco momentos: primeiro apresentação, implementação e quatro encontros bimestrais com os docentes regentes da disciplina de matemática para análise e discussão das devolutivas de simulados testes na elaboração de metas para implementar novas metodologias e realinhar procedimentos didáticos. O segundo ambiente da pesquisa foi a EEFM Iracema com a realização de dois simulados, um no primeiro bimestre e outro no quarto bimestre do mesmo ano letivo, com acompanhamento nos mesmos moldes com a professora regente da disciplina de matemática das quatro turmas do 9º ano do ensino fundamental anos finais.

As análises dos resultados dos dados da proficiência em matemática na aplicação do projeto referendados nos descritores da Matriz de Referência de Matemática do MEC, dos estudantes no ano letivo de 2015. O confronto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica aportado nos

aspectos aprendizagem e fluxo de progressão escolar dos resultados auferidos no ano de 2013 frente aos de 2015.

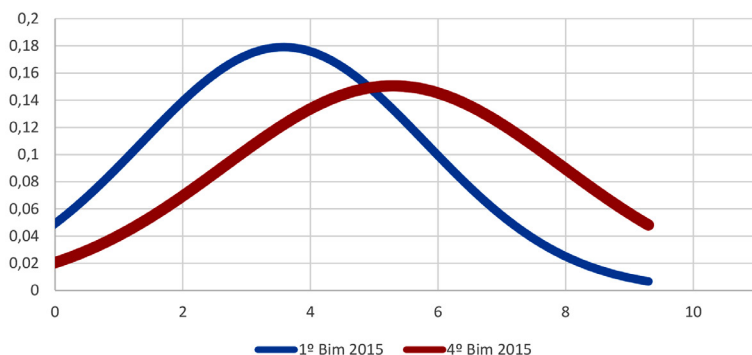
Resultados e discussão

As análises dos dados propiciaram a comprovação das hipóteses predeterminadas no início da investigação, no baixo rendimento escolar dos aprendentes na disciplina de matemática na compreensão de suas competências e habilidades desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental e carência na compreensão leitora nesta ciência, nos dois ambientes pesquisados.

O diagnóstico em sua essência das dificuldades de aprendizagens discentes em matemática nas competências e habilidades desenvolvidas verificou-se que a formação docente inicial tem implicações diretas nos resultados conquistados, mas a formação continuada permanente atrela o fazer da docência na busca da compreensão dentro da complexidade educacional, o exercício profissional, elevando a autoestima do professor nos enfrentamentos das adversidades e superação das inseguranças para estabelecer parcerias entre ensinante e aprendiz.

O desenvolvimento do projeto favoreceu o despertar das potencialidades individuais e coletivas dos profissionais da educação, em um salto de qualidade no exercício do magistério que foram comprovados nos índices do Ideb na média de matemática dos estudantes no município de Tianguá, nos anos de 2013 de 4,3 progrediu em 2015 para 5,0 com a majoração no quantitativo de 11% dos alunos que conquistaram a proficiência adequada que era de 9% e elevou-se para 20% na escala da meta do MEC.

Gráfico 1 – Avaliações internas de matemática dos alunos em Tianguá



Fonte: Elaboração própria, 2018.

A evolução nas aprendizagens discentes em matemática no Gráfico 1, nos testes que avaliaram competências e habilidades nesta disciplina houve um deslocamento considerável dos alunos que estavam no nível crítico para o básico e a migração em qualidade e quantidade dos que se encontravam no nível básico para os níveis adequado e avançados como mostra o achatamento ou a distribuição da curva normal de Gauss.

Os resultados apontam para a formação continuada dos professores e profissionais da educação como uma ferramenta promotora de possibilidades nas conquistas educacionais de docentes e discentes na busca de qualidade de uma formação integral dos envolvidos em vários níveis.

Conclusão

A competência da formação inicial docente em si não basta para a construção das aprendizagens discentes em sua plenitude, é necessário a complementaridade na forma-

ção continuada de professores no aperfeiçoamento de suas práticas na geração de conhecimentos significativos para os estudantes.

Na escola da capital cearense EEFM Iracema, os resultados evoluíram nas práticas docente e nos resultados das avaliações internas minimizaram as retenções e evasão estudantil. No município de Tianguá os ganhos foram muito significativos de forma macro, nas avaliações internas, na motivação do professorado e consequentemente nas avaliações externas em larga escala da Prova Brasil.

O estudo constatou que os cursos de licenciatura em matemática das instituições de ensino superior apesar de avanços aportam em uma matriz que prima pelos conteúdos propedêuticos em detrimento das disciplinas de didáticas, muito há de se fazer no processo de equilíbrio em alimentar o licenciando no aprofundamento conceitual para a qualidade e maximizar a eficiência didática na promoção das aprendizagens discentes com significado na formação integral.

Como recomendações e contribuições, no aporte dos dados obtidos no diagnóstico das variáveis e resultados auferidos neste estudo, dentro dessa teia complexa que é a educação, aos gestores, educadores e todo núcleo educacional envolvendo família e a sociedade a construção de parcerias enaltecendo as corresponsabilidades.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Rio de Janeiro: Plátano Edições Técnicas, 2003. Tradução de: Vitor Duarte Teodoro.

BECKER, Fernando. *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 231 f. Tese (Doutorado) – Curso de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. In: Encontro de Pesquisa em Educação Matemática. *Anais*, São Paulo – SP, 2004.

LORENZATO, Sérgio. *Para aprender matemática*. 3. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola? *Revista Gestão do Currículo: CAEd*, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p.71-80, ago. 2015. Semestral.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. *A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

POLYA, George. *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2006. Tradução de: Heitor Lisboa Araújo.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.



CÂMARA
CEARENSE
DO LIVRO



Editora Caminhar
Av. Dom Manuel, 709
Bairro: Centro — Fortaleza-Ceará — CEP: 60060-090
Site: www.editoracaminhar.com.br
E-mail: edcaminhar@hotmail.com
contato@editoracaminhar.com.br

Este e-book, com o formato final de 14 cm x 21 cm, contém 358 páginas.
Editado no mês de junho de 2021.
Fortaleza-Ceará.