

ELAINE CRISTINA DA SILVA MARTINS

Organizadora



O QUE AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO REVELAM SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ATUALIDADE?

**O QUE AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO
REVELAM SOBRE AS PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA ATUALIDADE?**





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline G. S. Benevides CRB-1/3889

1.ed. O que as pesquisas em educação revelam sobre as práticas educativas na atualidade? [livro eletrônico] / (Org.) Elaine Cristina da Silva Martins – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 231p.

E-Book.
Bibliografia.
Acesso em www.editorabagai.com.br

ISBN:978-65-5368-342-6


1.Educação. 2. Pesquisa. 3. Políticas Públicas.
I. Martin, Elaine Cristina da Silva.

07-2024/13

CDD 370.7
CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Aprendizagem; Interdisciplinaridade. 370


 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-342-6.06.03.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

ELAINE CRISTINA DA SILVA MARTINS

Organizadora

**O QUE AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO
REVELAM SOBRE AS PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA ATUALIDADE?**



1.ª Edição - Copyright© 2024 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFGS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Helder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – MACKENZIE Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl Dra. Patrícia de Oliveira – IF BALANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Nesta obra encontraremos um esforço de pesquisas, ideias, sentidos e textualidade para apresentar o que as pesquisas em educação revelam sobre as práticas educativas na atualidade. Propõe uma leitura acadêmica e científica acerca da educação pelo viés da pesquisa, das reflexões e interpretações dos processos educacionais, em especial de ensinar e aprender, a partir das evidências e das referências clássicas e atuais para os dias de hoje. Este livro é uma grande malha textual preparada por professores que neste momento estão em processo de constituição como pesquisadores, que no entremeio de suas mais diversas identidades estão preocupadas com o fazer pedagógico no ato de suas funções nas escolas básicas onde atuam, ensinam, aprendem enquanto seguem em suas carreiras profissionais.

Colocamos em destaque os textos que compõem o livro:

Salas multisseriadas nas escolas ribeirinhas: os desafios unidocente – apresenta a oferta de educação em contexto rural ribeirinho, com ênfase para as escolas multisseriadas, publicadas nos últimos 10 anos; bem como coloca em destaque os professores que exercem múltiplas funções, a necessidade de se pensar uma política pública de formação continuada, um currículo voltado para a realidade do campo, e a infraestrutura física capaz de garantir a qualidade de ensino.

Alfabetização e letramento nos documentos curriculares municipais em adequação às políticas públicas da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental – versa sobre o estado do conhecimento acerca das propostas curriculares e alfabetização. Intenta-se analisar como os municípios adequaram seus documentos curriculares para a alfabetização a partir da homologação da BNCC/2017, a fim de identificar os impactos no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

Normativas e legislações que garantem o direito à alfabetização – este artigo apresenta uma série de normativas e legislações que

regem e garantem a educação a todos os cidadãos de maneira igualitária sem nenhum tipo de distinção ou exclusão no Brasil. Coloca em foco a alfabetização como fundante no processo de ensino e aprendizagem no início da vida escolar dos estudantes em todo território nacional. Os documentos norteadores existentes e discutidos neste texto colocam em relevo o acesso e o direito a uma alfabetização significativa nas instituições de ensino público.

Práticas docentes e currículo escolar – reflexões em tempos de pandemia – este texto analisou as implicações das propostas curriculares na prática docente a partir do período pandêmico. A fim de compreender as mudanças curriculares no período anterior e posterior a pandemia; conhecer o processo de implantação e implementação da BNCC nos Estados e Municípios, bem como a perceber as mudanças ocorridas e incorporadas na prática docentes a partir do período pós pandemia.

Reflexões sobre documento curricular na educação infantil e sua contribuição com a prática docente -As tratativas voltadas a educação integral na Educação Infantil, são apresentadas nos documentos oficiais como: LDB (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e BNCC (2017), como uma necessidade da sociedade atual de fazer educação com vistas a formação integral das pessoas. Este artigo explora esta temática, a fim de compreender como um documento curricular na educação infantil contribui com a prática docente, para avançar uma educação integral em tempo integral.

Desafios e perspectivas da educação democrática: o plano nacional de educação 2014-2024 no contexto brasileiro - Este artigo oferece uma visão geral do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, destacando sua importância na busca por uma educação de qualidade em todas as etapas. Ele é implementado pela Lei nº 13.005/2014 e orienta políticas educacionais envolvendo diversos atores. A pesquisa é uma revisão sistemática da literatura, analisando artigos científicos selecionados entre 2014 e 2023 no Portal de Periódicos da CAPES.

Explora conceitos-chave relacionados à gestão democrática na educação, destacando sua importância histórica e nas metas do PNE.

O papel do supervisor educacional e sua contribuição na prática docente no ensino fundamental - Este artigo apresenta um estudo sobre a questão histórica do papel do supervisor educacional e sua contribuição na prática docente no ensino fundamental. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática em artigos científicos disponíveis no Portal da CAPES (periódicos), que relatam experiências ou estudos empíricos sobre a função do supervisor educacional ao longo da história, bem como reflexões teóricas sobre o trabalho desenvolvido por esse profissional, na perspectiva de contribuir com a prática docente no ensino fundamental.

Os desafios dos gestores na gestão do cotidiano escolar após o retorno das aulas presenciais: uma revisão sistemática - Este estudo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos gestores escolares ao gerenciar o cotidiano das instituições de ensino no Brasil durante o período pandêmico. Este texto é resultado de uma revisão sistemática baseada nas pesquisas existentes e artigos publicados sobre o assunto. A partir dessa análise, ficou evidente que as instituições de ensino no Brasil sofreram um impacto significativo devido às mudanças abruptas causadas pela pandemia.

Organizadora

SUMÁRIO

OS DESAFIOS DOS GESTORES NA GESTÃO DO COTIDIANO ESCOLAR APÓS O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	11
---	-----------

Aline Kelly Costa Bastos | Elaine Cristina da Silva Martins

SALAS MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS: OS DESAFIOS UNIDOCENTE.....	45
--	-----------

Maria Auxiliadora de Souza Lima | Elaine Cristina da Silva Martins

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 NO CONTEXTO BRASILEIRO	71
---	-----------

Gilberto Maciel Paiva Júnior
Elaine Cristina da Silva Martins

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS EM ADEQUAÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	95
--	-----------

Léia Frota Lima | Elaine Cristina da Silva Martins

PRÁTICAS DOCENTES E CURRÍCULO ESCOLAR REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	129
---	------------

Mônica Maria Cunha Sampaio | Elaine Cristina da Silva Martins

NORMATIVAS E LEGISLAÇÕES QUE GARANTEM O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO.....	157
---	------------

Soraia Mendes Godinho | Elaine Cristina da Silva Martins

REFLEXÕES SOBRE DOCUMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE	175
---	------------

Tamires Rios Pessoa | Elaine Cristina da Silva Martins

**PAPEL DO SUPERVISOR EDUCACIONAL
E SUA CONTRIBUIÇÃO NA PRÁTICA
DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....199**

Suelen Oliveira Augustinho | Elaine Cristina da Silva Martins

SOBRE A ORGANIZADORA.....229

ÍNDICE REMISSIVO230

OS DESAFIOS DOS GESTORES NA GESTÃO DO COTIDIANO ESCOLAR APÓS O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Aline Kelly Costa Bastos¹
Elaine Cristina da Silva Martins²

RESUMO

No ano de 2020, a vida como a conhecemos foi profundamente abalada pela pandemia da Covid-19. Essa situação atípica exigiu uma reavaliação do convívio social, com o objetivo de permitir uma retomada segura e gradual das atividades que foram suspensas no início da pandemia. Uma variedade de setores econômicos foi afetada, parcial ou completamente, no mês de março de 2020. Escolas, empresas, estabelecimentos comerciais e a população em geral tiveram que seguir diretrizes de segurança para conter a propagação do vírus. Essas medidas visavam prevenir e controlar a doença em todo o país, e nos níveis estadual e municipal, houve esforços significativos para coordenar uma resposta adequada a essa crise. No campo educacional, a resposta foi à implementação do Ensino Remoto Emergencial. Este estudo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos gestores escolares ao gerenciar o cotidiano das instituições de ensino no Brasil durante esse período. Para essa meta, foi conduzida uma revisão sistemática baseada na revisão de pesquisas existentes e artigos publicados sobre o assunto. A partir dessa análise, ficou evidente que as instituições de ensino no Brasil sofreram um impacto significativo devido às mudanças abruptas causadas pela pandemia. A gestão do cotidiano escolar envolve novos desafios relacionados à organização e ao ambiente escolar. Dada a extensão e a gravidade dessas consequências, tornou-se imperativo adotar medidas emergenciais para mitigar seus efeitos. Além disso, a investigação sobre a gestão escolar durante a pandemia é de grande relevância, dada a natureza sem precedentes da situação. Isso nos permite compreender os fatores que desen-

¹ Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).
E-mail: aline_ufc@hotmail.com.

² Professora Doutora e orientadora da Universidade do Vale do Itajaí.
E-mail: elainemartinsitj@hotmail.com

volvem para erros e acertos na tomada de decisões pelas administrações escolares diante dos desafios impostos pela pandemia. Essa análise é crucial para orientar ações futuras em situações semelhantes, garantindo uma abordagem baseada em evidências e lições aprendidas com estudos dessa natureza.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Pandemia. Revisão Bibliográfica. Gestão do Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

In the year 2020, life as we know it was profoundly shaken by the Covid-19 pandemic. This atypical situation required a reassessment of social interaction, with the aim of allowing a safe and gradual resumption of activities that were suspended at the beginning of the pandemic. A variety of economic sectors were affected, partially or completely, in March 2020. Schools, companies, commercial establishments and the general population had to follow safety guidelines to contain the spread of the virus. These measures aimed to prevent and control the disease across the country, and at the state and municipal levels, there were significant efforts to coordinate an appropriate response to this crisis. In the educational field, the response was to implement Emergency Remote Teaching. This study aims to analyze the challenges faced by school managers when managing the daily lives of educational institutions in Brazil during this period. Towards this goal, a systematic review was conducted based on the review of existing research and articles published on the subject. From this analysis, it was evident that educational institutions in Brazil suffered a significant impact due to the abrupt changes caused by the pandemic. Managing daily school life involves new challenges related to school organization and the school environment. Given the extent and severity of these consequences, it has become imperative to adopt emergency measures to mitigate their effects. Furthermore, research into school management during the pandemic is of great relevance, given the unprecedented nature of the situation. This allows us to understand the factors that lead to mistakes and successes in decision-making by school administrations in the face of the challenges posed by the pandemic. This analysis is crucial to guide future actions in similar situations, ensuring an approach based on evidence and lessons learned from studies of this nature.

Keywords: School management. Pandemic. Literature review. School Daily Management.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, surge algo inesperado e de forma muito rápida acaba mudando a rotina de vida da população, no geral. A “normalidade” da vida acaba sendo abalada pela pandemia da Covid-19. Devido tal situação atípica, o convívio social precisou ser pensado para retomada segura e gradativa de atividades, que foram suspensas logo no início da pandemia. Diversas áreas da economia suprimiram totalmente ou em parte suas atividades no mês de março de 2020. Assim, escolas, empresas, comércios e a população precisaram seguir orientações de segurança contra o vírus. Foram medidas que buscaram prevenir e controlar a doença em todo o Brasil. Nos Estados e Municípios, também, fizeram-se presente um amplo arranjo entre as entidades a fim de pensar em uma organização adequada para o momento (Basso; Pierozan, 2021).

Nas escolas, o ano letivo tinha iniciado e precisou ser interrompido em razão da propagação de um vírus que, até então, ainda era pouco conhecido. Esse primeiro momento, foi de muita incerteza. Assim, foram pensadas alternativas para o atendimento dos alunos de forma não presencial, o ensino remoto. Em algumas instituições, as aulas foram substituídas pela entrega de materiais impressos (nas escolas ou nas residências dos alunos), em outras escolas utilizaram-se plataformas digitais para ministração das atividades e disponibilização de conteúdo, como o *Google Meet*, entre outras. Nesse período, diversas ferramentas tecnológicas foram exploradas com finalidade de promover o diálogo entre alunos e professores, escola e família. Ou seja, cada escola se organizou da forma que conseguiu. Para dar continuidade às aulas no período de pandemia, algumas orientações e medidas do Ministério da Educação e também do Conselho Nacional de Educação, fizeram-se necessárias diante das circunstâncias de distanciamento social. Também, foram realizados entendimentos entre Estados e municípios, por intermédio do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Cosed) e da

União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e suas respectivas regionais (Basso; Pierozan, 2021). Esse esforço, teve como objetivo buscar soluções adequadas para a oferta de ensino em tempo de pandemia, considerando toda conjuntura e consequências que o vírus também trouxe consigo relacionadas às situações econômicas, sociais e culturais. As Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, desenvolveram, em conjunto, orientações articuladas para o período emergente referente ao calendário escolar, educação remota e sobre os currículos. (Gatti, 2020).

Em tempos de pandemia, Silva e Weinman (2020) relataram a dificuldade de manutenção da gestão democrática, dando destaque aos desafios enfrentados pela gestão pública. Para os autores, o distanciamento social exigido como medida sanitária veio comprometer os pilares da educação pública, caracterizada como aberta aos sujeitos que dela se utilizam para decisões que beneficiem a coletividade. Essa foi interrompida, causando dificuldade para a gestão a prática de diálogos, participações e propostas de caminhos pedagógicos e discussões de projetos, permeados pelos anseios de seus atores envolvidos.

Passado mais de três anos, retornamos à “normalidade”, com a volta das aulas presenciais, e os desafios ainda continuam em algumas dimensões da gestão escolar. Nesse sentido, o presente trabalho traz algumas perguntas: “Que estratégias a gestão escolar municipal utilizou para lidar com os desafios da organização escolar durante a pandemia? E os desafios pós-pandemia? Quais foram os anseios da gestão? Minha hipótese é de que as dimensões mais afetadas foram a administrativa, devido aos novos protocolos de segurança, os gestores não estavam preparados para essa situação incomum e a dimensão pedagógica devido uma nova realidade de ensino, que ainda é pouco explorada no ensino básico público.

Ademais, investigar a gestão escolar em tempos de pandemia se constitui um fator de relevância para a atualidade, por conta do ineditismo da situação, além de entender os fatores que configura-

ram erros, acertos, entre outros, para que em cenários semelhantes haja assertivas pautadas em estudos dessa natureza, entender como pensaram as gestões escolares nas tomadas de decisões frente aos desafios impostos pela pandemia.

Considerando a temática proposta para este estudo e a relacionando com a contextualização da realidade a ser investigada, desencadeou-se o seguinte problema de pesquisa: **Quais os desafios encontrados pelos gestores escolares na gestão do cotidiano das escolas brasileiras no período pós-pandemia?**

Para que seja possível respondermos ao problema desta pesquisa, foram elencadas quatro questões que visam auxiliar no desenvolvimento deste estudo, de modo que possamos encontrar respostas empíricas para o referido problema. São elas:

Questão 1: Quais os desafios encontrados pelos gestores escolares para estimular a garantir a participação das famílias dentro do dia a dia da escola, após o retorno das aulas presenciais?

Questão 2: Quais os desafios encontrados pelos gestores escolares para incluir ferramentas de tecnologia digital na sala de aula, após o período pós pandemia?

Questão 3: Quais os desafios encontrados pelos gestores, após o retorno presencial, a fim de garantir um clima escolar favorável?

Questão 4: Quais os desafios encontrados pelos gestores escolares, no que se refere ao alinhamento com as políticas educacionais e sua implementação na escola?

Nesse contexto, a presente pesquisa pretende contribuir no desenvolvimento de uma base sólida para pesquisas futuras sobre o tema. O estudo aprofundado e a análise crítica dos desafios específicos enfrentados pelas escolas nesse cenário pós-pandemia estabelecem um quadro de referência para pesquisadores interessados em continuar investigando essa área.

Para melhor apresentação e compreensão do processo da pesquisa, este estudo compõe, além da introdução, mais 5 seções que integrados possibilitam novos aprendizados e reflexões sobre os desafios da gestão escolar após o retorno das aulas presenciais.

A seção 2 apresenta a revisão de literatura que visa o levantamento das principais publicações que abordam estudos relacionados com o tema da pesquisa, com vistas a identificar os avanços e lacunas das pesquisas na área.

Na seção 3 apresenta-se um breve histórico da gestão escolar no Brasil e sua evolução democrática. Em seus subcapítulos são apresentados os princípios da gestão escolar, as suas dimensões segundo a abordagem de Heloisa Lück e por fim, reflexões sobre os desafios enfrentados pelos gestores segundo autores como Nóvoa, Paro e Imbéron.

A seção 4 descreve a abordagem metodológica e os passos empregados na investigação, o referencial teórico metodológico utilizado, o contexto no qual se desenvolveu o estudo, os participantes e o procedimento de análise de dados.

A seção 5 discorre sobre os resultados e discussões, apresento os dados coletados, a análise dos depoimentos, discursos e informações dos atores da pesquisa, com relação às temáticas apresentadas. Por fim, na sexta e última seção desta pesquisa, constam as considerações finais.

OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR E SEU PAPEL

De acordo com Lück (2009), a gestão escolar se configura como uma área de atuação profissional no campo da educação, com várias atribuições, como: pelo planejamento, organização, liderança, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação dos processos necessários para promover a aprendizagem das ações educacionais voltadas para a aprendizagem e formação dos alunos.

A área de atuação da gestão, como meio para alcançar os objetivos, princípios, diretrizes e orientadores educacionais, visa promo-

ver ações educacionais de qualidade social, ou seja, que atendam a toda a população, respeitando e considerando a salvaguarda entre os alunos. Dessa forma, busca-se facilitar o acesso e a construção do conhecimento por meio de práticas educacionais participativas, proporcionando condições para que os alunos enfrentem criticamente os desafios de se tornarem cidadãos atuantes e transformadores da realidade sociocultural e econômica vigente, além de deram suporte em seus estudos de forma contínua. No que diz respeito à gestão escolar, concebemos que esta está intrinsecamente ligada à gestão de uma comunidade escolar específica, abrangendo tanto suas face-tas administrativas quanto pedagógicas. Seu principal desejo reside em garantir a consolidação dos propósitos educativos Lück, (2009); Libâneo; Oliveira; Toschi, (2003).

De maneira abrangente, a gestão escolar engloba (na maioria das cidades brasileiras), de forma interligada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados como partici-pantes da equipe gestora da escola. Conforme o princípio da gestão democrática, o processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, confiante para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

Compreendemos que a melhoria da gestão escolar democrática constitui um dos elementos de contribuição substanciais para a pro-visão de uma educação de excelência. Isso se concretiza ao propiciar, através da instituição de diversas esferas participativas, a co-parti-cipação dos membros da comunidade educativa no delineamento e concretização do projeto educacional de uma instituição de ensino específico. Conforme pontuado por Lück (2016, p. 28), a qualidade da educação, necessária e defendida para possibilitar que a nossa socie-dade alcance patamares superiores de qualidade de vida e maior exigida na abordagem de suas aspirações de progresso, está intrinsecamente

relacionada com a garantia de uma gama diversificada de processos e condições interdependentes, englobando uma multiplicidade de fatores internos e externos à escola e aos sistemas educacionais.

No Artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), são especificadas as principais responsabilidades atribuídas à gestão escolar em relação às unidades de ensino. Conforme os Incisos I a VI, os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas gerais e as do seu sistema de ensino, têm o dever de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

É amplamente reconhecido que o gestor escolar se depara com inúmeras responsabilidades ao assumir essa posição. Ao longo dos anos, ocorreram diversas mudanças nas instituições escolares do Brasil, especialmente no final dos anos 80 e início dos anos 90, que tiveram como foco a descentralização, a autonomia e a democratização dos processos administrativos.

Barba *et al.* (2009), propõe uma teorização acerca da complexidade inerente ao conceito de autonomia escolar. Este emergiu como um dos elementos de maior relevância, apresentando-se sob perspectivas diversas de compreensão, tanto no âmbito do macro sistema educacional quanto no contexto das próprias instituições escolares. Devido a esta complexidade e importância, o tema exige uma análise mais aprofundada, mediada por referenciais teóricos que possibilitem uma melhor elucidação desta nova abordagem no contexto das instituições educacionais.

Abordando a mesma temática, Gadotti (1999), concebe que a autonomia da instituição escolar está intrinsecamente ligada e condicionada à apreensão da administração da unidade educacional como lócus de operação. Essa autonomia pode ser apreendida sob distintas óticas: filosófica, política, administrativa, pedagógica e didática. Nesse sentido, a autonomia de natureza filosófica diz respeito à definição de princípios e valores; a autonomia política é definida como a capacidade de agir independentemente do contexto da política educacional; a autonomia administrativa aborda a operacionalização dos objetivos de cunho político-filosófico; a esfera pedagógica concerne à capacidade de definição do currículo escolar; e por último, a autonomia didática que está relacionada às atividades de ensino-aprendizagem (Gadotti, 1999). Desta forma, percebe-se que não há uma autonomia unitária, mas sim um entrelaçamento de autonomias que se aglutinam em conjunto para formar a autonomia escolar.

No que se refere à descentralização, segundo Costa (1999, p. 13), a define como “[...] a redistribuição – entre instâncias governamentais, entre poderes estaduais e entre o Estado e a sociedade – de competências, recursos e encargos originários dos organismos centrais”. A autora enfoca a transferência de competências, recursos e encargos da esfera central do governo para instâncias mais locais e para a própria rede de escolas. Isso tem implicações significativas no contexto da administração e da melhoria da educação. Essa abordagem de descentralização da gestão escolar é vista como uma estratégia para promover uma administração mais eficiente e eficaz das escolas, além de aumentar a responsabilidade das próprias escolas no processo educacional. Ela permite uma maior flexibilidade na adaptação das políticas educacionais às necessidades locais e à diversidade das comunidades escolares. No entanto, também requer um sistema de monitoramento e prestação de contas eficaz para garantir que as escolas cumpram suas taxas de maneira adequada e equitativa

Em resumo, a descentralização da gestão escolar busca empoderar as escolas e as comunidades locais, permitindo que elas desempenhem um papel mais ativo na tomada de decisões educacionais e na melhoria da qualidade da educação oferecida.

Deste modo, além de democrática, é necessário que a gestão escolar tenha autonomia e descentralização. Em outras palavras, a ênfase da gestão democrática não se restringe meramente às decisões tomadas, mas também se estende à distribuição de responsabilidades e competências.

Conforme destacado por Barba *et al.* (2009), ao considerar a escola como uma entidade investida de autoridade decisória, estabelecemos uma relação direta com a capacidade do diretor de administrar uma instituição de ensino, contando com a participação da comunidade tanto interna quanto externa. Essa colaboração visa garantir o respaldo necessário para a realização de projetos de relevância tanto para a comunidade escolar quanto para a esfera pedagógica e financeira.

Nesse contexto, observa-se uma alteração substancial no papel desempenhado pelo diretor, que transita de uma função predominantemente fiscalizadora e centralizadora de decisões para uma abordagem que, de acordo com as concepções de Lück (2009), o define como um gestor da dinâmica social. Essa nova perspectiva implica que o diretor assuma o papel de mobilizador, coordenador de atores, e articulador da diversidade, com o objetivo de promover a harmonização e coerência no ambiente educacional, além de garantir a efetivação segura do processo formativo dos estudantes. Ou ainda:

[...] o diretor 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 (Libâneo, Oliveira; Toschi, 2003, p. 335).

Além das questões mencionadas anteriormente sobre as responsabilidades do diretor escolar, sujeito no qual focaremos nesse artigo, Libâneo (2013, p. 23) destaca a necessidade de:

Supervisionar atividades administrativas e pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade; conhecer a legislação educacional, buscar meios que favoreçam sua equipe, dentre outras. No exercício dessas atribuições é importante estar em formação continuada, ou seja, estudar constantemente na busca do aprimoramento e amadurecimento, criando dessa maneira uma bagagem de experiências enriquecidas e que compartilhadas com os pares favorecem o desenvolvimento profissional.

É possível enfatizar, que ao diretor incumbe a responsabilidade pela progressivamente de todos os segmentos envolvidos na instituição educacional, garantindo a preservação dos padrões de excelência no ambiente e na atmosfera escolar, além de zelar pelo desempenho eficaz de sua equipe e pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Dentro de uma equipe de gestão, o diretor escolar tem um papel de destaque, sendo o principal responsável pela orientação do modo de ser e agir da escola, bem como pelos resultados alcançados. Além disso, a equipe é composta diretamente por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares.

De acordo com a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021), a condução do processo educativo é de responsabilidade do diretor escolar, que requer, para a eficácia de suas atribuições, a formação de uma equipe de gestão escolar que esteja alinhada com a responsabilidade da função, a complexidade específica, as dimensões da instituição de ensino e sua localização geográfica específica.

Ainda de acordo com a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (2021), a direção escolar é compreendida

como uma função “[...]de desenvolvimento político-pedagógico e institucional, [...] da escola. Normalmente, é desempenhada por um profissional da educação [...]” (Gouveia; Souza, 2010, p. 175). Essa função implica uma série de competências que abrange um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, cujos efeitos se refletem no desempenho do diretor e na eficácia da gestão escolar. Tais competências capacitam o profissional para atuar de acordo com as necessidades educacionais da instituição, garantindo o direito à educação para todos, conforme estipulado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Eles englobam a compreensão de conceitos e procedimentos, a aplicação de habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, bem como atitudes e abordagens voltadas para a cooperação global da escola.

AS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR

De acordo com Heloísa Lück (2009), a gestão escolar constitui uma dimensão e uma abordagem de atuação na educação, cujo objetivo é promover a organização, apoio e articulação de todos os recursos materiais e humanos necessários para garantir o progresso dos processos socioeducacionais das instituições de ensino. Esses processos são orientados para promover efetivamente a aprendizagem dos alunos, capacitando-os a enfrentar os desafios da sociedade complexa, globalizada e baseada no conhecimento. A participação nesse contexto refere-se à realização de objetivos avançados, em consonância com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, por meio do desenvolvimento sinérgico do talento humano.

Lück (2009), também destaca que cabe à gestão escolar estabelecer o direcionamento e o engajamento que sustentam e dinamizam a cultura das escolas, promovendo ações conjuntas, associadas e articuladas. Sem tais ações, todos os esforços e investimentos serão direcionados, o que tem ocorrido na educação brasileira devido à

prática de buscar soluções pontuais e localizadas para problemas que, na realidade, são globais e inter-relacionados.

A gestão escolar desempenha um papel essencial na educação, pois por meio dela é possível observar a escola e os problemas educacionais de forma abrangente e estratégica, buscando soluções interligadas que abordem a complexidade desses problemas.

É importante ressaltar que a gestão escolar é um meio de atuação e não um fim em si mesmo. Para Lück (2009), o objetivo final da gestão é promover a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que eles desenvolvam as competências exigidas pela sociedade no seu cotidiano escolar, como o pensamento criativo, a análise contextualizada de informações e proposições diversas, a clara expressão de ideias oralmente e por escrito, o uso de habilidades matemáticas e estatísticas na resolução de problemas, além da capacidade de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos.

De acordo com Lück (2009) a gestão escolar é uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, com uma abordagem abrangente abordada para promover mudanças e desenvolvimento nos processos educacionais, visando potencializá-los na formação e aprendizagem dos alunos. Para atingir esses objetivos, a gestão escolar abrange diversas áreas e dimensões que, em conjunto, viabilizam sua efetivação.

Para fins de estudo, podemos organizar a gestão escolar em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas conforme sua natureza: organização e implementação. As dimensões de organização referem-se à preparação, organização, provisão de recursos, sistematização e feedback do trabalho a ser realizado. Seu objetivo é garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Embora essas dimensões não promovam diretamente os resultados desejados, são indispensáveis para que as dimensões que os alcancem sejam realizadas de maneira mais efetiva (Lück, 2016).

Essas dimensões abrangem a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e a avaliação das ações realizadas na escola, bem como a gestão de seus resultados. Segundo Lück (2009), propósito dessas dimensões é direcionar todas as demais dimensões e ações educacionais para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social.

Por outro lado, as dimensões de implementação são aquelas empregadas com o intuito de promover mudanças diretamente e transformam-se no contexto escolar. Elas buscam mudanças nas práticas educacionais, com o objetivo de ampliar e aprimorar o alcance educacional (Lück, 2016).

As competências relacionadas à implementação abrangem a gestão democrática e participativa, a gestão de pessoas, a gestão pedagógica, a gestão administrativa, a gestão da cultura escolar e a gestão do cotidiano escolar. Todas essas competências estão direcionadas diretamente para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social.

Para Libâneo (2013), as dimensões da gestão escolar incluem a dimensão pedagógica, administrativa e político-pedagógica, e a gestão eficaz envolve a integração harmoniosa dessas dimensões para promover uma educação de qualidade e uma escola democrática e participativa.

De acordo com o foco deste trabalho, vamos nos debruçar sobre a gestão do cotidiano escolar, que envolve a capacidade de planejar e mobilizar recursos, meios, tecnologias e esforço humano com o objetivo de contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

Para a doutora em educação Heloísa Lück (2009), em seu livro *Dimensão escolar e suas competências*, a gestão do cotidiano escolar é:

[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico, comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições

para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (Lück, 2009, p. 24).

Em outras palavras, isso implica na criação de um plano pedagógico eficaz que coloque o estudante no cerne do processo de aprendizagem. Além disso, é fundamental considerar o desenvolvimento da autonomia, das competências para a cidadania e para uma participação ativa na sociedade.

Segundo Heloísa Lück (2009), as práticas, relações, conflitos e eventos rotineiros ocorrem no contexto cotidiano. Nesse espaço, encontra-se regularidades, práticas repetidas e não questionadas, que frequentemente não são regras explícitas. O estudo do cotidiano possibilita conhecer de fato a realidade da escola.

Dessa forma, a gestão do cotidiano escolar funciona um papel fundamental ao considerar e refletir sobre todos esses aspectos em suas análises e tomadas de decisão. É essencial que os líderes tenham sensibilidade para perceber essas nuances, a fim de aprimorar os processos. Afinal, é necessário refletir sobre como o dia a dia escolar reflete nos desafios e dificuldades para alcançar as metas de longo prazo.

É por meio da gestão do cotidiano que o gestor justifica a existência da escola e seus valores. É também nesse âmbito que são repensadas e revalidadas as perspectivas e princípios básicos que orientam as ações da instituição, além de sua missão e propósito na região em que está inserido.

Além disso, a importância da gestão do cotidiano escolar se manifesta na construção e implementação de projetos pedagógicos, bem como na escolha de recursos tecnológicos e outras iniciativas que atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Luck (2008), a esfera do cotidiano escolar tem sido amplamente subestimada e negligenciada, sendo muitas vezes considerado como um elemento secundário e menos relevante. Essa concepção é evidenciada nas práticas escolares, onde frequentemente se observa a presença de ideias que associam melhorias nas instituições de ensino exclusivamente às estratégias ou alternativas que, por sua vez, tendem a negligenciar a importância do cotidiano educacional em si.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para realizar uma revisão sistemática da literatura sobre os desafios da Gestão Escolar na gestão do cotidiano durante a pandemia, conduzimos uma pesquisa exploratória e descritiva. A revisão sistemática é uma abordagem metodológica que segue um processo rigoroso e explícito para identificar, selecionar, coletar dados, analisar e descrever as contribuições relevantes à pesquisa, como definida por Ferenhof; Fernandes (2016, p. 551).

Com o objetivo de conhecer estudos relacionados ao tema da pesquisa, realizamos buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES. Concentramos a pesquisa nos últimos três anos, utilizando “desafios da gestão escolar” and “pandemia” como palavras/expressões chave.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES observamos que 151 pesquisas discutem os desafios da gestão escolar durante a pandemia, porém, por ser uma temática abrangente, realizamos mais um filtro por área de conhecimento para Educação, onde foram encontrados 90 trabalhos (dissertações e teses). Como critérios de inclusão para o refinamento, selecionaram-se apenas dissertações, totalizando 76 publicações. Prosseguindo na busca, incluíram-se as pesquisas na área de educação, no idioma português.

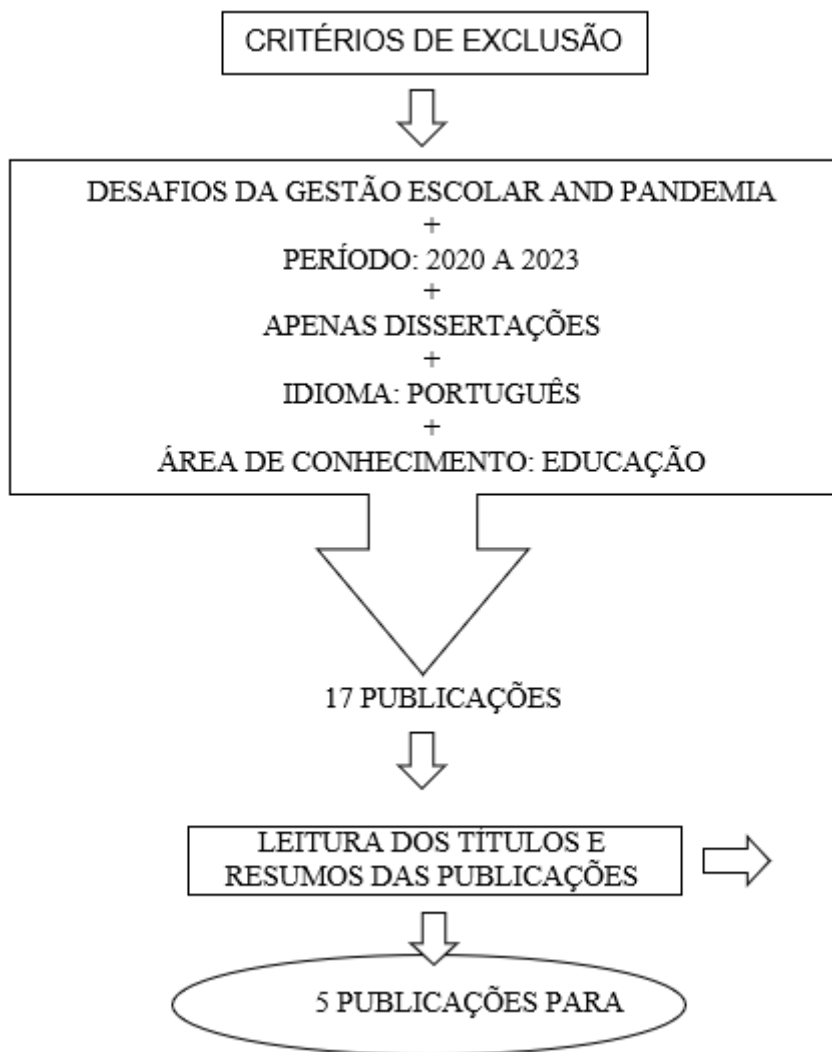
Após esse refinamento, foram encontradas trinta e oito publicações. Ao proceder a leitura dos resumos dessas publicações, identificou-se a incompatibilidade de vinte e uma pesquisas, em que sele-

cionaram-se dezessete publicações para coleta de dados. Entretanto, considerando o foco da pesquisa, precisamos filtrar, manualmente, os resultados. Encontramos, assim, cinco estudos que convergem com os objetivos da presente pesquisa, relacionando os desafios da gestão escolar durante a pandemia da Covid-19.

Ao realizarmos uma pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, utilizamos os descritores ‘desafios da gestão escolar’ “and.” ‘pandemia’, os quais foram encontrados 24 artigos. Aplicamos então um filtro para “periódicos revisados por pares”, retornando assim 18 artigos. Foram excluídos os trabalhos em outros idiomas, refinando a pesquisa para 13 publicações. Realizamos então uma seleção manual desses periódicos, analisando através do título e resumo quais os artigos se relacionavam com a temática da pesquisa, que é analisar os desafios da gestão escolar no período pandêmico após retorno das aulas presenciais. Selecionamos 07 artigos do Portal de Periódicos da Capes, levando em consideração além da seleção manual, os seguintes critérios de exclusão: estudos cujo contexto de pesquisa não era referente a pandemia; estudos que não tratavam sobre a função do gestor escolar (direção e/ou coordenação pedagógica) e estudos sem acesso disponível para visualização ou download do trabalho completo.

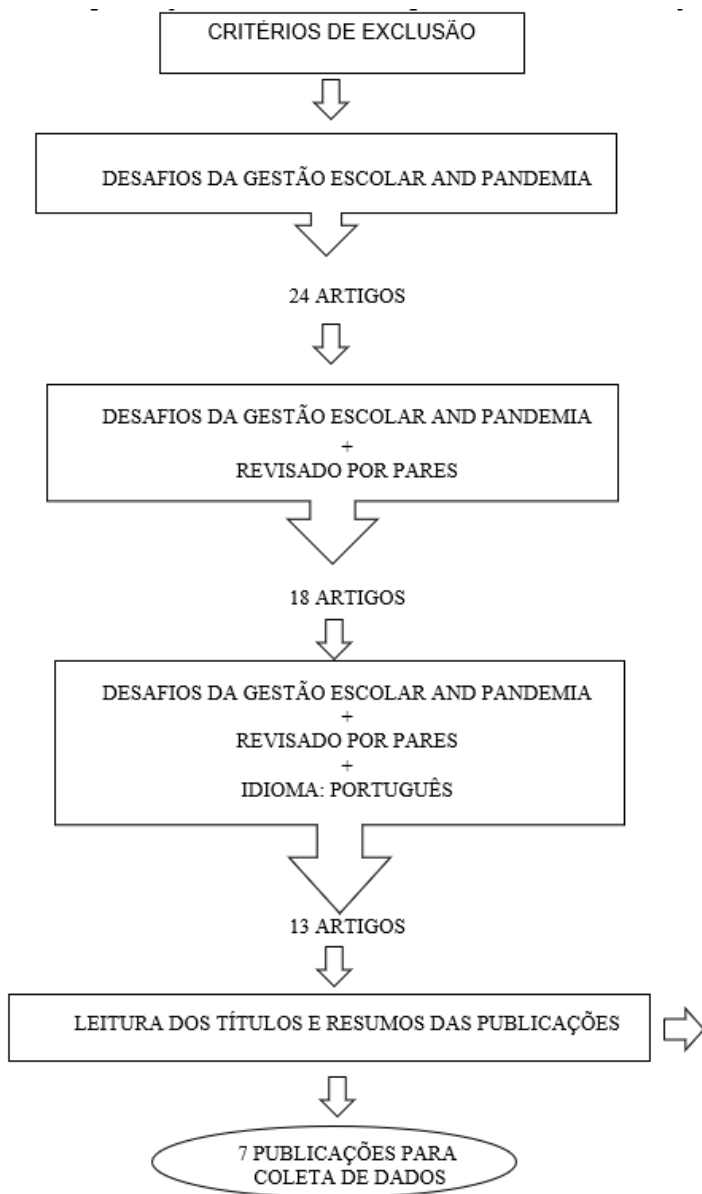
A seguir será apresentado o fluxograma dos procedimentos de busca nas bases de dados Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES:

Quadro 1 – Fluxograma do procedimento de busca das Dissertações na base de dados CAPES



Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 – Fluxograma do procedimento de busca de artigos no Portal de Periódicos da Capes



Fonte: elaborado pela autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a organização dos dados, procedemos com a caracterização dos trabalhos examinados, conforme ilustrado no Quadro 3. Como afirmou Gomes (2002, p. 79), “[...] é crucial compreender o contexto no qual a mensagem que estamos analisando está inserido.” As designações P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 referem-se à nomenclatura das publicações, juntamente com o número atribuído a cada uma delas. Das doze publicações comprovadas, cinco eram dissertações de mestrado, enquanto as sete restantes eram artigos científicos.

Quadro 3 – Caracterização das publicações analisadas

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
P1. Desafios da gestão escolar em tempos incertos: ressignificando processos	Aline Ribeiro Santos	2021	Dissertação	Gestão escolar; Políticas Públicas Educacionais; Desafios Educacionais; Pandemia do COVID-19
P2. Gestão escolar nas comunidades educativas de educação básica da rede La Salle no Rio Grande do Sul: desafios em tempos de pandemia covid-19	Ana Beatriz Gorgen Poppe	2021	Dissertação	Gestão escolar; Educação Básica; Rede La Salle Brasil-Chile; Pandemia COVID-19
P3. O impacto da covid-19 no cotidiano escolar: um estudo sobre o trabalho de gestores escolares em Jacobina/BA	Ione Oliveira Jatobá Leal; Cristiane Regina Dourado; Vasconcelos Lenizan Passos Rios; Jomária Alessandra Queiroz De Cerqueira Araújo	2021	Artigo	Gestão Escolar; Trabalho dos Gestores; Escolas Municipais; Pandemia
P4. Atuação de gestores escolares no cenário de ensino remoto no município de Araripe/CE	José Wellington Freire Rodrigues; Maria Elyara Lima De Oliveira	2021	Artigo	Pandemia Covid-19; Gestores Escolares; Organização Escolar; Educação de Qualidade
P5. Desafios para gestores escolares em tempos de incerteza	Leila Iannone	2021	Artigo	Educação; Gestão Escolar; Pandemia
P6. Gestor escolar em tempos de pandemia: marcos legais, mudanças necessárias e rumos da escola	Mabel Aparecida Cymbaluk	2021	Dissertação	Gestão; Gestor escolar; Pandemia; Legislação; Educação a distância; Ensino híbrido

P7. Ser diretor de escola em tempos de pandemia e seu papel gerencialista na escola como agência multifuncional	Rosemary Roggero; Gisele Pereira Kubo Sandy Weiss De Almeida	2021	Artigo	Direção da Escola; Escola como Agência Multifuncional; Pandemia
P8. Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares	Sanny Silva Da Rosa; Angela Maria Martins	2021	Artigo	Ensino Remoto; Cenários; Sistemas Municipais de Ensino; Gestão Escolar; Brasil
P9. Memórias de uma equipe diretiva na pandemia da covid-19: Grupo dialógico como estratégia para a gestão escolar	Fernanda Furlan	2022	Dissertação	Gestão Escolar; Equipe diretiva; Pandemia de Covid 19; Grupos dialógicos; Narrativas autobiográficas
P10. Gestão de conflitos na escola em tempos de pandemia	Fernanda Garcia Montoya Ribeiro Correia; José Anderson Santos Cruz	2022	Artigo	Mudanças estruturais; Relações interpessoais; Liderança
P11. Educação no contexto da pandemia: percepções críticas da coordenação pedagógica	Juvenício Jesus Dos Santos; Naiara Santana Souza; Eniel Do Espírito Santo	2022	Artigo	Coordenação pedagógica; Ensino remoto emergencial; Ciberultura
P12. Gestão escolar em tempos de pandemia: impactos e desafios das escolas privadas de Varginha-MG	Luis Gustavo Rabello	2022	Dissertação	Gestão Escolar; Desenvolvimento Regional; Pandemia.

Fonte: elaborado pela autora.

Para a análise das publicações, utilizamos a abordagem proposta por Gomes (2002). Conforme delineado pelo autor, o processo começa com a montagem do material coletado, fragmentando-o em elementos individuais. Posteriormente, esses elementos são categorizados de acordo com suas semelhanças. Em seguida, os resultados dessas categorias são apresentados, incluindo os elementos selecionados. Por fim, uma discussão é realizada, relacionando os resultados obtidos com a base teórica utilizada. Como mencionado acima, a leitura abrange diferentes aspectos das publicações, como título, resumo, introdução, metodologia, análise de resultados e conclusão, com o objetivo de identificar termos e ideias recorrentes.

Após essa etapa, as informações que apresentavam semelhanças foram consolidadas e, agrupadas em categorias, refinando-

-se o processo até que somente as informações que não estavam diretamente relacionadas ao objeto de estudo fossem identificadas e isoladas. As categorias foram elaboradas após uma análise detalhada das publicações, sendo definidas com base nas questões de pesquisa a serem investigadas.

A partir dessa classificação, foram criadas 4 categorias de análise: “Participação das famílias”; “Inclusão Digital”; “Manutenção do Clima Escolar” e “Alinhamento com as Políticas Educacionais”.

Quadro 4: Distribuição das pesquisas analisadas de acordo com a categoria



Fonte: elaborada pela autora.

Na próxima seção nos debruçaremos sobre os artigos e dissertações selecionados e suas relações com os desafios da gestão escolar. Assim, observaremos as abordagens metodológicas, os objetivos das pesquisas e os principais resultados trazidos pelos estudos. Este exercício nos permitirá identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares brasileiros no que se refere à gestão do cotidiano escolar durante o período de pandemia.

PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

Das 12 publicações analisadas, apenas uma se enquadrou diretamente nessa categoria. No estudo de Leal *et al.* (2021) – P3, foi realizada uma pesquisa exploratória que teve como objetivo principal identificar os desafios enfrentados e as estratégias empregadas pelos gestores escolares da rede pública municipal de Jacobina, no estado da Bahia, durante o processo de manutenção do ensino no ano letivo de 2020. De acordo com os relatos dos gestores, foram ressaltadas as dificuldades de comunicação com as famílias por conta do acesso limitado das mesmas à recursos tecnológicos, como também os mesmos reforçam que tiveram um aumento significativo da carga de trabalho, sem horários definidos, tornando a função mais exaustiva e difícil.

Ficou evidente na pesquisa que durante a pandemia os gestores escolares tiveram dificuldades de comunicação com as famílias, e consequentemente, isso teve um impacto na sua participação mesmo com o retorno das aulas presenciais, pois o acesso da comunidade escolar à escola teve que ser controlado a fim de cumprir as exigências sanitárias, e boa parte das famílias tem acesso limitado à outros meios de comunicação, seja pela falta de aparelhos telefônicos, celulares, notebooks, etc., bem como pela inabilidade com as tecnologias.

INCLUSÃO DIGITAL

Das doze publicações analisadas, quatro pesquisas se enquadraram nessa categoria, com 1 dissertação e 3 artigos. De acordo com Poppe (2021) – P2, entre as principais conclusões da sua pesquisa, destaca-se: Atenção minuciosa dos gestores aos protocolos relacionados à pandemia, com o objetivo de garantir o cumprimento dos dias letivos e a qualidade da educação; Os esforços envidados por parte dos gestores na concepção rápida de estratégias que possibilitassem a pronta disponibilização de atividades escolares e a orientação dos docentes; A redefinição das abordagens pedagógicas, em resposta à

urgente necessidade de se adaptar às exigências da transição para o ensino remoto; O reconhecimento da importância das tecnologias digitais e das plataformas no contexto dos processos de ensino e aprendizagem; A importância de reformular tanto o modelo de gestão administrativa quanto o pedagógico e por fim, a valorização da formação contínua dos gestores em diversas áreas da gestão.

A pesquisa de Iannone (2021) – P5 faz uma reflexão sobre os desafios da gestão escolar durante a pandemia da covid, apontando alguns caminhos que podem auxiliar o gestor e questionamentos que podem servir de base para os caminhos futuros em relação ao papel do gestor escolar. Para tanto, tem por pressupostos teóricos autores que apontam o caminho democrático e participativo como elucidadores das reflexões e sustenta-se em dados e pesquisas realizadas pelo Banco Mundial em 2021 que apontam os impactos na proficiência dos alunos com o fechamento das escolas. A autora também faz menção da distância de condições das redes pública e privada no que se refere aos usos das tecnologias e o quanto isso influenciou nos resultados de aprendizagem.

No estudo de Santos *et al.* (2022) – P11 é evidenciado o papel ativo desempenhado pela Coordenação Pedagógica na gestão de desafios que surgiram durante a condução da aprendizagem dos estudantes nesse período. Tais desafios incluíram um alto índice de evasão escolar, dificuldades na construção das aprendizagens e a precarização do trabalho pedagógico. Além disso, esse processo contribuiu para o desenvolvimento de novas competências digitais tanto para os professores quanto para os coordenadores e a direção escolar, preparando o terreno para a promoção de práticas de ensino híbridos no período pós-pandemia.

No artigo de Rodrigues e Oliveira (2021) – P4, o objetivo geral foi o de investigar a realidade do município de Araripe/CE no tocante ao trabalho do gestor escolar no cenário pandêmico. O estudo revelou que, mesmo em um município de pequena extensão territorial

e população reduzida, os gestores educacionais enfrentam diversas dificuldades para garantir uma gestão democrática e proporcionar um ensino de qualidade durante as atividades remotas. Os profissionais da educação estão sobrecarregados, pois os professores precisam lidar com múltiplas jornadas de trabalho, especialmente intensificadas no ensino à distância. Por outro lado, os gestores precisam coordenar a comunidade escolar, planejando o ensino em colaboração com os professores, funcionários e famílias dos alunos. Além disso, tanto os professores quanto os gestores enfrentam desafios relacionados à tecnologia, equilíbrio emocional e estratégias para lidar com disparidades sociais, como a falta de acesso à internet por parte dos estudantes.

Com a chegada da pandemia, ficou evidente que o acesso à educação, já desafiador no contexto brasileiro, se tornou ainda mais precário. Isso se deve ao fato de que muitos estudantes não possuem as condições mínimas permitidas para o ensino à distância. Isso ocorre porque eles não têm acesso à internet e também não contam com o apoio familiar para obter materiais impressos. Além disso, há famílias que enfrentam situações de vulnerabilidade social e econômica, agravando ainda mais a dificuldade de acesso à educação. Conforme destacado por Saviani e Galvão (2021, p. 63),

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Diante dessas questões, era responsabilidade do gestor escolar estudar estratégias que abrangessem todos os estudantes, incluindo aqueles que possuíssem conhecimentos e recursos tecnológicos para

continuar seus estudos através da tecnologia, bem como aqueles que não tinham acesso a esses recursos. Além disso, o gestor também teve a tarefa de manter o trabalho contínuo da comunidade escolar.

MANUTENÇÃO DO CLIMA ESCOLAR

Nessa categoria foram encontradas 3 pesquisas dentre as 12 analisadas, sendo duas dissertações e um artigo. No estudo de Rabello (2022) – P12 os resultados evidenciaram que os principais desafios e facilidades enfrentados pelos gestores das escolas privadas de Varzinha/MG, tanto no cenário geral quanto durante uma pandemia, estão ligados às áreas da Gestão Pedagógica e da Gestão de Pessoas. No entanto, durante esse período, a Gestão de Pessoas foi a mais impactada. Para os gestores, existem dois grandes aspectos a serem considerados à luz do contexto pandêmico: (i) a gestão escolar como um todo, incluindo as adaptações de permissão na gestão pedagógica e de recursos humanos devido à integração das tecnologias digitais; e (ii) a importância de fortalecer a cultura e o ambiente escolar, a fim de superar os medos e incertezas provocadas pela pandemia.

O estudo realizado por Furlan (2022) – P9 teve como objeto de pesquisa a gestão escolar e como sujeitos de investigação gestores que atuam na equipe diretiva de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Santa Maria/RS. O objetivo da pesquisa foi compreender como que as constantes mudanças na dinâmica escolar e gestão de recursos (humanos, materiais e pedagógicos) realizadas por uma equipe diretiva ao longo da pandemia da Covid-19, podem contribuir com a gestão escolar por meio de memórias do período pandêmico transformadas em experiências gestoras. As principais dificuldades enfrentadas no desempenho das funções como membros das equipes incluídas incluíram o volume elevado de tarefas, a resistência de alguns colegas professores em se adaptarem às atividades e conteúdos para o ensino remoto, a ausência de interações presenciais e uma comunicação mais fluida com os colegas, bem como os

desafios tecnológicos enfrentados tanto pelos gestores quanto pelos professores sob sua supervisão.

Com o propósito de compreender as ações tomadas pela equipe gestora de uma escola particular localizada em São José dos Campos, no interior de São Paulo, em resposta aos conflitos decorrentes das mudanças ocorridas durante a pandemia da Covid-19, Correia e Cruz (2021) – P10, realizaram uma pesquisa de abordagem qualitativa orientada como procedimento metodológico o estudo de campo a revisão sistemática dos dados. O conjunto de informações deste estudo foi baseado nas avaliações de 28 professores pertencentes a diversos segmentos da escola, referentes aos impactos dessa gestão. Por meio desta investigação, constatou-se que, embora os gestores tenham adotado uma abordagem moderada em relação às questões de conflito, quando tais situações surgiram, mais de 91% dos professores disseram ter experimentado melhorias, tanto em termos pessoais quanto profissionais, além de aprimoramentos em suas práticas pedagógicas. Considera-se relevante que as instituições de ensino considerem a possibilidade de estruturar e capacitar uma equipe de profissionais especializados em desenvolver estratégias para a resolução de conflitos que possam emergir no ambiente escolar. Isso visa promover a motivação no trabalho em equipe e criar um ambiente mais produtivo e positivo.

Assim como evidenciado nos estudos de Silva e Weinman (2020), a dificuldade na manutenção da gestão democrática por parte de alguns gestores pode ser atribuída ao distanciamento social imposto, o que tornou desafiadora a realização de diálogos, participação e propostas de direcionamentos pedagógicos. Isso pode resultar na impossibilidade de promover a divulgação colaborativa no ambiente escolar, levando a uma prática em que as decisões são tomadas unilateralmente pelos gestores e posteriormente aplicadas à coletividade.

O papel dos gestores envolve facilitar a colaboração das pessoas, orientando-as e integrando-as na direção dos objetivos, como enfa-

tizado por Libâneo (2009). Isso significa implementar o processo de tomada de decisões na organização e coordenar as atividades de forma eficiente. Portanto, é fundamental criar um ambiente organizacional propício à comunicação aberta e clara, promovendo a harmonia na instituição escolar. Isso contribuirá para alcançar os objetivos da escola e garantir que os professores se sintam engajados e comprometidos.

ALINHAMENTO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nessa categoria foram encontradas 4 publicações, dentre as 12 analisadas, sendo duas dissertações e dois artigos. A pesquisa de Santos (2021) – P1, teve como objetivo compreender os principais desafios dos processos de gestão escolar na educação básica considerando as incertezas da contemporaneidade, em busca de suas ressignificações. A autora utilizou como método a pesquisa qualitativa com abordagem exploratória e descritiva, através de levantamentos bibliográficos e documentais, tendo como instrumento para produção e análise de dados a análise de conteúdo, sob a perspectiva dos princípios da dialética, através da metodologia histórico crítica, para uma melhor compreensão do contexto histórico em que a gestão está inserida, seus desdobramentos e contradições. Com base nos autores citados e nos documentos examinados, a pesquisadora observou uma forte presença do modelo gerencialista na gestão educacional, que busca enfrentar os desafios atuais e é influenciado pelas diretrizes dos organismos multilaterais na formulação das políticas de educação no Brasil. Esse modelo, em sua forma mais extrema, tende a orientar a educação e, por consequência, a gestão, em direção a uma abordagem mercantilista, que se afasta dos valores sociais.

A pesquisa realizada por Cymbaluk (2021) – P6, indica que a pandemia de Covid-19 trouxe desafios e situações de emergência para a gestão escolar do dia a dia. Ao examinar cuidadosamente os marcos legais e as funções esperadas e que influenciam esses profissionais no contexto escolar, é possível notar mudanças signi-

ficativas nas rotinas e nos processos de tomada de decisão, exigindo novas habilidades por parte dos gestores escolares. De acordo com a autora, o gestor escolar esteve e ainda está enfrentando dilemas que transformaram algumas de suas funções em novas atribuições, redefinindo as expectativas em uma situação de crise. Os marcos legais estabelecidos durante o período deste estudo abordaram desafios que exigiram a implementação de novos processos e planejamentos, ao mesmo tempo em que abriram oportunidades para inovações tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo.

Rosa e Martins (2021), apresentam em seu artigo P8 os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo caracterizar os cenários resultantes das políticas e estratégias adotadas pelos Sistemas Municipais de Educação no Brasil durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa concentrou-se nas percepções dos gestores escolares em relação à implementação do ensino remoto e seus efeitos na organização das unidades escolares nos sete municípios que compõem o Grande ABC Paulista, localizado na Região Metropolitana de São Paulo. A metodologia utilizada foi uma abordagem não-probabilística que empregou a técnica de amostragem bola de neve, resultando na participação de 501 sujeitos representantes do público-alvo da pesquisa, durante o período de maio a junho de 2020. Os resultados destacam a diversidade de iniciativas adotadas pelas secretarias de educação, o que teve graves consequências para os estudantes pertencentes aos grupos mais vulneráveis da população, agravando as desigualdades sociais e educacionais características da sociedade brasileira. O artigo concentra sua análise na gestão da educação e das escolas públicas durante o período de isolamento social recomendado pelas autoridades de saúde para conter a pandemia de Covid-19. Ele considera o contexto de crise enfrentado pela escola pública em relação à sua missão social e examina os processos político-administrativos e burocráticos que orientam as ações dos diretores escolares. O objetivo principal é contribuir para o debate sobre gestão educacional e

escolar, com ênfase na identificação das contradições presentes na prática, levando em consideração o princípio da gestão democrática.

O estudo realizado por Roggero *et al.* (2021) – P7, baseia-se na análise da documentação normativa emitida pelas autoridades municipais de São Paulo durante a pandemia. Além disso, foram conduzidas entrevistas com nove diretores de escola de diferentes regiões da cidade, no mês de julho de 2020, com o propósito de permitir que eles compartilhassem suas experiências nesse contexto desafiador. A análise revela as contradições entre a gestão educacional e a gestão escolar, agrupando essas questões em três temas principais: a pseudogestão democrática, a abordagem gerencialista do papel do diretor escolar e a multifuncionalidade da escola. As conclusões finais deste estudo destacam que, em face das políticas neoliberais e da ênfase gerencialista aplicada às escolas públicas, a crise relacionada à função social da escola, que já estava presente, tornou-se ainda mais evidente durante o período de pandemia. Isso enfatiza o conceito de “escola como agência multifuncional”, o qual impõe novas responsabilidades ao diretor da escola e apresenta desafios significativos na condução da gestão escolar e no desenvolvimento de sua competência como líder educacional.

De acordo com Luck (2008), o diretor da escola assume a responsabilidade máxima pela efetivação da política educacional do sistema e pelo pleno desenvolvimento dos objetivos educacionais. Isso implica na organização, dinamização e cooperação de todos os esforços nesse sentido, bem como no controle de todos os recursos necessários para alcançar tais metas. Com o advento da pandemia, o papel do gestor escolar tornou-se ainda mais crucial, pois ele teve que equilibrar as responsabilidades educacionais e administrativas, enquanto atuava como uma ponte entre os professores, alunos, suas famílias e todos os demais membros da comunidade escolar.

No âmbito dos sistemas educacionais, é de salientar que os próprios órgãos que defendem a autonomia das escolas, ao elegerem

os diretores e ao alocarem recursos para a autogestão escolar, muitas vezes limitam essa autonomia ao impor regulamentos e requisitos operacionais, ignorando os princípios de qualidade do ensino e seus resultados. O hábito de interferir nas atividades diárias das escolas e exercer controle sobre elas ainda persiste.

Em muitos casos, a interferência operacional do sistema educacional nas escolas é tão intensa que impede a capacidade dessas instituições de seguir seu próprio projeto político-pedagógico, levando à sua renúncia na expectativa de diretrizes superiores. O agravante ocorre quando comunicações e demandas conflitantes chegam às escolas de diferentes áreas da Secretaria de Educação, causando confusão e desmotivando a implementação de seu projeto de desenvolvimento. Essas situações indicam uma falta de compreensão sobre o significado real da autonomia e suas implicações como uma política do sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise das publicações selecionadas, percebeu-se que durante a pandemia, os gestores escolares enfrentaram desafios importantes na comunicação com as famílias. Isso teve um impacto na participação das famílias, assim como o retorno das aulas presenciais. Isso ocorreu porque o acesso à escola precisava ser restrito para cumprir os critérios de saúde pública.

Com a chegada da pandemia, tornou-se evidente que o acesso à educação, já desafiador no contexto brasileiro, se tornou ainda mais precário. Isso ocorreu devido ao fato de que muitos estudantes não possuem as condições mínimas permitidas para participar do ensino à distância. A falta de acesso à internet e a ausência de suporte familiar para obtenção de materiais impressos são fatores contribuintes para essa precariedade. Além disso, há famílias enfrentando situações de vulnerabilidade social e econômica, agravando ainda mais as dificuldades de acesso à educação.

Diante dessas questões, coube ao gestor escolar a responsabilidade de estudar estratégias que abrangessem todos os estudantes, independentemente de possuírem ou não conhecimentos e recursos tecnológicos.

A complexidade de manter uma gestão democrática por parte de alguns gestores pode ser associada ao distanciamento social exigido, o que tornou mais difícil a realização de diálogos, participação e elaboração de direcionamentos pedagógicos colaborativos. Isso pode levar à impossibilidade de promover discussões colaborativas no ambiente escolar, resultando em uma prática em que as decisões são tomadas de forma tendenciosas pelos gestores e posteriormente aplicadas à comunidade escolar como um todo.

A pesquisa destaca uma contradição observada nos sistemas educacionais em relação à autonomia das escolas. Embora os órgãos responsáveis promovam a ideia de autonomia, permitindo a eleição de diretores e a alocação de recursos para a autogestão escolar, essa autonomia muitas vezes é cerceada por regulamentos e normas operacionais habituais que se concentram em procedimentos burocráticos, em vez de priorizar os princípios de qualidade do ensino e seus resultados.

A constante interferência do sistema educacional nas operações cotidianas da escola cria um ambiente no qual a escola se sente incapaz de implementar seu próprio projeto político-pedagógico. O resultado disso é que, em muitos casos, as escolas acabam abandonando os seus planos originais, à espera de diretrizes superiores.

Além disso, a comunicação conflitante e as demandas recebidas de diferentes áreas da Secretaria de Educação também podem confundir e desencorajar as escolas, levando à paralisia institucional. Essas situações evidenciam uma falta de compreensão sobre o verdadeiro significado da autonomia e suas implicações no sistema educacional. Na última análise, destacamos a necessidade de uma abordagem mais eficaz e consistente na promoção da autonomia das escolas, que vai além de simplesmente poderes administrativos, registrando a importância de focar nas ações do sistema com os objetivos educacionais e pedagógicos das escolas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Antônia Silva; MENESES, José Marques; VASCONCELOS, Francisco Lucas Venuto. Os desafios da gestão educacional democrática no cenário de pandemia. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.
- BASSO, C. V.; PIEROZAN, S.S. Desafios da gestão escolar: tempos de incertezas na escola pública. *Cadernos de Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)*, 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1. ed. Brasília: 1996.
- CORREIA, F. G. M. R.; SANTOS CRUZ, J. A. Gestão de conflitos na escola em tempos de pandemia. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 15, n. 00, p. e022012.
- COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.) Descentralização da Educação - Novas Formas de Coordenação e Financiamento. São Paulo: FUNDAP/Cortez, 1999.
- CYMBALUK, Mabel Aparecida. Gestor escolar em tempos de pandemia: marcos legais, mudanças necessárias e rumos da escola. 178 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.
- DA ROSA, Sanny Silva; MARTINS, Ângela Maria. Ensino remoto nas redes municipais de ensino no Brasil: percepções de gestores escolares. *Revista Ibero-Americana de Educação*, v. 86, não. 2 P. 77-93, 2021.
- FERENHOF, H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. *Revista ACB*, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016.
- FURLAN, Fernanda. Memórias de uma equipe diretiva na pandemia da covid-19: grupo dialogal como estratégia para a gestão escolar. 231 p Dissertação (Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.
- GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*, São Paulo: Cortez, 1999.
- GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n.100, p. 29-41, 2020.
- IANNONE, Leila Rentroia. Desafios para gestores escolares em tempos de incertezas. *Revista Educação - UNG - Ser*, v. 16, n. 3, 2021.
- LEAL, I. O. J., VASCONCELOS, C. R. D., RIOS, L. P., & ARAÚJO, J. A. Q. de C. (2021). O impacto da Covid-19 no cotidiano escolar: um estudo sobre o trabalho de gestores escolares em Jacobina/BA. *Revista De Gestão E Avaliação Educacional*, 10(19), e63188, p. 1–13. <https://doi.org/10.5902/2318133863188>
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus Editora, 2013, 6.ed.rev.e amp.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

- LUCK, Heloísa. Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 26. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- LÜCK, Heloísa [et al.], Perspectivas Da Gestão Escolar E Implicações Quanto À Formação De Seus Gestores. Texto do Caderno Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, n.72, Brasília, 2000. Organização de Heloísa Lück.
- LÜCK, Heloísa. Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. V, 2011.
- POPPE, Ana Beatriz Gorgen. Gestão escolar nas comunidades educativas de educação básica da Rede La Salle no Rio Grande do Sul: desafios em tempos de pandemia COVID-19. 119f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.
- RABELLO, Luís Gustavo. Gestão escolar em tempos de pandemia: impactos e das escolas privadas de Varginha – MG, Dissertação (mestrado) – Centro Universitário do Sul de Minas, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional. Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, Varginha, 2022.
- RODRIGUES, José Wellington Freire; CRUZ, Tatiane Bantim da. Implicações da pandemia na educação: o trabalho do gestor escolar na rede privada de ensino. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 8, p. 221-233, 2021.
- ROGGERO, Rosemary; KUBO, Gisele Pereira; ALMEIDA, Sandy Weiss de. Ser diretor de escola em tempos de pandemia e seu papel gerencialista na escola como agência multifuncional. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, v. 9 (2), p. 33-52, ago 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11409/8657>. Acesso em: 19 set. 2023.
- SANTOS, Aline Ribeiro. Desafios da gestão escolar em tempos incertos: ressignificando processos, f. 116 Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021.
- SANTOS, J. J.; SOUZA, N. S.; SANTO, E. E. Educação no Contexto da Pandemia: Percepções Críticas da Coordenação Pedagógica. EAD EM FOCO, v. 12, n. 3, e1913, 2022.
- SANTOS, Laís Silveira. Dilemas morais da gestão pública brasileira no enfrentamento da pandemia do novo coronavírus. Revista de Administração Pública, v. 54, p. 909-922, 2020.
- SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; GOMES, Eva Pauliana da Silva. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. Jornal de Políticas Educacionais, v. 15, 2021.
- SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. 2010. p. 175.

SALAS MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS: OS DESAFIOS UNIDOCENTE

Maria Auxiliadora de Souza Lima³
Elaine Cristina da Silva Martins⁴

RESUMO

Este artigo é o resultado da pesquisa bibliográfica desenvolvida entre os meses de fevereiro e julho de 2023 com o objetivo de analisar pesquisas já desenvolvidas sobre a prática pedagógica do professor em escolas multisseriadas. Foram analisados artigos e dissertações no Portal da CAPES (periódicos) que versam sobre o tema oferta de educação em contexto rural ribeirinho, com ênfase para as escolas multisseriadas, publicadas nos últimos 10 anos. Os critérios para inclusão foram artigos nacionais principalmente na região ribeirinha, que relatam estudos empíricos sobre o trabalho desenvolvido pelos professores que exercem múltiplas funções, bem como reflexões teóricas do exercício desenvolvido em sua prática pedagógica em sala multisseriada. Os resultados evidenciaram a necessidade de se pensar uma política pública de formação continuada capaz de contemplar questões relativas aos desafios específicos enfrentados pelos docentes em salas multisseriadas. Foi possível constatar que a ausência de um currículo voltado para a realidade do campo, e a falta de infraestrutura física afetam a qualidade de ensino. Estas condições implicam em resultados negativos para a modalidade de Educação do Campo.

Palavras-chave: Escolas multisseriadas. Contexto rural ribeirinho. Unidocência.

INTRODUÇÃO

No campo da investigação científica, seja para produção de projeto de pesquisa, seja para construção de artigo científico, é de grande relevância o levantamento do estado do conhecimento. Este estudo tem como objetivo analisar pesquisas já desenvolvidas sobre a prática pedagógica do professor em escolas multisseriadas. Faz parte da pesquisa de mestrado em andamento no programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Itajaí.

³ Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali).
E-mail: maslimaviana@gmail.com

⁴ Professora Orientadora do PPGE em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).
E-mail: elainemartinsitj@hotmail.com

A escolha do tema se justifica, pois, a região amazônica é amplamente ribeirinha, assim há muitas escolas espalhadas nesses espaços, isso faz da discussão assunto pertinente para refletirmos acerca da oferta de educação escolar nesses espaços rurais e rurais ribeirinhos. E a partir da minha experiência docente nas salas multisseriadas e da leitura dos textos, foi possível evidenciar os desafios e as dificuldades vivenciadas pelos professores que enfrentam atuam nesses contextos.

O Estado permite que crianças que estão em diferentes etapas do desenvolvimento estudem na mesma sala. Essa demanda ocorre principalmente em escolas localizadas em áreas rurais. O baixo número da população escolar é usado como justificativa para agrupar todos os alunos em uma única sala. A essa forma de educar, utilizada pelo Estado, dá-se o nome de sala multisseriada. Junta-se a isso o fato de que, não raro os professores que lecionam nessas salas múltiplas de saberes, também exercem a função de gestor escolar, secretário escolar e supervisor escolar. Além de outras funções que forem necessárias para que as crianças tenham acesso à educação. Muitas vezes as pessoas, professoras como eu, com tantos anos de profissão, dedicado a estas comunidades e que ocupam essas múltiplas tarefas vivem em comunidades rurais e mantêm pelo lugar e por essas crianças amor, um amor nutrido pela profissão, no sentido de afetividade e na intenção de afetar o outro (aluno) para garantir seu direito à educação. Essa dedicação também é nutrida pelo discurso que o governo trabalha em suas mentes de que faz parte da profissão do docente, principalmente do pedagogo, o amor incondicional pelo educar em qualquer condição, como se nada mais fosse relevante no processo de ensino-aprendizagem.

A educação em sala multisseriada está presente no Brasil, sobretudo, em áreas rurais, não sendo recente esta estratégia de levar educação a contextos rurais. Contudo, observa-se muitos problemas nessa oferta, dentre eles estão: a infraestrutura inadequada, ausência de materiais, escassez de professores (e de alunos), impossibilita a constituição de turmas organizadas segundo o sistema padrão de segmentação de ensino básico no país. Por isso, não raro, são atribuídas, aos professores que atuam nessas escolas,

múltiplas funções que não lhe são próprias do docente, dificultando a prática pedagógica do docente.

Neste contexto constitui o arcabouço legal constituído pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução N° 4, de 13 de junho de 2010), o Plano Nacional de Educação (Lei N° 13.005/2014), e a BNCC como um novo paradigma curricular, a qual se constitui como mais uma política pública do Estado.

É diretriz do PNE,

(...) a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida considerando as particularidades regionais e a sazonalidade. (Educação Básica. Diretrizes Curriculares, 2013, p. 279).

A constituição de 1988, no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988, p. 83) tem um olhar especial para a escola do campo e assume a obrigação pública em oferecer educação a todos os cidadãos com várias modalidades de ensino em qualquer parte do país.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, o estado de Rondônia possuía uma população de cerca de 1,8 milhões de pessoas, sendo que mais de um terço desta população reside em localidades rurais. No que se refere à educação escolar, estima-se que sejam mais de 53 mil escolas multisseriadas localizadas em áreas rurais. Mesmo diante dessa demanda um dos problemas apontados pela comunidade em geral e por pesquisadores as condições das escolas multisseriadas são precárias, se constitui pela falta.

A educação em salas multisseriadas enfrenta, dentre os vários desafios das escolas do campo, a dificuldade que lhe são impostos em lidar com a heterogeneidade, a qual é resultado da grande diversidade apresentada no cenário educacional.

Em virtude da quantidade de alunos que moram no campo, crianças em seus respectivos anos de estudo estudem agrupadas em uma mesma turma, formando uma sala multisseriada, regida por um professor que muitas vezes tem que conciliar funções para as quais não recebeu formação, tornando desgastante e sobrecarregando-o. A sobrecarga de funções atribuídas aos professores que atuam em escolas multisseriadas prejudica a atuação das funções que não são próprias da função docente.

Sendo assim, neste estudo analisamos como as pesquisas vêm apresentando as práticas dos professores em salas multisseriadas nas regiões ribeirinhas, e tem como objetivo geral analisar pesquisas em dissertações e artigos já desenvolvidas sobre a prática pedagógica do professor em escolas multisseriadas na região ribeirinha no município de Porto Velho/RO, e como objetivo específico: apresentar os documentos curriculares e norteadores que orientam as práticas pedagógicas para escolas multisseriadas localizadas na zona rural e /ou regiões ribeirinhas. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, que possibilitou a coleta das informações que serviram de dados para a análise, a interpretação e a compreensão do tema. Quanto à estrutura, o texto foi dividido em quatro seções, além desta Introdução. Na seção a seguir, tem-se o campo teórico-conceitual, no qual se discorre sobre a prática docente em salas multisseriadas. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos, descrevendo como procedeu a pesquisa e o processo de inclusão e exclusão dos artigos. A quarta seção apresenta os dados obtidos e sua respectiva análise. Na seção final, tem-se as considerações finais a respeito da pesquisa realizada.

A expectativa é de que o estudo contribua para o banco de dados composto por pesquisas científicas e que colabore para a efetivação de políticas públicas que garantam aos estudantes de escolas rurais educação escolar em condições de equidade. Espera-se, ainda, que a pesquisa sobre a prática do professor em escolas rurais ribeirinhas contribua para as reflexões e melhorias propositivas nas regiões ribeirinhas.

DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS SALAS MULTISSERIADAS

Diante de um cenário vivido ao longo da história, a educação camponesa tem sofrido fortes influências no sistema educacional brasileiro, sendo alvo de debates e muitas divergências, especialmente quanto a sua eficiência no processo de ensino-aprendizagem e em função das especificidades.

Entretanto, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria formar as “elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho (BRASIL, 2007, p. 58).

A educação básica no Brasil enfrenta, dentre os vários desafios que lhe são impostos, a dificuldade das escolas em lidar com a heterogeneidade, a qual é resultado da diversidade sociocultural. Diante disso, das políticas públicas educacionais de inclusão, fundamentadas em normativas como a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e outros documentos oficiais, emergem responsabilidades diversas ao sistema educacional nacional. Assim, seja na esfera nacional, estadual ou municipal, nas diferentes modalidades educacionais, as narrativas legais educacionais reforçam ações para a garantia da oferta de uma educação de qualidade para todos. (Oliveira, 2017).

É histórica a defasagem nas escolas multisseriada de nosso sistema escolar. Na sua origem dentro do contexto histórico colonialista, a escola multisseriada predominante no campo é uma realidade cheia de contradições. Questionada por seu modelo, Frente à continuidade de sua existência, a escola multisseriada tem suas contestações, sendo ainda parte integrante na educação do campo e o principal viés de acesso à educação. Na fala de Arroyo (2010, p. 16),

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escola; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade dos exercícios da docência em classe multisseriada, pelo atraso de formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade.

Embora a precarização da oferta de educação seja geral, as escolas localizadas na zona urbana estão em condições ainda menos adequadas. A oferta escolar em salas multisseriadas é uma prática muito comum no Brasil, e naturalizada como aceitável, uma vez que garante aquilo que a Constituição Federal de 1988 apregoa no que se refere à oferta de educação como direito de todos. Assim, como as salas multisseriadas, os estados e os municípios cumprem seu dever nesta oferta, conforme a referida lei. Sem escolha, as populações rurais são submetidas a tais condições de oferta de educação que perduram ao longo dos anos e que deixam lacunas no processo de aprendizagem dos estudantes.

De fato, a realidade da maioria das escolas multisseriadas, revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo (Hage, 2010 p. 26).

O educador que atua em escolas rurais adota diferentes práticas pedagógicas na tentativa de minimizar as dificuldades enfrentadas. Está sempre preocupado com a aprendizagem do aluno, mas recai sobre o professor a responsabilidade de apresentar por meio das avaliações dos alunos números dos indicadores acima da média, para alcance das metas... é ele, o professor, apontado como o vilão da história quando números dos indicadores as

metas estabelecidas pelos planos de melhorias na oferta educacional, como é o caso das metas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação (PNE).

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multisserie e tem que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos pedagógicos (Hage, 2004, p. 04).

Contudo, dentre as diversas situações enfrentadas nessas escolas, é preciso mencionar ainda que a,

[...] ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas (Silva, 2011, p. 306).

Neste sentido a não observância da especificidade do contexto de texto, discurso e práticas das escolas multisseriadas avança para precarização do processo de ensino e de aprendizagem escolar que tende a fragilizar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Hage (2010, p. 27), “[...]os professores das escolas multisseriadas se sentem sobrecarregados, quando são obrigados a assumir funções como: gestor, secretário, faxineiro, merendeiro” etc. e fragilizados pelo acúmulo de tarefas que caberia a uma equipe pedagógica. Essa sobrecarga interfere principalmente no ato de planejar e organizar o trabalho escolar, refletindo de modo negativo no desempenho da tarefa principal, que seria ensinar. Planejar para essas turmas multisseriadas é um desafio para o professor, pois nessas salas estão inseridos alunos com série, faixa etária e conhecimentos distintos.

A educação multisseriada é considerada positiva apesar deste contexto aparentemente negativo, educação que ajuda na formação humana e

valoriza a identidade campesina e que não pode ser esquecida pelo poder público nem tão pouco pelos sujeitos que vivem essa realidade de perto.

Ao atender o estudante em seu próprio lugar, em sua própria comunidade, as classes multisseriadas podem contribuir enormemente com o processo de permanência dos sujeitos do campo no campo e para com a valorização da identidade cultural dos mesmos (Hage, 2004, p. 4).

Para o Hage (2004), essas classes multisseriadas podem ser consideradas como uma alternativa para educação do campo. Permitindo com que o sujeito do campo se sinta valorizado. Já que o campo é o espaço onde eles irão construir sua própria identidade. Portanto, é necessária formação aos professores para que o trabalho tenha qualidade e bons resultados. Considerando a estrutura física adequada para melhor aproveitamento.

Professor que trabalha com alunos de diferentes séries na mesma sala, entre tantos desafios o ato de planejar tem sido um grande problema. O ato de planejar requer objetivos, desenvolvimentos e resultados dentro de um período. Sem muito escolha faz-se necessário acompanhar um currículo proposto pela secretaria, que permite dar resposta ao sistema de educação.

Percebe-se, que as temáticas referentes à educação do campo não são bem exploradas na realização do planejamento, encontramos um ensino fragmentado e baseado na concepção tradicional urbanizada. Onde deveria levar em consideração as temáticas elaboradas visando às especificidades do sujeito do campo. Ao elaborar um planejamento separado por série para uma turma heterogênea exige do professor um desdobramento para reger a turma com tamanha complexidade. Essa unidocência torna o professor isolado e angustiado levando a fazer um trabalho com pouca profundidade nos conteúdos proposto e conseqüentemente uma inconsistência na apreensão do conhecimento almejado. Sem um currículo específico para os alunos do campo, não diferencia campo da cidade, o que não favorece em alguns aspectos da vivência destes alunos, incentivando o desvinculamento das suas origens. Para Costa (2010, p. 42) repensar o currículo

é uma tarefa que tem que ser construídos com todos os envolvidos no ambiente escolar e, também, da comunidade.

A discussão sobre a educação do campo junto aos sujeitos que atuam na escola: professores, supervisores, gestores dentre outros, não pode ser adiada, tendo em vista que precisam compreender os fundamentos dessa perspectiva educacional que os leva a repensar o seu fazer educativo. Diante dessa premência aparecem-nos questões desafiantes: como oportunizar a esses educadores a reflexão sobre a proposta teórica-metodológica de educação do campo? quais as possibilidades e os limites do movimento para a formação e implementação da concepções teórico-filosóficas que inspiram as práticas educativas do projeto político pedagógico libertador e de transformação social da Educação do Campo? (COSTA, 2010, p. 42).

Nesse contexto, é preciso compreender que essas temáticas são fundamentais para a formação de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a educação do campo, principalmente aos estudantes, os professores, e aos demais profissionais da educação, para a construção de uma educação que contribua para novas perspectivas e demandas sociais contemporâneas.

Portanto, as classes multisseriadas no campo, ainda são necessárias, apesar das problemáticas evidenciadas, pois oportunizam aos sujeitos do campo continuarem a viver dentro de sua realidade, no meio em que nasceram e foram criados, perto de seus familiares e amigos, todavia, há a necessidade de melhorias para educação nesses espaços, para que assim além do direito ao ingresso à escola, passem a usufruir do direito à qualidade na educação (Caetano, 2013, p. 63).

Nesse sentido, é preciso a efetivação de políticas públicas que garantam aos camponeses uma educação de igualdade equidade que proporcione formação de qualidade para forjar um cidadão com condições de optar sobre o lugar onde e como desejam viver.

AS PESQUISAS SOBRE AS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Esta é uma pesquisa documental e bibliográfica, conforme os pressupostos teóricos e metodológicos de Gil (2008) e Stake (2011). Para Gil (2008), a pesquisa documental se classifica na utilização de documentos tais como teses, dissertações, monografias e projetos, assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica que é desenvolvida a partir do material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2008, p. 50-51).

Para Stake (2011), a revisão sistemática de literatura consiste em analisar materiais teóricos e as publicações de pesquisa como base conceitual para o estudo proposto.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada buscas no Portal de periódicos da CAPES e nos Bancos de Dados de Teses e Dissertações. Em seguida foi aplicada a Análise de Conteúdo definido por Bardin (2011), como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações.” (Stake, 2011, p. 37), ou seja, pode-se buscar nas mensagens escritas respostas contidas para fins diversos através da análise de conteúdo.

A seleção dos textos foi realizada considerando sua relevância em relação às questões de investigação, determinada pela análise de título, e foram elencadas as seguintes palavras-chave: Escolas rurais, salas multisseriadas, escolas ribeirinhas, escolas unidocentes, educação do campo. Especificamente foram definidos três critérios de inclusão: O tempo de publicação, Pesquisas realizadas na Região ribeirinha em Porto Velho/Rondônia e pesquisa sobre estudo ou experiência empírica da prática pedagógica do professor em sala multisseriada.

Durante a revisão de literatura, os seguintes critérios foram utilizados para a não inclusão do texto a esta pesquisa: estudos relacionados cujo país não é o Brasil, estudos derivados da mesma pesquisa; estudos cujo contexto da pesquisa não está diretamente relacionado ao tema pesquisado.

A aplicação da análise de conteúdo é um procedimento técnico que Bardin (2011), define como sendo uma ação de análise textual realizada pelo homem há muitos anos no que diz respeito ao trabalho com a lin-

guagem. No entanto, a autora propôs várias etapas para uma organização científica rigorosa de análise. Esses procedimentos passam por exploração do material, leituras profundas, elaboração de categorias entre outros procedimentos, a depender dos objetivos que se queira alcançar com a pesquisa.

A análise de conteúdos passou por três fases: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação (Bardin, 2011, p. 125).

A primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Esta fase também inclui a organização de material, sistematização de ideias, formulação das hipóteses e dos objetivos, leitura fluente (Bardin, p. 125-126).

A segunda fase é a exploração do material, a fase da análise que quer dizer “[...] aplicação sistemática das decisões tomadas [...]” (Bardin, p. 131).

A terceira fase é o tratamento dos resultados. É necessário para essa interpretação transformar os dados de “[...] maneira a serem significativos e válidos [...]” (Bardin, 2011, p. 131). Nesta fase permite-se estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos percentuais quando, então, o analista propõe interferências e adiante interpretações.

Neste momento, não visou apresentar dados analíticos, uma vez que a investigação está em fase de desenvolvimento, mas os primeiros levantamentos relativos à produção científica ao estado do conhecimento das escolas multisseriadas.

Foram considerados após os critérios de inclusão e exclusão 8 dissertações e 13 artigos resultados da busca que possuem relações próximas. Conforme detalhado no quadro 1 e 2.

Quadro 1 – Levantamento de dissertações realizado no Portal de periódicos da Capes no período de 2013 a 2022.

TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTOR	ANO DE DEFESA	INSTITUIÇÃO	REGIÃO DA PESQUISA
Dissertação	Educação do campo e os desafios docente frente às classes multisseriadas; uma proposta para a formação dos professores	Flaviana Maria de Oliveira	2017	Universidade da cidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em educação	São Paulo Região Sudeste
Dissertação	Educação do Campo em Breves/PA: Prática Pedagógica em classe multisseriada	Vivianne Nunes da Silva Caetano	2013	Universidade do Estado do Pará – Centro de Ciências Sociais e da Educação - Programa de Pós-Graduação em educação	Belém Região Norte
Dissertação	Formação dos Professores que atuam em classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas	Juliane Santos Dias	2015	Universidade Federal de Rondônia – Núcleo de Ciências Humanas - Programa de Pós-Graduação em educação	Rondônia Região Norte
Dissertação	O processo de ensino e aprendizagem em sala multisseriada: Símbolo de luta e resistências para a educação do campo	Irani da Silva de Jesus	2020	Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação	Espírito Santo Região Sudeste
Dissertação	Escolas rurais ribeirinhas da região amazônica do baixo Madeira em Porto Velho Rondônia: Infraestrutura, oferta do ensino e aparelhamento	Suzana Rodrigues da Costa	2021	Universidade Federal de Rondônia Núcleo de Ciências Humanas Departamento de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Mestrado Acadêmico em Educação	Porto Velho – Rondônia Região Norte
Dissertação	A interação professora aluno no ensino e aprendizagem de ciências no contexto de uma sala multisseriada	Marcondes de Lima Nicácio	2016	Universidade Federal do Acre, pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, centro de ciências biológicas e da natureza.	Acre Região Norte

Dissertação	Educação Ambiental em escolas ribeirinhas do município de Porto Velho, Rondônia.	Suelen de Queiroz Rebouças	2021	Universidade Federal de Rondônia programa de pós-graduação stricto sensu em educação mestrado acadêmico em educação.	Porto Velho – Rondônia Região Norte
Dissertação	Arquitetura e características de escolas rurais e ribeirinhas em Porto Velho, Rondônia: os modelos Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e multisseriada.	Luciana Batista do Prado	2022	Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências da Educação, Programa de pós-graduação em educação escolar, mestrado e doutorado profissional stricto sensu	Porto Velho – Rondônia Região Norte

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Na continuidade da pesquisa selecionamos no Portal de periódicos da Capes artigos que se ocuparam em discutir as classes multisseriadas, dentro de um recorte de tempo de 2013 a 2022.

Quadro 2 – Levantamento de artigo realizado no Portal de Periódicos da Capes no período de 2013 a 2022.

TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	ANO
Classe multisseriada no Acre	Teresa Kazuko Teruya, Maristela Rosso Walker, Marcondes de Lima Nicácio, Maria Joana Manaitá Pinheiro	Rev. Bras. Estud. Pedagog. V.94, n. 237, p. 564-584	2013
Escola do Campo Multisseriada: experiência docente	Franciele Druzian, Ane Carine Meurer	Geografia Ensino & Pesquisa, Vol. 17, n. 2. ISSN 2236-4994	2013
Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro	Cláudia da Mota Darós Parente	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88.	2014
A prática docente em escolas multisseriadas	Willian Lima santos	Revista científica da FASETE p. 71-80	2015
Entre desafios e possibilidades: práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas	Franciele Jesus Oliveira, Willian Lima Santos, Anderson Teixeira de Souza	Revista científica da FASETE	2017
As multisséries no campo de Arraias-TO: memórias	Jocyléia Santana dos Santos, Samara Caldas Franco	Rev. Bras. Educ. Camp. V. 3, n.1, p.223-244, ISSN: 2525-4863	2018

Base Nacional Comum Curricular e as classes multisseriadas na Amazônia	Antônio Chizzotti, Rosa Eulalia Vital da Silva	Revista e-curriculum, São Paulo, V.16, n.4, p.1408-1436 – ISSN: 1809-3776	2018
Educação do Campo, Multisseriação e Formação de professores	Jânio Ribeiro dos Santos	Revista Brasileira de Educação do Campo v.4e3834	2019
A Gestão Pedagógica das Escolas Multisseriadas do Município de Quixabeira	Éden Santos de Castro	Rev. Práxis Pedagógica. Vol. 2, n.3 ISSN On-line: 2237-5406	2019
Práticas Pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas ribeirinhas da Amazônia Paraense	Hellen do Socorro de Araújo da Silva, Luis Carlos Santos Lopes	Revista contexto e educação. Editora Unijui, ano 36, n. 114, p. 251-266	2021
Desafios do trabalho docente em turmas multisseriadas: Um estudo de caso na área rural da tríplex Fronteira da Amazônia	Paloma Dias de Lima, Inês Cleiza dos Santos Ijuma, Wanderleia de Souza Tapudima	Anuário do Instituto de Natureza e Cultura – ANINC. Vol. 05, nº 01, p. 346-353	2022
Escolas ribeirinhas e seus desafios: faces da educação do campo na Amazônia Marajoara	Eliane Miranda Costa	Revista Teias v.22, n.66, ISSN: 1982-0305/ISSN: 1518-5370	2021

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Os trabalhos encontrados nos bancos de dados revelam em seu contexto de pesquisa, reflexão e escrita acerca das classes multisseriadas, que estão localizados em sua grande maioria na Região Norte.

Quadro 3 – Artigos e dissertações: distribuição por regiões

Regiões	Nº de trabalhos	Período
Norte	6 dissertações e 6 artigos	2013, 2018, 2021, 2022
Nordeste	4 artigos	2015, 2017, 2019
Sudeste	1 artigo	2014
Sul	2 dissertações, 1 artigo	2017,2020, 2013

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir do resumo dos artigos e dissertações

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Partindo dos dados apresentados nesta fase do estado do conhecimento a identificação e descrição dos estudos relacionados foram organizados com base nas informações contidas em cada trabalho analisado, nos objetivos dos estudos, nas características das amostras, nos métodos de análise e resultados alcançados.

A pesquisa de Flaviana Maria de Oliveira (2017), *Educação do campo e os desafios docente frente às classes multisseriadas; uma proposta para a formação dos professores*, traz resultados da necessidade de se pensar em uma política pública de formação continuada que seja capaz de contemplar questões relativas aos específicos desafios enfrentados pelos docentes em salas multisseriadas, a fim de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos inseridos no modelo educacional. A autora constatou também, a necessidade de elaboração de ações para se alcançar a qualidade na educação do campo, bem como a oferta de uma formação continuada que respeite a pluralidade existente nesse contexto escolar.

Caetano (2013), em sua dissertação, *Educação do campo: Prática pedagógica em classe multisseriada*, traz em seus resultados de pesquisa uma prática pedagógica que se diferencia por utilizar metodologias e técnicas simples de aprendizado que podem ser utilizadas para potencializar o processo ensino-aprendizagem em classe multisseriada.

A pesquisa de Dias (2015), intitulada, *Formação dos Professores que atuam em classe multisseriada na área rural no sul do amazonas*, analisa se a formação que os professores recebem atende às necessidades do trabalho docente em salas multisseriadas. A autora após o diálogo com o referencial, e através das discussões e análise obtidas pode-se aferir que a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no município de Apuí evidencia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os Marcos Operacionais anunciados nas operações educacionais. A autora afirma que a formação inicial ou continuada do professor de multissérie apuiense, tem necessidade de passar por reformulações, tanto nos currículos das universidades que dispõe os cursos de pedagogia no município, quanto da Secretaria Municipal de Educação a propiciar a esses professores uma continuidade, abarcando o ensino multisseriado, e não relegando ao cumprimento de uma legislação, ou de um currículo.

A dissertação de Jesus (2020), intitulada, *O processo de ensino e aprendizagem em sala multisseriada: Símbolo de luta e resistências para a educação do campo*, investiga o processo ensino-aprendizagem em uma sala multisseriada de

uma escola do campo no Município de Linhares/ES. Segundo a autora foi possível identificar que 56% das escolas do campo do Município de Linhares fizeram junção de duas etapas, classificadas, conforme Paulo Freire, como alfabetização e pós-alfabetização, constituindo-se como fator desafiador para o ensino nas salas multisseriadas. Além disso, foi evidenciado que a prática docente é desenvolvida por uma visão ingênua de que o material didático deveria se adequar à realidade das/os estudantes, deixando passar despercebido que a única pessoa capaz de aproximar os conteúdos da realidade da/o estudante é a/o própria/o professora/ professor que se encontra na linha de frente em sala de aula.

Costa (2021), em sua dissertação intitulada, *Escolas rurais ribeirinhas da região amazônica do baixo madeira em Porto Velho Rondônia: Infraestrutura, oferta do ensino e aparelhamento*, ao traçar um olhar sobre infraestrutura, oferta de ensino e aparelhamento de escolas rurais ribeirinhas da região amazônica do Baixo Madeira no Município de Porto Velho, pesquisa-se sobre os percursos e as problemáticas enfrentadas pelos professores e alunos rurais ribeirinhos, as especificidades de processos educativos e infraestrutura das escolas. No que corresponde à escola rural, a autora aborda, sobretudo, as dificuldades de acesso à permanência dos alunos e professores nas escolas por razões distintas. Entre elas estão às características das escolas que dificultam o trabalho docente. A pesquisa carrega importância histórica e possibilita detectar que a educação rural no Brasil ainda carrega um viés de descaso pelo poder público. A autora destaca características nas quais presenciou em sua pesquisa: precariedade na estrutura física, ausência de banheiros, de pia na cozinha e salas de aula sem uma climatização, nem mesmo um ventilador, onde o professor exerce várias funções (faz merenda, limpa a escola, cuida do administrativo), sobrando-lhe pouco tempo para ministrar a aula. A não efetivação das políticas educacionais para os estudantes rurais, como exemplo a falta do transporte escolar fluvial para atender os alunos e a escassez de materiais pedagógicos nas escolas, acarreta ainda mais as dificuldades encontradas pelos estudantes em seus cotidianos. A autora ao Investigar as características das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira reflete sobre o fato de que o difícil acesso à educação, as

adversidades e especificidades enfrentadas pelas escolas fazem parte da realidade das comunidades ribeirinhas, as causas climáticas, a distância da residência do aluno a escola, a não efetivação do transporte escolar fluvial e a falta de professor, são aspectos que influenciam na garantia do acesso à educação e permanência do aluno na escola. O fato de o professor exercer várias funções revelou um número bem significativo de turmas multisseriadas nas escolas, com unidocentes para gerenciar a escola na sua totalidade. Portanto, muitas dessas populações ribeirinhas encontram-se submersas em um processo educacional excludente, de uma sociedade dita democrática de direitos iguais.

Em sua pesquisa intitulada, *A interação professora aluno no ensino e aprendizagem de ciências no contexto de uma sala multisseriada*, Nicácio (2016), mostra que os significados da interação são constituídos na práxis docente-discente, sendo suas pautas, as perguntas, as respostas, o ouvir, o exemplificar, o acompanhamento das atividades, a comunicação, o diálogo e outras ações que produzem aproximação professor-aluno. Considerando os resultados da discussão, materializou-se o produto Educacional: “Roteiro didático – a interação professora aluno”, como uma contribuição para que as interações estabelecidas pelos professores com os alunos, no processo de ensino e aprendizagem, se tornem mais efetivas e favorecedoras de aprendizagens significativas.

Rebouças (2021), motivada pelo interesse em pesquisar educação ambiental em escolas rurais nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Porto Velho. Na pesquisa intitulada, *Educação Ambiental em escolas ribeirinhas do município de Porto Velho, Rondônia*, a autora realiza pesquisa em cinco escolas. Segundo a autora os resultados da pesquisa no contexto ribeirinho, a educação ambiental é desenvolvida com muitas dificuldades em relação aos aspectos na realidade escolar. Neste caso é importante ressaltar que a Educação Ambiental é trabalhada de forma incipiente no currículo escolar, trabalhado como tema transversal.

A dissertação de Prado (2022), *Arquitetura e características de escolas rurais e ribeirinhas em Porto Velho, Rondônia: os modelos Fundo Nacional de Desenvolvi-*

mento da Educação (FNDE) e multisseriada, resulta da concepção da edificação escolar rural no que diz respeito à arquitetura e características de escolas rurais e ribeirinhas em Porto Velho, Rondônia. A autora detectou que os profissionais percebem, acima de tudo, que seus ambientes escolares são inadequados até mesmo para o desenvolvimento das práticas de ensino, por motivos diversos, sejam relacionados à falta de atuação efetiva do poder público para as necessárias manutenções das instalações, adequações dos espaços físicos, ambientação para melhorias no conforto térmico de alunos e professores e paisagismo em suas escolas. Diante das análises do conjunto de fontes coletadas, percebe-se nitidamente que as escolas públicas rurais ribeirinhas possuem espaços inadequados. Ainda segundo a autora, constatou-se a ineficiência do poder público em gerir tantas escolas rurais; a carência de pessoal para manutenção e/ou melhoria das estruturas físicas escolares, independente se as escolas foram construídas como multisseriadas ou padrão Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é urgente a necessidade de acompanhamento especializado para manutenção dos prédios de alvenaria e madeira.

Nos estudos de Teruya, Walker, Nicácio e Pinheiro (2013), intitulada: *Classe multisseriada no Acre*, os pesquisadores analisam a aprendizagem no ensino multisseriado de uma escola localizada na zona rural de Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre. Após a coleta de dados empíricos foram detectadas duas hipóteses: que existem déficit e carências de aprendizagem no ensino multisseriado na Escola Inency Mororó. Os autores compreendem que esse déficit e carência existem unicamente pelo modelo de classes multisseriadas, já que as capacidades cognitivas dos alunos não são condizentes com a produção do conhecimento ao qual são submetidos.

Na pesquisa *Escola do Campo Multisseriada: experiência docente*, Druzian e Meurer (2013), mostram a realidade e seus desafios da escola do campo e conclui que a escola do campo precisa construir uma nova proposta educativa organizada em multisseriação, que leve em consideração os aspectos como: necessidade de investigar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico realizada em turmas diferenciadas por

idade e aprendizagens, reformulação da proposta político pedagógico das instituições e do currículo, e políticas públicas que busquem a qualidade e as retirem do anonimato.

Parente (2014), em seu estudo intitulado: *Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro*, sistematiza pesquisas e experiências sobre a multisseriação em países desenvolvidos, por meio de uma revisão de literatura internacional, analisando suas opções político-pedagógicas. O artigo evidencia que a multisseriação, no caso brasileiro, é resultado de uma necessidade e não uma opção pedagógica. O autor conclui que: as pesquisas e experiências em países em desenvolvimento e desenvolvidos mostram claras diferenças, quanto à concepção e ao tratamento dado às escolas multisseriadas. Tanto em países desenvolvidos, como em países em desenvolvimento, há uma evidência de que a multisseriação, como forma de organização escolar, no primeiro caso, não se atrelou a um empobrecimento da oferta educacional. Já em países em desenvolvimento, como no caso brasileiro, a multisseriação, articulada à oferta educacional tardia às populações do campo, assim como faz de maneira empobrecida, a começar pelas condições materiais das próprias escolas.

Ao analisar a prática pedagógica dos professores que atuam em salas multisseriadas, Santos (2015), em sua pesquisa, *Formação dos Professores que atuam em classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas*, evidenciou as consequências que o sistema de ensino multisseriado acarreta a vida acadêmica. Segundo o autor, a pesquisa deixou claro que há dificuldades em lidar com o tempo dentro da sala de aula, já que o professor necessita trabalhar conteúdos específicos para cada série. Percebe-se que outro problema está na estrutura das escolas, materiais didáticos mais simples, ao contrário do que se encontra na cidade. Quanto ao processo ensino-aprendizagem foi diagnosticado que as escolas utilizadas como lócus de pesquisa, os alunos de 3º a 5º ano já conseguiam ler, escrever e interpretar. Mesmo sendo uma modalidade de ensino tradicional e ultrapassada, consegue-se perceber que de certa forma conseguem suprir certo grau das necessidades educacionais. Diante das pesquisas percebeu outra falha nesse sistema de ensino no que

diz respeito que não há para os professores do município uma formação específica para lecionar em turmas multisseriadas.

A pesquisa de Oliveira, Santos e Souza (2017), intitulada: *Entre desafios e possibilidades: práticas docentes*, desenvolvidas em classes multisseriadas sobre as relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas, foi possível constatar que mesmo diante das dificuldades os professores consideram o processo de ensino-aprendizagem como significativo, entretanto é notável a necessidade de um plano de ação voltado para essa modalidade de ensino.

Em, *As multisséries no campo de Arraias-TO: memórias*, Santos e Franco (2018), investigam quais as dificuldades dos educadores e os educandos que vivenciam a realidade das classes multisseriadas nas escolas multisseriadas nas escolas da área rural do município de Arraias-TO. O autor afirma que há falta de formação específica para o docente atuar na multisseriação, ausência de um currículo voltado para a realidade do campo, e a falta de infraestrutura física afeta a qualidade de ensino. Estas condições implicam em resultados negativos para a modalidade de Educação do Campo.

Santos (2019), na pesquisa intitulada, *Educação do Campo, Multisseriação e Formação de professores*, motivado pelo interesse em investigar a realidade das classes multisseriadas no que se refere à formação e as condições de trabalho dos professores da fase inicial do ensino fundamental do campo, em um município baiano, a pesquisa realizada sobre o estudo aponta que o Estado tem negligenciado a educação nas escolas do campo, em particular em salas multisseriadas, no tocante a formação dos professores, sendo esse um dos desafios para a efetivação da educação do campo.

Castro (2019), na pesquisa intitulada: *A Gestão Pedagógica das Escolas Multisseriadas do Município de Quixabeira*, ao analisar sobre o processo das ações pedagógicas realizadas com as escolas multisseriadas, o pesquisador reflete sobre a prática pedagógica que acontecem no meio educacional ao se debruçar sobre a contribuição do Programa Saberes do campo programa de formação continuada que promove a criação de conhecimentos novos e atualizados para a gestão pedagógica das escolas multisseriadas no muni-

cípio de Quixabeira - BA. A pesquisa mostra que tal apropriação de conhecimentos e atualização docente nos meios educacionais provocará uma verdadeira transformação no aprendizado dos educandos, pois esse próprio processo de construção de conhecimentos, uma vez refletido e apropriado pelos professores, será entregue aos alunos, permitindo-lhes a merecida autoria e o tão sonhado protagonismo de que todo mundo tem direito.

Silva e Lopes (2021), na pesquisa, *Práticas Pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas ribeirinhas da Amazônia Paraense*, mostra como as práticas pedagógicas nas turmas multisseriadas nas aulas de história, geografia e ciências naturais tem se materializado de forma interdisciplinar considerando a realidade das comunidades ribeirinhas. O autor afirma que trabalhar com a diversidade é potencializar as trocas de experiências entre os sujeitos do conhecimento. Trabalhar a dialogicidade, a interdisciplinaridade, os temas geradores, é uma possibilidade de proporcionar, no contexto da sala de aula, a perspectiva crítica e a ação nas pessoas do campo para lutarem por seus direitos e igualdade social

Ao identificar os desafios enfrentados no trabalho docente em uma turma multisseriada na comunidade de São José, localizada na área rural do município de Benjamim Constant, na tríplice fronteira no Estado do Amazonas, Lima, Ijuma e Tapudima (2022), na pesquisa, *Desafios do trabalho docente em turmas multisseriadas: Um estudo de caso na área rural da tríplice Fronteira da Amazônia*, mostra que o processo alfabetização, a falta de materiais didáticos atualizados, cansaço físico e mental, sala heterogeneia quanto à faixa etária e série são algumas das dificuldades enfrentadas por docentes que atuam na região. A autora deixa claro que existe a necessidade de adotar uma metodologia diferenciada para atender os alunos visando suas peculiaridades bem como materiais alternativos para ministrar as aulas. Ainda segundo a pesquisa pode-se perceber que trabalhar com turma multisseriada é um grande desafio, porém torna-se algo satisfatório quando o professor percebe que o esforço do seu trabalho gera resultados positivos tais como: ao chegar ao final do ano letivo ver que os alunos conseguem ler e escrever corretamente.

Chizzotti e Silva (2018), em *Base Nacional Comum Curricular e as classes multisseriadas na Amazônia*, discute a relação entre a base Comum Curricular e as classes multisseriadas na Amazônia. Nesse percurso, indaga-se como se efetivará essa proposta em um país tão heterogêneo quanto o Brasil, com suas diversidades geográficas, históricas, étnicas, culturais, e acrescentam-se as peculiaridades da região amazônica, lócus onde se desenvolve a educação ribeirinha em classes multisseriadas.

Costa (2021), em *Escolas ribeirinhas e seus desafios: faves da educação do campo na Amazônia Marajoara*, discute sobre os desafios, as dificuldades e as perspectivas educacionais de alunos e professores da escola ribeirinha no arquipélago de Marajó. Os dados revelaram que alunos e professores enfrentam desafios e dificuldades de caráter material e pedagógico.

A educação ofertada à população rural no Brasil tem sido objeto de estudos e de reivindicações de organizações sociais há muito tempo. O art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, estabelece os direitos dos povos do campo a sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), estabelece o trabalho diferenciado nas escolas rurais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A partir da leitura dos textos é possível afirmar que é visível nas pesquisas, o que não representa surpresa, a predominância dos desafios a

que diz respeito a salas multisseriadas. dessa forma Oliveira (2017), Caetano (2013) e Dias (2015), trazem a necessidade de se pensar em uma política pública de formação continuada tanto nos currículos das universidades quanto na Secretaria municipal de Educação, que seja capaz de contemplar questões relativas aos específicos desafios enfrentados pelos docentes em salas multisseriadas e elaboração de um plano de ação, metodologias e técnicas para se alcançar a qualidade na educação do campo, para potencializar o processo ensino-aprendizagem em classe multisseriada. Como bem explica Oliveira, Santos e Souza (2017), entretanto é notável a necessidade de um plano de ação voltado para essa modalidade de ensino.

Diante desse contexto, Druzian e Meure (2013), em suas pesquisas nos possibilitam verificar que as escolas do campo precisam construir uma nova proposta educativa organizada em multisseriação. Santos (2015), evidencia o que o professor tem dificuldade em lidar com o tempo na sala de aula. Já que necessita trabalhar conteúdos específicos em cada série. Bem como explica Parente (2014), a multisseriação, no caso brasileiro, é resultado de uma necessidade e não uma opção pedagógica. A multisseriação, articulada à oferta educacional tardia às populações do campo, assim como faz de maneira empobrecida, a começar pelas condições de materiais das próprias escolas.

Os dados revelam que os desafios enfrentados pelos professores e alunos também são de caráter material e pedagógico. A falta de material didático atualizado tem sido uma problemática nas escolas do campo. A pesquisa mostra que o Estado tem negligenciado a educação nas escolas do campo, em particular em salas multisseriada, no tocante a formação do professor. A ausência de um currículo voltado para a realidade do campo e a falta de infraestrutura física afeta a qualidade de ensino.

A partir dos dados da pesquisa das autoras considerando os contextos apresentados por Costa (2021) e Prado (2022) diante das análises do conjunto de fontes coletadas sobre infraestrutura e oferta de aparelhamento, percebe-se nitidamente que as escolas públicas rurais ribeirinhas possuem espaços inadequados. É urgente a necessidade de manutenção

dos prédios de alvenaria e madeira, independente se as escolas foram construídas como multisseriadas ou padrão. As escolas não apresentam sala de informática, sala de recurso, sala de leitura, área de lazer para atividades recreativas, sendo assim uma problemática enfrentada pelos professores e alunos rurais ribeirinhos. O que corresponde à escola rural, a autora aborda, sobretudo, as dificuldades de acesso a permanência dos alunos e professores nas escolas por razões distintas. Entre elas estão às características das escolas que dificultam o trabalho docente.

No contexto da prática do professor, a pesquisa de Miranda Costa (2021), nos resultados, traz uma questão preocupante a saúde, o bem-estar físico e mental do professor que gerencia uma escola unidocente. Onde o planejamento deve ser elaborado por série para uma turma heterogênia, o qual exige um desdobramento maior para reger uma turma com tamanha complexidade e por muitas vezes o professor se sente isolado e angustiado. E nesse espaço escolar que o professor é visto como aquele que atua em todas as funções que não são próprias do professor, levando-o a fazer um trabalho pedagógico superficial e conseqüentemente trazendo apreensão do conhecimento almejado. Ainda segundo a pesquisa, quando esse trabalho traz resultados positivos percebe-se que o esforço se torna satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a produção referente às práticas pedagógicas das escolas multisseriadas na região ribeirinha, iniciei o trabalho de busca nas produções científicas relacionadas ao tema. Delimitei a abordagem por linha temática, período, região, área e país.

As produções de identificações selecionadas, ainda que incompletas, permitiram a apresentação de alguns dados preliminares. Os temas privilegiados estão em torno, principalmente, da prática pedagógica, da formação docente inicial e continuada, infraestrutura e arquitetura das escolas ribeirinhas, interação professor (a) e aluno (a), aprendizagem dos alunos (as), proposta curricular específica, condições de trabalho para os professores (as) nas das escolas multisseriadas.

Podemos ressaltar que os resultados desse estudo delineiam em condições desfavoráveis, o que afeta negativamente na aprendizagem dos alunos. A formação ofertada ao professor de salas multisseriadas é de suma importância para ajudá-los a superar os desafios apresentados em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, delimitam orientações legais para execução de um currículo pautado pela equidade. As escolas do campo, principalmente pelas especificidades existentes na região amazônica, devem ser consubstanciadas por políticas públicas educacionais e assegurada pela legislação constituída pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução Nº 4, de 13 de junho de 2010), o Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/2014), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como escrito na constituição de 1988, no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988, p. 83).

Os resultados desses estudos trazem a necessidade de se pensar uma política pública de formação continuada capaz de contemplar questões relativas aos específicos desafios enfrentados pelos docentes em salas multisseriadas. É preciso considerar que muitas são as demandas, para se alcançar a qualidade na educação do campo, para potencializar o processo de ensino e de aprendizagem em classe multisseriada. Acredita-se que esse conhecimento e atualização docente podem gerar uma grande transformação no aprendizado do educando, pois esse processo de construção de conhecimento uma vez refletido e absorvido pelos professores(as) será mediado aos alunos, permitindo-lhes a merecida autoria, desenvolvimento e aprendizagem de que todo aluno tem direito.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Prefácio: Escola – Terra de Direito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma Educação do Campo (Org). Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo; tradução Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30/11/2017.

BRASIL. Ministério da educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981 – Cria o Estado de Rondônia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp41.htm>. Acesso em: 27 mar. 2017.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva: Prática Pedagógica em classe multisseriada: Belém 2013. Dissertação de mestrado.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. Ed.6. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). Escola de Direito: Reiventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, S.M. (2004). Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. In Reunião GPT Educação do Campo. Brasília, DF.

LIMA, Odile Angelin Gomes de. Escola de Classe Multisseriada. Estudos iat. Salvador. N.2. p.142-150. Março, 1989.

OLIVEIRA, Flaviana Maria: Educação do Campo e os Desafios Docentes Frente às Casses multisseriadas: uma Proposta para a Formação de Professores: São Paulo 2017. Dissertação de mestrado.

SILVA, Maria do Socorro. Educação básica do campo: Organização pedagógica das escolas do meio rural. Movimentos Sociais, Estado, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora da Ufpb, 2011.

STAKE, Robert E. Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 NO CONTEXTO BRASILEIRO

Gilberto Maciel Paiva Júnior⁵
Elaine Cristina da Silva Martins⁶

RESUMO

Este artigo oferece uma visão geral do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 no Brasil, destacando sua importância na busca por uma educação de qualidade em todas as etapas. Ele é implementado pela Lei nº 13.005/2014 e orienta políticas educacionais envolvendo diversos atores. A pesquisa é uma revisão sistemática da literatura, analisando artigos científicos selecionados entre 2014 e 2023 no Portal de Periódicos da CAPES. Explora conceitos-chave relacionados à gestão democrática na educação, destacando sua importância histórica e nas metas do PNE. Também descreve os procedimentos metodológicos utilizados, incluindo a menção a autores como Libâneo, que enfocam a gestão escolar como coordenação e acompanhamento das atividades, enfatizando a colaboração e monitoramento. O artigo destaca a necessidade de reflexão e compromisso dos gestores escolares com a transformação social, enfatizando a autonomia escolar e a participação de todos na equipe na tomada de decisões. A gestão democrática é vista como fundamental para alcançar uma educação de qualidade e igualitária. Na contemporaneidade, a gestão escolar é influenciada pelo viés pós-moderno, que desafia perspectivas tradicionais e promove a reflexão sobre valores e ações socialmente construídos. O estudo envolveu a pesquisa de cinco artigos científicos relacionados à Meta 19 do PNE no Brasil, abordando aspectos da gestão democrática na educação, retrocessos em relação a essa meta, vivências democráticas, distinção entre democracia participativa e representativa, participação da comunidade na gestão escolar e diferentes concepções de gestão escolar, incluindo problemas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Palavras-chaves: Gestão democrática. Meta 19. PNE.

⁵ Acadêmico do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.
E-mail: juninbebe@hotmail.com

⁶ Professora orientadora da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: elainemartinsitj@hotmail.com.

RESUMEN

Este artículo ofrece una visión general del Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024 en Brasil, destacando su importancia en la búsqueda de una educación de calidad en todas las etapas. Está implementado mediante la Ley n° 13.005/2014 y orienta políticas educativas que involucran a diversos actores. La investigación es una revisión sistemática de la literatura que analiza artículos científicos seleccionados entre 2014 y 2023 en el Portal de Periódicos de CAPES. Explora conceptos clave relacionados con la gestión democrática en la educación, resaltando su importancia histórica y en las metas del PNE. También describe los procedimientos metodológicos utilizados, incluyendo la mención de autores como Libâneo, que se centran en la gestión escolar como coordinación y seguimiento de las actividades, haciendo hincapié en la colaboración y el monitoreo. El artículo destaca la necesidad de reflexión y compromiso por parte de los directores escolares con la transformación social, enfatizando la autonomía escolar y la participación de todos en el equipo en la toma de decisiones. La gestión democrática se considera fundamental para lograr una educación de calidad y equitativa. En la contemporaneidad, la gestión escolar está influenciada por un enfoque posmoderno que desafía las perspectivas tradicionales y promueve la reflexión sobre valores y acciones socialmente construidas. El estudio involucró la investigación de cinco artículos científicos relacionados con la Meta 19 del PNE en Brasil, abordando aspectos de la gestión democrática en la educación, retrocesos con respecto a esta meta, experiencias democráticas, la distinción entre democracia participativa y representativa, la participación de la comunidad en la gestión escolar y diferentes concepciones de la gestión escolar, incluyendo problemas en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB).

Palabras clave: Gestión democrática. Meta 19. PNE.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é um instrumento de planejamento estratégico que estabelece diretrizes e metas para a educação no Brasil ao longo de uma década. Implementado pela Lei n° 13.005/2014, para que seja executado no período de 2014 a 2024, esse plano tem como objetivo central a melhoria da qualidade da educação em todas as etapas, da creche ao ensino superior. Ele se fundamenta em princípios de equidade, inclusão social e valorização

dos profissionais da educação, buscando promover uma educação mais acessível, igualitária e de excelência.

O PNE 2014-2024 é uma ferramenta crucial para orientar políticas públicas, investimentos e ações na área educacional, alinhando esforços de diversos atores, como governos, instituições de ensino, educadores e a sociedade civil. Por meio de suas metas e estratégias, visa a superar desafios históricos e promover avanços significativos na educação brasileira, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país. Neste contexto, esta introdução oferece uma visão geral do PNE 2014-2024, destacando sua importância e impacto na educação brasileira.

O presente artigo trata-se de revisão sistemática da literatura, para coleta de dados, análise, interpretação e compreensão de dados dos artigos científicos selecionados criteriosamente no Portal de Periódicos da CAPES. Sua estrutura se divide em quatro seções, além desta introdução. Na seção a seguir, tem-se o campo teórico-conceitual, no qual se fala sobre gestão democrática, sua importância no contexto escolar, percurso histórico e previsão nas metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos, descrevendo como procedeu a pesquisa e o processo de inclusão e exclusão dos artigos. A quarta seção apresenta os dados obtidos, bem como sua respectiva de análise. Na seção final, tem-se as considerações finais a respeito da pesquisa realizada.

Considerando o cenário exposto, o objetivo deste estudo foi de revisar a produção científica sobre a gestão democrática, Plano Nacional de Educação e a meta dezoito, em artigos nacionais produzidas entre 2014 e 2023. Almejamos que esta pesquisa possa oferecer contribuições valiosas às investigações em curso sobre esse assunto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Libâneo (2001), compreende a gestão escolar como sendo o conjunto de todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de

cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho e a avaliação de desempenho. Essa visão trazida pelo autor mostra um pouco do que atualmente se entende como gestão democrática, que é uma abordagem que valoriza a organização, a colaboração e o monitoramento para alcançar o sucesso na escola.

Essa visão, junto às mudanças céleres do mundo atual requerem da escola o repensar das ações direcionadas a reconstruir o processo pedagógico diante de realidades altamente desafiadoras e complexas, ou seja, de uma escola centrada nos princípios do Iluminismo, no qual a escola era vista como via da ascensão social, para uma escola que necessita responder, criticamente, aos desafios da atual fase do capitalismo com mudanças centradas na informação e nas novas tecnologias, conforme Ribeiro (1993).

Para Paro (1990), a Gestão Escolar pode apresentar-se com natureza e função diversas, pois depende de como o sujeito pretende conhecê-la para exercer a função, na medida em que pode se envolver com a solução de problemas administrativos, ou pode ensiná-la a outros que possam vir a profissionalizar-se na sua área; ou, simplesmente, para estudá-la, investigá-la, ‘especular’ a seu respeito. Dessa forma, o sujeito inserido neste meio passa a ser resultado desse processo de produção cultural e social.

Para que a gestão escolar esteja verdadeiramente comprometida com a transformação social, seus objetivos deverão atender aos interesses da classe trabalhadora, entretanto, para que a escola caminhe para uma racionalidade social é necessário que os objetivos da gestão sejam claramente explicitados, bem como é necessária uma real compreensão dos interesses da classe trabalhadora, pois estes não devem ser confundidos com aquilo que a ideologia dominante proclama ou confundidos com interesses pessoais. A isso chamamos de metas.

O isolamento da escola conduz a uma ausência de articulação entre o conhecimento escolar e os demais saberes e práticas sociais – uma das condições para a escola contribuir para a transformação social.

Segundo Libâneo (2004, p. 217),

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminando as práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação.

Conforme a citação acima, o autor está indicando que as práticas de gestão escolar evoluíram ao longo do tempo, saindo de modelos mais burocráticos e autoritários para adotar abordagens mais participativas e flexíveis, que reconhecem a importância da colaboração e do compromisso com a melhoria da educação. Isso reflete uma mudança no modo como as escolas são administradas e como a liderança é exercida no contexto educacional.

Ainda segundo Libâneo (2004), a escola, ao interagir com os demais atores sociais, que também fazem a história e se educam nesta construção, tem a possibilidade de construir, coletivamente, para a produção de um conhecimento transformador que além da aquisição dos conhecimentos historicamente construídos, propicie uma compreensão crítica das condições sociais, bem como dos aspectos ideológicos presentes no currículo escolar.

De acordo com Nóvoa (1995), as escolas são instituições muito particulares que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina. Estas resistências são muito importantes para dificultar a transferência das perspectivas organizacionais para a escola, já que a educação não tolera a simplificação do humano, ou seja, suas experiências, relações e valores, não reduzindo o pensamento e ação educativa a técnicas de gestão, essas que a cultura da racionalidade empresarial contém.

Coordenar e dirigir a ação conjunta dos professores, alertá-los para o processo de mudança, prepará-los para um sistema de ajustamento constante e criar condições favoráveis a esse processo constituem, sem dúvida alguma, aspectos essenciais do trabalho do diretor, ao

nível da unidade escolar, e dos demais administradores responsáveis pela coordenação do sistema em níveis hierarquicamente mais elevados (Alonso, 1976, p. 8).

O processo de transformação social não acontece de forma espontânea, mas por meio da vontade e organização coletiva dos indivíduos em torno de objetivos comuns, sendo que a gestão escolar revolucionária deve passar de uma prática administrativa espontânea para uma prática reflexiva e intencional. Esse processo evidencia a necessidade de que as pessoas envolvidas na gestão escolar apresentem uma competência técnica - conhecimentos tanto pedagógicos quanto administrativos - bem como uma consciência crítica da realidade social, que os capacite a melhor servir aos interesses da classe trabalhadora.

Neste sentido, “[...] a competência técnica não deve confundir-se, entretanto, com tecnicismo, [...] técnica pela técnica, sem consideração para com os fins a que ela exatamente deve servir” (Paro, 1990, p. 159). O gestor escolar, portanto, com um viés epistemológico pós-moderno deve estar atento à realidade em que está inserido, não entendendo o processo administrativo como algo inflexível e imutável. Também podemos notar uma abordagem pós-estruturalista, rejeitando sistematizações e rigidez do sistema, de tal forma que os sujeitos envolvidos no processo questionem, sejam autônomos e racionais.

Conforme Paro (2000), a gestão escolar deve ser, portanto, um processo democrático munido de um afrouxamento, entendendo os sujeitos que compõem o ambiente escolar como colaboradores, trazendo uma maior extensão de forma a sair da superficialidade.

A história da escola se apresenta, na maioria das vezes, através da história oficial e não da história que se constrói no cotidiano escolar, pela ação dos atores sociais envolvidos, uma história que todos participam e não uns mais que outros. A educação pública tem sido historicamente direcionada pelos níveis decisórios de ensino e articulados com as diferentes políticas governamentais, os quais, em sua maioria, impõem diretrizes educacionais, normas e “pacotes” pedagógicos à escola, ignorando a

especificidade de cada escola e o conhecimento nelas produzido. A base do sistema de ensino – a escola e os seus construtores: os atores sociais que ali atuam – geralmente não tem “voz” nas decisões educacionais.

Se para fazer ciência é preciso observar e se a escola é a fonte primeira de dados de que precisamos para a reelaboração do domínio da administração escolar, então é preciso regressar à escola, integrar-se a ela com os olhos e todos os sentidos do observador participante, para sentindo-a, poder entendê-la, e entendendo-a, poder explicá-la (Silva JR., 2002, p. 210).

Ao mencionar o fragmento acima, o autor afirma que a própria escola é o ambiente necessário e essencial para compreendê-la. Nela estão todas as respostas e norteamento para os seus anseios. Nesse sentido, o diretor escolar tem como funções básicas organizar e administrar, numa perspectiva de que “na sociedade dominada pelo capital, as regras capitalistas vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando as diversas instâncias do campo social” (Paro, 1990, p. 48).

O gestor escolar, antes de ser um educador comprometido com a formação do educando, depara com situações em que se reduz a mero repassador de ordens, burocrata atado atrás das mesas, assinando papéis de pouco significado para a educação. Na medida em que tenta assumir seu papel educativo, buscando espaço para exercer a práxis educacional, sofre sanções que vão das advertências à substituição sumária, por alguém que não “incomode” o sistema.

A escola é um órgão social que mostra unidade em seus objetivos sociais, políticos e pedagógicos, dependência mútua entre a necessidade racional no uso dos meios e a organização da coragem humana coletiva. Qualquer alteração em sua ordem ou no modo como funciona um dos seus elementos, se distingue como influência favorável ou danosa nos demais.

A autonomia é a base da percepção democrática e participativa de uma gestão escolar, bem como os demais princípios, como:

transparência, acessibilidade, igualdade de oportunidades, respeito à diversidade, responsabilidade e aprendizado contínuo, previstos tanto pela Constituição Federal de 1988, quanto pela LDB nº 9.396/96. Ela é determinada como capacidade que as pessoas têm de autogovernar-se, de determinar seu próprio destino. Autonomia de uma escola mostra que ela tem poder de decidir seus objetivos e suas maneiras de organização, conserva-se relativamente livre do poder central, gerir com liberdade os recursos financeiros. Desse modo, as escolas traçam seu próprio caminho compreendendo docentes, discentes, funcionários, pais e comunidade tornando-se responsáveis pelo sucesso da instituição. A autonomia necessita ser administrada, envolvendo uma obrigação com consciência, compartilhada, solidária, entre todos que fazem parte da equipe escolar, de maneira que alcance, eficientemente, os efeitos de sua atividade a maneira cultural e científica dos alunos e a ampliação das capacidades cognitivas e operantes.

Esse começo une a prática responsável e compartilhada da administração, a maneira de participação da direção e a obrigação única de cada indivíduo da equipe escolar. Sob inspeção e obrigação do diretor a equipe que faz a escola formula o planejamento ou projeto pedagógico-curricular, decide por meio de debates com a comunidade escolar mais vasta, autoriza títulos orientadores. Diante disso, entram em atuação os elementos da técnica organizada onde o gestor organiza, convoca, estimula, dirige e incube as responsabilidades consequentes das decisões aos indivíduos que fazem parte da equipe escolar segundo suas competências especiais, presta conta e se sujeita à avaliação da equipe a propagação das decisões conquistadas em conjunto.

Dessa forma, percebe-se que o viés epistemológico que deve nortear a gestão escolar na contemporaneidade é o pós-moderno, visto que ele é “capaz de desafiar a perspectiva tradicional lógico-moderna do positivismo, para sustentar formas alternativas que encorajam a reflexão dos interesses humanos, valores e ações socialmente construídos” (Gesser, 2002, p. 71).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Foram pesquisadas produções científicas, especificamente artigos, no portal de periódicos da Capes, produzidas desde o ano 2014, ano da promulgação do Plano Nacional de Educação, até o ano de 2023. A respeito da terminologia, serão utilizadas as palavras-chaves: gestão democrática, meta 19 e PNE (BRASIL, 2014), para através delas proceder estudo sobre a estratégia 8, no que se refere a programas de formação e definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos. Durante a pesquisa, foi utilizado o operador booleano “and”, indicando adição.

Após a pesquisa, foi feita uma seleção, a título de critério de inclusão, considerando apenas a leitura dos títulos dos documentos encontrados, bem como seus respectivos resumos, de forma a excluir artigos que não atendiam às expectativas da pesquisa que buscar verificar a efetivação da meta 19 do PNE (BRASIL, 2014), no processo de escolha de gestores. Os artigos selecionados foram lidos integralmente, categorizados e analisados qualitativamente. Espera-se contribuir para o debate e evidenciar os saberes e práticas relacionados à efetivação da meta 19 do PNE 2014-2024.

Para a inclusão de um trabalho no estudo foi considerada sua relevância em relação ao tema, determinada pela análise do título, palavras-chave e resumo. Pode elencar critérios de inclusão:

CI.1 - O trabalho relata estudos empíricos sobre a função de gestor escolar ao longo da história, no Brasil, considerando diversas legislações;

CI.2 - O trabalho apresenta reflexão teórica sobre o trabalho desenvolvido pelo gestor escolar, bem como a previsão de sua atuação com base na meta 19 do PNE 2014-2024;

A seguir, foram excluídos os estudos que se enquadram em algum dos seguintes critérios:

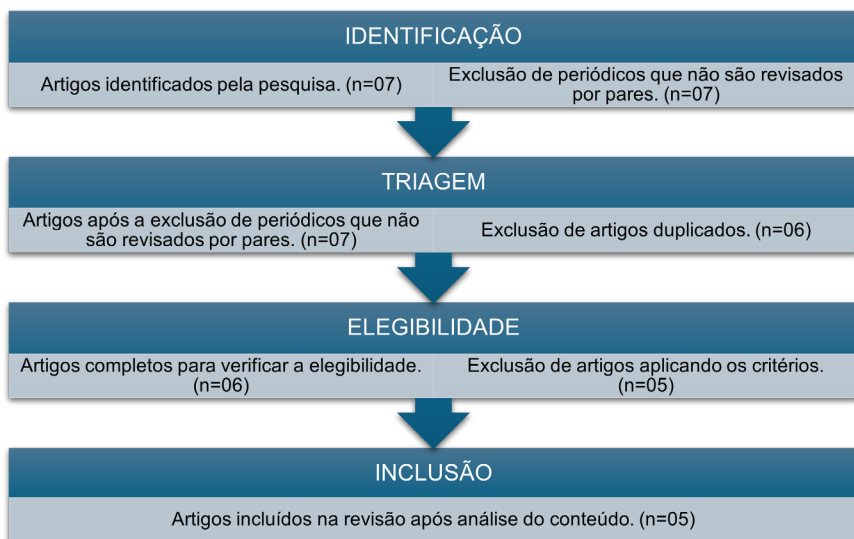
CE.1 - Estudos duplicados (derivados da mesma pesquisa ou com mesmo corpo textual);

CE.2 - Estudos que não tratam sobre a função do supervisor educacional;

CE.3 - Estudos com conteúdo irrelevante em relação aos domínios de pesquisa;

Por meio desse processo, foram considerados 05 artigos pertinentes ao escopo deste estudo dentre os 07 artigos resultantes da busca. A análise dos artigos consistiu na leitura dos resumos e, em seguida, na elaboração de um quadro dos dados coletados com informações de cada pesquisa, a saber: título, ano de publicação, autores e revista/periódico. Por meio da leitura, interpretação e da compreensão da pesquisa se buscou identificar o objetivo do estudo, a metodologia utilizada e os resultados.

Figura 01 - Procedimento de seleção de artigos.



Fonte: elaborado pelo autor do artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos foram publicados entre 2014 e 2023, entretanto, resalta-se que não foram encontradas publicações nos anos 2014, 2015, 2017, 2018 e 2020, sobre a função do gestor escolar relacionada ao seu processo de escolha, com base na estratégia 8 do Plano Nacional de

Educação (BRASIL, PNE 2014-2024. Nota-se que o ano de 2021 foi o que mais teve produções relacionadas à temática, com um total de três.

Figura 02 – Artigos organizados por ano de publicação.



Fonte: elaborado pelo autor.

Após a leitura integral dos artigos selecionados, os temas foram classificados em cinco categorias (1, 2, 3, 4 e 5). A Figura 3 apresenta como se deu esta classificação, que foi utilizada na construção do Quadro 1, que também apresenta o título, ano de publicação, o(s) autor(es) e revista/periódicos dos artigos selecionados.

Figura 03 – Classificação dos temas.



Fonte: elaborado pelo autor do artigo.

Em torno do viés da Gestão Escolar, foram encontrados nos trabalhos pesquisados cinco temas diversos. Sobre os retrocessos referentes à Meta 19 do PNE 2014-2024, o artigo de Aguiar e Ruiz (2021), analisa a implementação da meta 19 do Plano Nacional de Educação no município de Londrina, PR. As autoras argumentam que a associação de critérios técnicos com gestão democrática pode ser problemática, desviando-se do verdadeiro sentido da democracia na educação. Elas criticam a Matriz de Competências do Diretor por ser excessivamente gerencialista. Sobre o tema cenários de vivências democráticas, na produção de Morgan e Amaral (2020), é discutida a meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que vai além da escolha do gestor escolar, abordando a gestão democrática de forma ampla, incluindo a participação dos colegiados escolares, como conselhos escolares e grêmios estudantis.

Sobre a democracia participativa e representativa, o artigo de Bernardo e Borde (2016), analisa a gestão democrática na educação, enfocando a meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ele explora a democracia participativa e representativa na gestão escolar,

destacando a importância de ambas. As autoras traçam a evolução histórica da gestão democrática desde a Constituição de 1988 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, enfatizando a mudança de uma abordagem gerencialista para uma mais participativa. No eixo participação efetiva da comunidade, Resende, Ferreira e Costa (2021), exploram a relação entre práticas pedagógicas democráticas e a participação da comunidade na gestão escolar, conforme estabelecido na meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 no contexto do ensino básico público no Brasil. Eles destacam que a gestão democrática vai além de estruturas formais, como eleições, enfatizando a importância da participação real da comunidade por meio do diálogo e da tomada de decisões.

No último tema, que trata das Concepção de Gestão e Problemas na LDB, Militão e Perboni (2019), discutem a gestão democrática na educação em relação à meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Destacam duas concepções: aplicação de princípios empresariais na administração escolar e a especificidade da administração escolar. A gestão é influenciada por essas ideias e pela Nova Gestão Pública, visando eficiência. A Constituição de 1988 introduziu a gestão democrática como princípio, mas sua implementação foi limitada. A meta 19 associa a gestão democrática a critérios técnicos, o que pode complicar sua democratização. Estratégias ligam a gestão a avaliações de desempenho, promovendo competição. O PNE atual reafirma dispositivos existentes, sem inovações. O desafio é superar práticas autoritárias e promover participação efetiva na gestão da educação pública.

TABELA 1 – Distribuição dos artigos pesquisados de acordo com o título, o ano, os autores, revista/periódico e categoria

ORD.	TÍTULO	ANO	AUTOR	REVISTA/PERIÓDICO
01	Gestão democrática e participação na decisão nas escolas: análise das legislações das redes municipais do estado do Rio de Janeiro.	2021	Karine Vichielt Morgan Daniela Patti do Amaral	Em aberto
02	A meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) como síntese de concepções díspares de gestão escolar.	2019	Andréia Nunes Militão Fabio Perboni	Textura
03	A meta 19 do PNE 2014-2024 e as práticas pedagógicas democráticas.	2021	Thiago Cianni de Lara Resende, Valdivina Alves Ferreira, Josélia Soares Costa	Linhas críticas
04	PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática.	2016	Elisangela da Silva Bernado, Amanda Moreira Borde	Educação e Cultura Contemporânea
05	O processo de escolha dos dirigentes escolares em Londrina: a implementação da meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.	2021	Viviane Barbosa Perez Aguiar, Maria José Ferreira Ruiz	Revista do Centro de Educação - UFSM

Fonte: Tabela organizada pelo autor do artigo a partir dos dados coletados no Portal CAPES (julho de 2023).

Em relação aos periódicos não foram detectados artigos científicos oriundos da mesma revista/periódico, totalizando 05 revistas/periódicos diferentes. A seguir, apresenta-se uma exposição para cada categoria, identificada com base na análise temática deste estudo.

RETROCESSOS REFERENTES À META 19 DO PNE 2014-2024

Nesta categoria, assim como nas demais, enquadra-se apenas uma produção de artigo científico. Aguiar e Ruiz (2021), por meio de uma pesquisa bibliográfica e análise documental trazem para o estudo a experiência vivenciada no município de Londrina – PR, por meio de sua relação quanto à implementação da meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. As autoras, ao fazer essa análise, acreditam que ao atrelar a gestão democrática a critérios técnicos de mérito e desempenho, incorre em retrocessos, pois creem que no PNE (2014-2024) há uma

desvirtuação do princípio da gestão democrática, trazido na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010.

Outra observação que as autoras fazem diz respeito ao antagonismo que há no próprio enunciado da meta 19, quando coloca a associação de critérios técnicos de mérito e desempenho junto ao viés de consulta pública à comunidade escolar. Aguiar e Ruiz (2021), aqui, acreditam que são dois vieses distintos, uma vez que o primeiro está centrado em um aspecto meritocrático, enquanto o segundo relaciona-se com a participação sociopolítica.

Nesse sentido, a argumentação conduz para o que elas classificam como sendo “o real sentido da gestão democrática”, que é a participação sociopolítica sendo a real efetivação de escola mais democrática. Outro ponto colocado em questão é o Projeto de Resolução da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL 2020), que acaba por enrijecer as competências que devem ser incorporadas pelos diretores. No entanto, essa unificação acaba por excluir as condições históricas, sociais, estruturais e pedagógicas que também envolvem a realidade da gestão escolar. Dessa forma, haveria uma completa descontextualização por partes dos profissionais que atuam dentro das escolas.

Como aspecto crítica, também é apresentado o fato dessa Matriz possuir um alto caráter ligado ao meio empresarial, uma vez que coloca uma tendência gerencialista e pragmática como o centro da prática dos gestores escolares, voltando esta para uma centralização apenas em torno de resultados. Dessa forma, Aguiar e Ruiz (2021), salientam que é importante estados e municípios, ao executarem seus respectivos planos criem mecanismos de forma a criar uma conciliação entre os dois aspectos trazidos pelo enunciado da meta 19, a fim de que os processos de participação e exercício democrático não pereçam.

Posterior a essa análise, as autoras constatam que o município de Londrina apresenta critérios variados para a escolha dos gestores escolares, como indicação política, consulta pública, concurso públicos,

lista tríplice e processo misto. Através disso, reforçam que o papel do gestor escolar não pode se desvencilhar da realidade em que está inserido, como próprio sinal de democratização. E, finalmente, trazem o aspecto mais profundo da participação social, que não se reduz apenas ao ato de votar, mas que além disso há o direito de acompanhamento do eleito por parte de quem o elegeu.

CENÁRIOS DE VIVÊNCIAS DEMOCRÁTICAS

Nesta segunda categoria, por meio do artigo de Morgan e Amaral (2020), é trazido um viés mais amplo da meta 19 do PNE 2014-2024, que não está restrita apenas ao papel do gestor escolar, sua escolha e aspectos de mérito, mas à gestão escolar em sentido amplo no que se refere à participação dos colegiados que compõem a gestão democrática, como conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de pais e mestres.

Essa pesquisa também se mostra mais abrangente, uma vez que seu foco de estudo é a análise das legislações municipais do estado do Rio de Janeiro, a partir do ano de 2014. Para além disso, as autoras também fazendo um percurso histórico para explicar como se dá a participação da sociedade no contexto escolar, com foco na sua expansão. As autoras buscam avaliar como esse processo de democratização ocorre, fazendo referência à denominação aos “bárbaros” que passaram a compor o ambiente escolar, chegando até à Carta Magna de 1988, que traz a previsão da diversidade de alunos, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9.394/1996) e, por último, no PNE 2014-2024.

Morgan e Amaral (2020, p. 72) concluem que,

Os textos políticos são caminhos iniciais e importantes para a pesquisa sobre o cenário da gestão democrática de uma escola com qualidade e equidade e revelam a dinâmica complexa da política educacional municipal. No entanto, a gestão democrática não se garante somente pela existência de normas e legislações que regulamentam os

espaços coletivos de participação, mas pela forma como esses espaços estão em cena nas escolas.

DEMOCRACIA PARTICIPATIVA X DEMOCRACIA REPRESENTATIVA

Como terceira categoria, Bernardo e Borde (2016), trazem uma reflexão mais aprofundada sobre dois aspectos da gestão democrática que estão relacionados com a realidade de execução do que é previsto no enunciado da meta 19 do PNE (2014-2024), que estão ligados à democracia participativa e à democracia representativa.

Para isso, as autoras fizeram uso do método qualitativo, fazendo uma análise documental de leis, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, Plano Nacional de Educação 2001-2010 e 2014-2024, além do documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Para melhor explorar o assunto, Bernardo e Borde (2016), fazem um traçado histórico sobre as bases democráticas, sobretudo através da ascensão da atual Carta Magna, que assegura ao povo a participação nas tomadas de decisões. Isso, de forma ampliada, chega até às escolas, por meio da LDB nº 9.394/1996 com a aumento do número de escolas, viabilizando seu acesso a todos os cidadãos. Dessa forma, a legislação constitucional também representa um marco temporal na visão e no entendimento da gestão escolar, visto que outrora, sobretudo no período da ditadura militar, ela era vista em um caráter mais gerencialista, passando posteriormente, com a retomada da democracia, para um cunho participativo e democrático.

Com relação à democracia participativa, pode-se entendê-la como um avanço, pois é responsável por dar voz aos silenciados histórico e culturalmente, proporcionando-lhes a oportunidade de decisão referente a um assunto que envolva a maioria dos envolvidos. Já com relação à democracia representativa, tem-se a compreensão de que não é necessário

apenas escolher e tomar decisões, mas que acima de tudo é necessário que ocorra a escolha daquele ou daqueles que queremos que nos represente. Esses devem ser os dois pilares que devem nortear a gestão democrática, proposta pela meta 19, viabilizando a oportunidade de representação através da eleição de um representante e da participação, sobretudo na descentralização de ações administrativa, financeira e pedagógica.

Bernardo e Borde (2016), abordam ainda, a necessidade de um sistema educacional que vem sendo discutida desde o século passado. Fazem referência ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propôs uma reconstrução educacional no Brasil, incluindo fundamentos, organização do sistema educacional e democracia. Destaca que a Constituição de 1934 também tratou da competência da União em fixar o Plano Nacional de Educação. No entanto, o Plano Nacional de Educação (PNE) demorou a ser concretizado e só foi implementado em 2001. O texto discute a importância da gestão democrática do ensino, mencionando estratégias para alcançá-la, como a formação de conselhos escolares e o estímulo à participação da comunidade na escolha de diretores. Também aborda a questão da autonomia da gestão escolar e a formação de gestores.

Também é destacado que o Plano Nacional de Educação de 2011-2020 previa a gestão democrática, mas vinculou-a à eleição de diretores e critérios de mérito e desempenho. O texto discute a importância de uma gestão democrática que vá além da eleição e considere a participação da comunidade em decisões educacionais. Menciona a necessidade de formação de conselheiros e o papel dos conselhos escolares na gestão democrática.

PARTICIPAÇÃO EFETIVA DA COMUNIDADE

Resende, Ferreira e Costa (2021), por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental buscam relacionar as práticas pedagógicas democráticas, previstas na meta 19 do PNE 2014-2024, com a participação da comunidade na gestão escolar. Em um primeiro momento,

o texto aborda a relação entre as práticas pedagógicas democráticas e as estratégias propostas pela Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, no contexto do ensino básico público no Brasil. A gestão democrática é vista como uma possibilidade de criar uma cultura coletiva atuante e participativa no ambiente escolar, permitindo iniciativas autônomas e organizadas de forma coletiva.

No entanto, alguns autores apontam que a simples existência de instituições e estruturas formais não garante uma gestão verdadeiramente democrática. A democracia deve estar presente em todos os aspectos da vida social, indo além das estruturas formais, como eleições de diretores e órgãos colegiados. Nesse sentido, compreende-se que não basta apenas escolher um representante, mas é necessário que a participação social ocorra verdadeiramente como ferramenta essencial da gestão democrática, por meio do diálogo, de negociações e tomadas de decisões.

A gestão democrática também está relacionada à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e as práticas organizacionais e de gestão podem influenciar diretamente o desempenho dos alunos. A escola democrática busca atender aos interesses da comunidade, promovendo a formação dos alunos de maneira crítica e reflexiva. Também é enfatizada a importância da gestão democrática para a transformação social por meio da educação, enfatizando que a articulação entre gestão democrática e práticas pedagógicas democráticas é fundamental para alcançar esse objetivo.

Num segundo momento, Resende *et al.* (2021), tratam da gestão democrática escolar, abordando as diretrizes presentes na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Nisso, menciona os desafios e sucessos para implementar a gestão democrática na educação básica pública, bem como sua relação com as práticas pedagógico-didáticas em sala de aula. É destacada a importância da participação dos atores escolares, como professores, alunos, famílias e gestores, nos processos decisórios para garantir uma educação de qualidade e o cumprimento da missão social da escola, uma vez que há

a necessidade de comunicação eficiente e construção de relações de confiança entre a equipe gestora e a comunidade escolar. Em seguida, também refletem sobre a importância da adaptação da gestão democrática a cada realidade escolar e sua relação com a prática docente para promover a democratização do ensino, entendendo a heterogeneidade desse processo.

Finalmente, os autores abordam os diferentes significados da gestão escolar de acordo com as concepções de educação dos sujeitos, apresentando-nos duas principais concepções: a técnico-científica, que enfatiza o modelo gerencialista com poder centralizado na direção e uma atuação planejada e controlada, e a democrático-participativa, que defende a tomada de decisões coletiva e colaborativa. A gestão democrática busca a construção coletiva da escola, promovendo a participação da comunidade escolar, valorizando tarefas e relações interpessoais. São mencionadas as estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) que buscam a efetivação da gestão democrática nas escolas, porém, reconhece-se que o conceito pode ser polissêmico e multidimensional, podendo assumir diferentes interpretações na prática, fato que prejudica na hora da implementação da meta.

CONCEPÇÃO DE GESTÃO E PROBLEMAS NA LDB

Por fim, nesta última categoria, Militão e Perboni (2019), fazem uma discussão sobre as abordagens sobre gestão democrática à luz da meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, utilizando o método histórico-dialético, de abordagem sócio-histórica, utilizando a pesquisa documental como técnica de coleta de dados. Para isso, utilizam o questionamento sobre quais as concepções de gestão escolar perpassam a meta supramencionada.

Inicialmente, os autores, dentro do percurso histórico, se reportam até a década de 1980, o debate sobre a nomenclatura “Administração Escolar”, que girava em torno da aplicação dos princípios da Administração Geral nas escolas, com a ideia de que deveriam seguir os mesmos padrões de empresas capitalistas. No entanto, surgiram propostas que

defendiam a descentralização da administração, permitindo a participação coletiva de diferentes segmentos nas escolas. Esse período coincide com o governo militar no Brasil.

Duas concepções principais emergiram nesse debate: a primeira defendia a aplicação dos princípios administrativos da empresa capitalista nas escolas, enquanto a segunda negava a necessidade e a conveniência de aplicar a administração na esfera escolar. A primeira concepção enfatizava a eficiência e a produtividade, alinhando-se a uma lógica empresarial. Já a segunda perspectiva ressaltava a especificidade da administração escolar, destacando que a escola não poderia ser tratada como uma empresa.

A gestão escolar, por sua vez, é influenciada por duas concepções: uma democrática, que enfatiza a participação coletiva e a autonomia da escola, e outra baseada na Nova Gestão Pública (NGP), que busca a racionalização e a eficiência, muitas vezes incorporando práticas empresariais. A gestão democrática foi incorporada como princípio na legislação brasileira a partir da Constituição de 1988, com o fim da ditadura militar, mas sua implementação efetiva foi fragilizada por falta de regulamentação específica. Ao mesmo tempo, práticas gerencialistas da NGP foram introduzidas nas escolas públicas brasileiras.

Na segunda parte do artigo, Militão e Perboni (2019), manterão o foco sobre a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, como representante da síntese de duas concepções diferentes sobre a gestão escolar que permeiam a legislação e as realidades dos sistemas escolares no Brasil, que são: princípio educacional e modelo de gestão educacional.

A referida meta visa assegurar, em um prazo de dois anos, a efetivação da gestão democrática da educação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, com recursos e apoio técnico da União. Entretanto, essa associação com critérios técnicos de mérito e desempenho remete à concepção da Nova Gestão Pública (NGP), o que pode dificultar a democratização da gestão. A meta é acompanhada por oito

estratégias que têm características divergentes. Algumas estratégias enfatizam a ampliação e institucionalização da participação da comunidade escolar, como a formação de conselheiros e o estímulo ao funcionamento de grêmios estudantis. No entanto, outras estratégias vinculam a gestão democrática a critérios de avaliação e desempenho dos diretores escolares, o que pode levar a uma lógica de mercado e competição, em vez de fomentar a participação e a democratização da gestão.

Outro ponto que possui destaque, é o fato de a capacidade dessas estratégias de gestão democrática serem questionáveis, uma vez que muitos desses elementos já estão previstos na legislação desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. O PNE em vigor parece reafirmar dispositivos já existentes, sem propor grandes inovações para a efetiva democratização da gestão escolar, mostrando uma ausência de eficácia. Isso muito ocorre devido ao desafio para romper com as práticas conservadoras e autoritárias presentes na gestão educacional, e para promover uma participação efetiva da sociedade na gestão da educação pública. Outro ponto que também é mencionado é o fato das legislações, bem como o próprio PNE preverem essas estratégias de gestão apenas para as escolas pública, deixando de lado as escolas da rede privada e o Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo é possível observar uma análise abrangente e rica sobre a efetivação da Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que versa sobre a gestão democrática da educação no Brasil. Os diversos artigos selecionados e analisados forneceram um panorama detalhado dos desafios, dilemas e perspectivas relacionados a essa, importante meta.

Primeiramente, a pesquisa revela preocupações significativas acerca da implementação da Meta 19. Uma das principais questões levantadas é a associação de critérios técnicos de mérito e desempenho à gestão democrática, o que levanta preocupações sobre a possibilidade de des-

virtuar o verdadeiro propósito da democracia na educação. A ideia de que critérios estritamente gerencialista podem prejudicar a participação sociopolítica é uma reflexão crítica importante que deve ser considerada no contexto da educação brasileira.

Além disso, o estudo amplia a compreensão da Meta 19, destacando que não se limita apenas à escolha do gestor escolar, mas também envolve a participação dos colegiados escolares, como conselhos escolares e grêmios estudantis. Isso ressalta a importância de examinar as legislações municipais e regionais para entender como a gestão democrática é implementada em diferentes contextos.

A distinção entre democracia participativa e democracia representativa também emerge como um tema central. A necessidade de equilibrar essas duas abordagens é destacada, reconhecendo que ambas desempenham papéis cruciais na gestão democrática da educação. O estudo enfatiza a importância de uma gestão escolar que vá além das eleições de diretores, considerando a participação da comunidade em decisões educacionais mais amplas.

Outro ponto fundamental levantado é que a simples existência de estruturas e regulamentos formais não garante uma gestão verdadeiramente democrática. A democracia deve permear todos os aspectos da vida escolar e educacional, indo além das estruturas burocráticas. Isso implica em promover o diálogo, a negociação e a tomada de decisões efetivas como parte integrante da gestão democrática.

Por fim, o estudo ressalta a importância de uma visão histórica para compreender as raízes da gestão escolar no Brasil e suas implicações nas políticas atuais. A análise das diferentes concepções que influenciaram a legislação e as práticas educacionais é fundamental para entender os desafios enfrentados na implementação da Meta 19.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Viviane Barbosa Perez e RUIZ, Maria José Ferreira. O processo de escolha dos dirigentes escolares em Londrina: a implementação da meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. (2021). Revista do Centro de Educação – UFSM, v. 46, 01-19.
- ALONSO, M. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo: EDUC, DIFEL, 1976.
- BERNARDO, Elisângela da Silva e BORDE, Amanda Moreira. PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a Meta 19 e os desafios da gestão democrática. (2016) Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, 253-272.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Brasília – DF, 25 de junho de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Brasília – DF, março de 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco61/>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- GESSER, Verônica. A evolução Histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. Contrapontos (UNIVALI), Itajaí, SC, v. n. 4, p. 69-81, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia. Alternativa, 2004.
- MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fabio. (2019). A meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) como síntese de concepções díspares de gestão escolar. Textura, v. 21, 159-178.
- MORGAN, Karine Vichiect; AMARAL, Daniela Patti do. Gestão democrática e participação na decisão nas escolas: análise das legislações das redes municipais do estado do Rio de Janeiro. (2020). Em aberto, v. 33, 61-76.
- NÓVOA, A. (coord). As organizações escolares em análise. 2. ed, Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- RESENDE, Thiago Gianni de Lara; FERREIRA, Valdivina Alves e COSTA, Josélia Soares. (2021). A meta 19 do PNE 2014-2024 e as práticas pedagógicas democráticas. Linhas críticas, v. 27, 1-19.
- RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto), n. 4, p. 15–30, fev. 1993.
- SILVA JÚNIOR, C. A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS EM ADEQUAÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Léia Frota Lima⁷

Elaine Cristina da Silva Martins⁸

RESUMO

Há muitas décadas a alfabetização tem sido um dos grandes desafios da educação brasileira. Diante desse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) propõe mudanças curriculares para as escolas básicas dos estados e municípios. Nessa perspectiva, o presente estudo trata do estado do conhecimento acerca das propostas curriculares e alfabetização, com vistas a uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e de Gestão da Universidade do Vale do Itajaí. Como objetivo geral, intenta-se analisar como os municípios adequaram seus documentos curriculares para a alfabetização a partir da homologação da BNCC/2017, a fim de identificar os impactos no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização. Os objetivos específicos são: 1) mapear pesquisas recentes que discutem como os municípios fizeram a atualização de suas propostas curriculares; 2) identificar como a alfabetização é abordada nas novas propostas curriculares dos municípios; 3) analisar os documentos curriculares nacionais e estaduais que norteiam os currículos das escolas municipais. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimento bibliográfico e análise documental. Foi realizado o levantamento de pesquisas correlatas (teses, dissertações e artigos) no domínio do Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Como aporte teórico, foram utilizadas contribuições de Soares (1997; 2012; 2015; 2021), Freire (2000; 2021), Vigotski (2007; 2009), Saviani (2012), Rojo (2009), Moreira e Candau (2007), nos campos da alfabetização, letramento, multiletramentos, linguagem, currículo e trabalho docente, respectivamente. As pes-

⁷ Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI/2022).

E-mail: leinhafrota@yahoo.com.br

⁸ Professora Orientadora do PPGC em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

E-mail: elainemartinsitj@hotmail.com

quais analisadas revelaram: aspectos em comum nas discussões quanto às políticas públicas referentes ao processo da alfabetização, destacando-se desencontros quanto a mudanças epistemológicas fomentadas pelas políticas anteriores, como a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), que delas se distancia no que concerne à perspectiva teórico-epistemológica, apresentando propostas, propostas para o trabalho de alfabetização a partir de evidências científicas da neurociência.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Políticas públicas. BNCC.

ABSTRACT

For many decades literacy has been one of the Brazilian education great challenges. Given this scenario, the National Common Curricular Base (Brasil, 2017) proposes curricular changes for basic schools in states and municipalities. In this perspective, the present study deals with the state of knowledge about curricular proposals and literacy, in view to an ongoing master's research, linked to the Research Group on Curriculum and Management Policies and Practices at the University of *Vale do Itajaí*. The general objective is to analyze how the municipalities adapted their curriculum documents for literacy, based on BNCC/2017, in order to identify the impacts on the teaching and learning process in literacy. The specific objectives are: 1) to map recent research discussing how municipalities updated their curriculum proposals; 2) identify how literacy is approached in the new curricular municipalities proposals; 3) analyze the national and state curriculum documents guiding the curricula of municipal schools. This is a research with a qualitative approach, with a bibliographic procedure and document analysis. A survey of related research (theses, dissertations and articles) was carried out in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. As a theoretical support, there were used contributions from Soares (1997; 2012; 2015; 2021), Freire (2000; 2021), Vigotski (2007; 2009), Saviani (2012), Rojo (2009), Moreira and Candau (2007), in the fields of literacy, multiliteracies, language, curriculum and teaching work, respectively. The analyzed researches revealed common aspects in the discussions regarding public policies related to the literacy process, highlighting disagreements regarding epistemological changes fostered by previous policies, such as the National Literacy Policy (BRASIL, 2019), which distances itself from the previous policies theoretical-epistemological perspective, presenting proposals for literacy work based on neuroscience scientific evidences.

Keywords: Literacy. Public policy. BNCC.

INTRODUÇÃO

A homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (BRASIL, 2017), para a educação básica propôs mudanças curriculares para as escolas dos estados e municípios brasileiros, orientando a inclusão das especificidades de suas regiões em seus documentos curriculares. Nesse contexto, destacamos a alfabetização, que continua sendo um dos desafios na educação do nosso país, haja vista que, conforme dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada em 2016, menos de 50% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental alcançaram níveis de proficiência suficientes em leitura.

Considerando as discussões quanto ao ano de escolaridade limite para que o estudante esteja apto a ler e escrever com fluência, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, (BRASIL, 2014), que era a diretriz anterior, colocava como prazo limite o 3º ano do Ensino Fundamental; a BNCC/2017 antecipou esse prazo para o 2º ano e aponta que, no 3º ano, o processo continua com mais foco na ortografia. Cabe lembrar que a BNCC/2017 é uma política que está em processo de implementação há cinco anos e vem impactando o sistema educacional brasileiro. Esse documento desdobrou várias políticas, seja na própria organização curricular, na formação inicial e continuada dos professores, na elaboração de materiais didáticos, seja nas práticas pedagógicas dos professores.

Nossa escolha pelo tema desta pesquisa reflete a trajetória profissional da atuação da primeira autora em turmas de alfabetização há 20 anos, nos quais participou de formações continuadas de diversos programas, como o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em ação, Programa dos Professores Alfabetizadores (PROFA), dentre outros, e da segunda, que atua na educação há mais de duas décadas. Nesse percurso, ambas vivenciamos avanços e desafios para alfabetizar as crianças a partir das atuais propostas curriculares.

O presente trabalho trata do estado do conhecimento acerca das propostas curriculares e a alfabetização, com vistas a uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e de Gestão (PPGE), da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). O objetivo geral consiste em analisar como os municípios adequaram seus documentos curriculares para alfabetização a partir da homologação da BNCC/2017, a fim de identificar os impactos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da alfabetização. Os objetivos específicos são: 1) mapear as pesquisas recentes que discutem como os municípios fizeram a atualização de suas propostas curriculares; 2) identificar como a alfabetização é abordada nas novas propostas curriculares dos municípios; 3) analisar os documentos curriculares nacionais e estaduais que norteiam os currículos das escolas municipais.

Trata-se de pesquisa de caráter qualitativo, com procedimento bibliográfico e documental, envolvendo artigos, dissertações e teses produzidas sobre a temática em estudo. A pesquisa qualitativa,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2002, p. 21).

Ao relacionar as fontes selecionadas para a investigação de nossa problemática, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que “[...] é realizada com base em fontes disponíveis, como documentos impressos, artigos científicos, livros, teses, dissertações” (Marconi; Lakatos, 2021 p. 32). Mediante os resultados da busca nas bases de dados, percebemos a escassez de discussão acadêmica sobre a problemática em foco, constituindo-se um vasto campo aberto para estudos e pesquisas no ambiente acadêmico, endossando a relevância deste objeto para o contexto científico e acadêmico na atualidade, visando contribuir e suscitar mais estudos nesse campo de conhecimento.

Este artigo está organizado em quatro seções: a primeira seção apresenta a introdução, os objetivos e a relevância da pesquisa; a segunda trata do percurso teórico-metodológico, detalhando a revisão sistemática de literatura, constando os resumos das produções acadêmicas selecionadas, como também a discussão teórica sobre a BNCC/ 2017 e a PNA/2019; a terceira seção aborda as análises dos dados a partir de reflexões sobre as adequações curriculares, com foco na alfabetização; a quarta seção aponta algumas considerações, visando futuras pesquisas sobre o tema proposto.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A revisão sistemática de literatura viabiliza o conhecimento da produção existente sobre o objeto em estudo; assim, para conhecer a produção existente sobre nosso objeto de estudo, realizamos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as seguintes estratégias de busca:

- I. Recorte temporal: período 2017 a 2023, considerando-se que, a partir de 2017, a BNCC foi homologada e implementada para que os estados e municípios elaborassem suas propostas curriculares para as escolas;
 1. Palavras-chave: Proposta curricular and Alfabetização (227 resultados); BNCC “and” currículo municipal (224 resultados); BNCC “and” Alfabetização (96 resultados). Ao realizar a leitura dos títulos encontrados nas três buscas, constatamos que os temas que se aproximam de nossa temática estavam contemplados na terceira busca, com o descritor BNCC “and” Alfabetização; assim, a terceira busca passou a ser o próximo filtro;
- II. Leitura dos títulos dos documentos encontrados: após a leitura dos títulos, constatamos que, dos 96 trabalhos acadêmicos

encontrados, apenas cinco dissertações abordam o tema de nossa pesquisa.

A partir de então, adotamos os seguintes passos:

- I. Leitura dos resumos dos estudos que trazem em seu escopo reflexões pertinentes para compor a revisão sistemática da pesquisa proposta;
- II. Análise crítica geral dos trabalhos encontrados, observando a relevância do estudo, qualidade metodológica, resultados alcançados e considerações finais;
- III. Coleta de informações comparáveis, como: data de realização do estudo, população estudada, intervenção realizada, metodologia empregada, desfechos encontrados.

Para a inclusão de um trabalho neste estudo, consideramos sua relevância em relação ao objeto da pesquisa, determinada pela análise do título, palavras-chave e resumo. Especificamente, definimos dois critérios de inclusão:

- I. O trabalho apresenta discussões sobre a BNCC e alfabetização;
- II. O trabalho apresenta reflexão teórica sobre políticas públicas voltadas à qualidade da educação na alfabetização na perspectiva curricular.

Os trabalhos excluídos se enquadram em dois critérios:

- I. Estudos cujo contexto de pesquisa não é referente à BNCC e alfabetização;
- II. Estudos com conteúdo irrelevante em relação aos domínios de pesquisa.

Após a aplicação dos critérios de exclusão, dentre os 96 encontrados resultantes da busca após a leitura dos títulos, selecionamos cinco trabalhos acadêmicos (dissertações) pertinentes ao escopo deste estudo, os quais estão elencados no Quadro 1:

Quadro 1 - Dissertações selecionadas

Ord.	Autoras	Título	Ano	Universidade
A	Graciele Lipsuch	Políticas de Avaliação para Alfabetização no Brasil e A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização	2020	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) Irati/PR
B	Ana Kátia da Costa Silva	A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?	2021	Universidade de Brasília (UnB) Brasília-DF
C	Rosineide de Andrade Rocha	Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular: um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista	2020	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Araraquara/SP
D	Natália de Oliveira Lozano	A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental	2020	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Marília/SP
E	Luciany Ferreira Felício Moraes de Souza	A elaboração das diretrizes curriculares do sistema municipal de educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA	2021	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Florianópolis

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na sequência, apresentamos um breve resumo dos estudos selecionados.

A - Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização

Graciele Lipsuch (2020), investigou as principais alterações nas políticas de avaliação para alfabetização do ensino fundamental - anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) a partir da BNCC, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental; partindo do método materialismo histórico-dialético, enfatizou a análise dos documentos das referidas políticas educacionais: BNCC/2017? Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018); Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019); Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020).

No decorrer da análise, a autora tece as seguintes considerações:

a) os mecanismos de controle e responsabilização se fazem presentes na alfabetização sob diversas formas; b) a política educacional está relacionada aos aspectos históricos da sociedade; c) atualmente, na alfabetização, o controle não ocorre apenas sobre o conteúdo, com

a BNCC/2017, como também ocorre nos métodos de alfabetização, com a PNA/2019; d) a avaliação, seja ela qual for, só será significativa se contribuir na aprendizagem do aluno.

As reflexões pontuadas pela autora conversam com a questão-problema de nossa pesquisa: Como os municípios adequaram seus documentos curriculares para alfabetização a partir da homologação da BNCC em 2017? Considerando a trajetória histórica da implementação do currículo na alfabetização no Brasil e observando o processo de adequação em nível nacional, entendemos a importância da temática para colocar em relevo o processo de adequação dos documentos curriculares para alfabetização nos municípios a partir da homologação da BNCC/2017.

B - A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?

Esse estudo aborda diretamente a BNCC/2017 e a alfabetização. Ana Kátia da Costa Silva (2021), analisa a (des)articulação entre as propostas de BNCC referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017 e do Currículo em Movimento, do Distrito Federal, referente aos anos de 2014 e 2018, no tocante aos pressupostos epistemológicos e didáticos para o ciclo de alfabetização. É uma pesquisa de natureza qualitativa, adotando como técnicas de investigação a análise documental a entrevistas semiestruturadas com três professoras alfabetizadoras, atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do bloco inicial de alfabetização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para o tratamento dos dados, a autora recorreu à análise de conteúdo temática (Bardin, 1977; Franco, 2018).

A autora ressalta que tanto a BNCC/2017, quanto o Currículo em Movimento/DF/2018, defendem uma concepção de língua como uma prática de atuação interativa (Antunes, 2009). No entanto, ao analisar as orientações para alfabetização, a pesquisadora localizou uma desarticulação da BNCC/2017 em relação às duas primeiras versões (2015; 2016), bem como no concernente ao Currículo em Movimento/DF/2018. Enquanto estes últimos adotam uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a Base homologada não indica esse

alinhamento e, do mesmo modo, concebe esse processo como sendo caracterizado por capacidades de codificação e decodificação.

C - Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular: um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista

A dissertação de Rosineide Rocha (2020), contempla a problemática de nossa pesquisa e, portanto, será um dos documentos basilares desta revisão sistemática, visto que essa pesquisadora buscou identificar demandas e desafios no processo de reestruturação curricular proposto pela BNCC/2017 e pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2019). A abordagem metodológica utilizada foi a da pesquisa qualitativa, especialmente a da pesquisa-ação, com base em Chizotti (2003), Fonseca (2002), Gil (1999), Marconi e Lakatos (1999), Moreira (2002) e Thiollent (1986). Foram utilizados questionários como principal técnica de pesquisa, além da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977).

Quanto aos resultados, Rocha (2020), constatou que: i) o processo de reestruturação de uma proposta curricular é algo muito desafiador, uma vez que demanda um processo de formação continuada e permanente dos educadores; ii) as perspectivas curriculares normatizadas pela BNCC/2017, quanto ao processo de alfabetização devem ser delineadas em direção ao letramento e aos multiletramentos, em que a linguagem seja concebida numa perspectiva discursiva-enunciativa e o texto seja a mola mestra da ação pedagógica. Os resultados da pesquisa apontam a necessidade do alinhamento da alfabetização com o letramento, passando pelos multiletramentos, na perspectiva de avanços na aprendizagem dos estudantes.

D - A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental

Na BNCC/2017, a alfabetização é discutida dentro do componente curricular de língua portuguesa; por isso, é pertinente buscar debates acadêmicos sobre este componente. A pesquisa da Natália Lozano (2020), contribui na propositura deste estudo, por indicar as vertentes teóricas que se encontram no texto oficial da BNCC/2017, fundamentando o ensino de língua portuguesa, com maior relevância aos anos iniciais do ensino fundamental. A autora utilizou a pesquisa bibliográfica e documental, à luz dos conceitos de diálogo, heteroglossia dialogizada e de valoração desenvolvidos por Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895; 1975), e por Valentin Volóchinov (1895; 1936).

Os resultados apontam que as vertentes teóricas indicadas são, em maioria, consoantes com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Entende-se que a apropriação da linguagem acontece através das interações sociais nas práticas discursivas, no entanto, a área de alfabetização e os objetos de conhecimento e habilidades para os anos iniciais do ensino fundamental trouxeram sérias dissonâncias, assim como o atual e obscuro contexto político também vem trazendo, o que se configura em novas possibilidades de pesquisas sobre a implementação da BNCC/2017.

E - A elaboração das diretrizes curriculares do sistema municipal de educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA

A pesquisa realizada por Luciany de Souza (2021), buscou compreender como as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages vêm se organizando para as orientações no trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC/2017 e da PNA/2019; apresenta abordagem qualitativa, com análise documental e leitura de diversas fontes bibliográficas que contribuíram para os estudos realizados.

Os objetivos específicos foram: i) aprofundar conhecimentos sobre as políticas voltadas à alfabetização; ii) adensar a compreensão em torno

da história da alfabetização e de suas perspectivas teóricas; e iii) averiguar aspectos das perspectivas de alfabetização presentes na BNCC/2017 e PNA/2019 no cotejamento com as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages.

Após a análise, a autora constatou que as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, apesar de algumas ressalvas, aproximam-se mais dos aspectos apresentados na BNCC/2017 e se distanciam da PNA/2019, justamente por estarem também apoiadas no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, cuja fundamentação é alicerçada na perspectiva histórico-cultural (Souza, 2021).

Vale ressaltar que, nas pesquisas citadas, percebemos um aspecto em comum nas discussões quanto às políticas públicas referentes ao processo da alfabetização, destacando-se desencontros quanto às mudanças epistemológicas fomentadas pelas políticas anteriores, como, por exemplo, a PNA/2019, que se distancia da perspectiva teórico-epistemológica daquelas políticas e apresenta propostas para o trabalho de alfabetização a partir de “evidências científicas da neurociência” (BRASIL, 2019).

A partir das leituras dessas dissertações, é necessário compreendermos a trajetória histórica das políticas públicas educacionais da alfabetização para embasar teoricamente as discussões e análises dos dados, a luz de referências bibliográficas clássicas e contemporâneas.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALFABETIZAÇÃO

As transformações relacionadas à alfabetização e a outras áreas do conhecimento estão articuladas as mudanças curriculares. Segundo Moreira e Candau (2007, p. 18),

A palavra currículo associa-se distintas concepções que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida política e historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento, ou seja, os fatores socioeconômicos,

políticos e culturais contribuem para que o currículo venha ser entendido como: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências escolares a serem vividas pelos alunos, os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, os objetivos a serem almejados por meio do processo de ensino, os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Desse modo, a alfabetização tem se constituído uma das questões sociais fundamentais por suas implicações políticas e econômicas e se evidencia como instrumento de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito escolar e acadêmico. Partindo desse pressuposto, Soares (2015, p. 13) apresenta,

Os seguintes dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram para a 2ª série; em 1974, a cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram a 2ª série no ano seguinte. Na década de 1980 o cenário não era diferente, segundo as estatísticas apresentadas anualmente, não ocorreram grandes progressos nessas décadas o que mostra o fracasso na alfabetização.

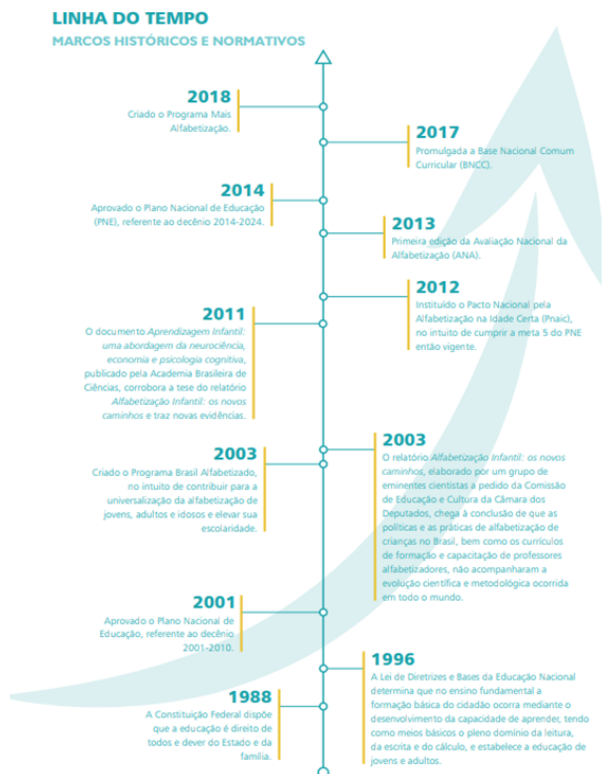
Outro dado relevante é que os resultados obtidos nas avaliações internacionais e nos indicadores nacionais (na concepção que, geralmente, respalda a política educacional de um país que sofre pressões de organismos externos, como é o caso do Brasil) mostram problemas na alfabetização brasileira quanto à leitura, escrita e matemática. Com o objetivo de resolver esses problemas, em janeiro de 2019, o Ministério da Educação – MEC, criou a Secretaria de Alfabetização – SEALF, e a PNA/2019, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

No dia 15 de agosto desse mesmo ano, foi lançado o Caderno da PNA, com 54 páginas, que apresenta minuciosamente essa política de Estado. Seu conteúdo expande o disposto no referido Decreto, com

detalhamento da fundamentação científica e das implicações didáticas. Neste, o então Ministro da Educação, Abraham Bragança de Vasconcelos Weintraub, comenta que “não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas políticas educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação” (BRASIL, 2019, p. 5).

A PNA/2019 apresenta uma linha do tempo com marcos históricos e normativos que vão desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, até a BNCC/2017, conforme representada na Figura 1:

Figura 1 - Linha do tempo com os marcos históricos e normativos



Fonte: PNA (2019, p. 15).

A PNA/2019 apresenta os resultados da ANA/ 2016, em que 54,73% dos mais de dois milhões de alunos apresentaram dificuldades na proficiência em leitura. Na escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes e 54,46% tiveram resultado abaixo do esperado em matemática. Com base nesses dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, a PNA percebe que o Brasil está distante de alcançar a meta 5 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024): alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

O documento da PNA/2019 cita relatórios nacionais e internacionais sobre alfabetização, os quais explicitam abordagens para o ensino da leitura e da escrita destacando o método fônico, a consciência fonológica e fonêmica, o trabalho desenvolvido na educação infantil com formas e sons das letras e o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos, propondo adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização.

Os problemas com a alfabetização no começo dos anos iniciais trazem graves consequências ao longo do ensino fundamental, tais como a evasão escolar, a reprovação e a distorção idade-série. De modo geral, destaca-se a insuficiência da realidade atual da escola no cumprimento de sua tarefa de ensinar a leitura e a escrita a todos. Lamentavelmente, muitas crianças não encontram no espaço escolar os subsídios materiais e imateriais para sua formação, devido à ineficácia das políticas públicas para a classe trabalhadora, problemas de infraestrutura econômica e social, questões de formação de professores/as alfabetizadores/as, resultando nas concepções e métodos, muitas vezes frágeis, materializados no espaço da sala de aula.

Sendo assim, o enfoque sobre a alfabetização deve considerar condições históricas, econômicas, sociais e políticas nas quais são difundidas a escrita na escola pública, como instituição de educação popular, cabendo-lhe a organização do trabalho pedagógico direcionado a superação do contexto dos estudantes que, na maioria das vezes, possuem uma relação externa com a escrita, isto é, não vivenciam de modo direto e intencional sua funcionalidade social para a construção de conhecimentos

cada vez mais complexos e elaborados. Além disso, Saviani (2012, p. 31) defende uma escola que, apesar de sua suposta impotência, encontre, por meio do ensino, “o exercício do poder real, ainda que limitado. [...] o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta à bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (Saviani, 2012, p. 31).

Isso posto, convém refletir que, de acordo com o referido autor, é preciso superar a desigualdade na educação e que, de fato, o ensino seja de qualidade para todos, independentemente da classe social. Esse ideal de educação é um sonho e luta de grandes autores clássicos, que sempre acreditaram em uma ‘educação como prática da liberdade’ (Freire, 2021). No que tange à alfabetização, isso não é diferente e perpassa pela mesma premissa: é urgente ressignificar o processo de alfabetização, ir além de decifrar o código alfabético e sim fazer uso da escrita, acompanhando a evolução do conhecimento nesse mundo globalizado e em constantes transformações.

Para tanto, as políticas públicas precisam cumprir seu papel, atendendo aos interesses da maioria: a população que estuda nas escolas públicas, as quais não têm tido êxito na efetivação do ensino significativo e de qualidade tão propagado e defendido nos documentos legais e curriculares. Nesse sentido, Soares (1997, p. 9) afirma que:

A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola.

A escola deve garantir às crianças das camadas populares uma educação de qualidade, que assegure a democratização do ensino por meio do domínio dos conteúdos culturais, fortalecendo sua posição na sociedade, em prol do desenvolvimento das pessoas, viabilizando a participação da tão sonhada transformação da sociedade contemporânea. Essa é uma das tarefas primordiais do processo educativo e da escola em geral.

O ideal de democratizar as relações de poder no campo da educação também foi defendido por Paulo Freire (2000), com o intuito de garantir a participação das camadas populares nas decisões políticas e sociais do/no Estado, com autonomia e liberdade. Segundo o autor,

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação, para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática (Freire, 2000, p. 75).

A seguir, abordamos a BNCC/2017 e a PNA/2019 quanto ao processo de alfabetização.

BNCC/2017 E ALFABETIZAÇÃO

A BNCC/2017 é um documento de caráter normativo, com força de lei, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que devem passar a formação de todos os alunos ao longo da educação básica. Esse documento apresenta as competências, habilidades, áreas do conhecimento e aprendizagens consideradas essenciais;

entretanto, os/as pesquisadores/as já se debruçam e tecem elogios ou críticas a sua organização, seu teor e seus pressupostos teóricos.

A BNCC para a educação infantil e ensino fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e implantada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; é uma referência nacional e obrigatória para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares, dos estados, do Distrito Federal, municípios e das propostas pedagógicas das escolas e está “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9). Conforme previsto na Constituição de 1988, na LDB/1996 e no PNE/2014, a BNCC/2017 tem por objetivo a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões cognitiva, emocional, social, cultural e física e, por isso, se configura em dez competências gerais, apontando as aprendizagens essenciais que definem o cidadão que se pretende formar e norteiam a educação para todos.

Cada componente curricular traz uma competência específica, dialogando com as competências gerais do componente e com as dez competências gerais da BNCC/2017. As competências específicas possibilitam articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical entre anos iniciais e anos finais e a continuidade das experiências dos alunos (BRASIL, 2017).

Na área de Linguagens, a BNCC/2017 apresenta quatro componentes curriculares, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, possibilitando aos estudantes a prática de linguagens diversificadas, que lhes permitam ampliar as capacidades de expressão em manifestações artísticas, corporais e linguísticas. Embora até o momento não tenha sido criada uma lei específica que determine a periodicidade da alfabetização, a BNCC/2017 orienta o trabalho com alfabetização nos dois primeiros anos, diferenciando-se das determinações das políticas públicas anteriores como, por exemplo, a Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010, em seu art. 30, inciso III, parágrafo primeiro, que diz,

A escola, mesmo em regime seriado, deve considerar os três primeiros anos do Ensino Fundamental como se fosse um bloco ou um ciclo, sem interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p. 9).

A criança terá progressão automática, isto é, não há retenção da criança em processo de alfabetização antes que se encerre o ciclo dos três primeiros anos. Constatamos aqui uma aparente divergência entre os documentos no que se refere ao período temporal da alfabetização, bem como a sua avaliação. Ademais, a PNA/2019 sinaliza que “é necessário ofertar a toda criança as condições que possibilitem aprender a ler e a escrever nos anos iniciais do ensino fundamental; daí a priorização da alfabetização no 1º ano como uma das diretrizes da PNA” (BRASIL, 2019, p. 32).

A BNCC/2017 propõe que, apesar das experiências com as práticas letradas apresentadas pela criança desde a educação infantil, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do ensino fundamental que se espera que ela se alfabetize. Ressalta, ainda, ser importante que as crianças conheçam o alfabeto, codifiquem e decodifiquem os sons da língua em material gráfico e desenvolvam uma consciência fonológica. A Base explica que a alfabetização de uma língua específica pode acontecer em dois anos (1º e 2º anos do ensino fundamental) e complementada por outro processo, em que acontecerá a ortografização (do 3º ao 5º ano do ensino fundamental), considerando que,

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas

variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 92).

O aspecto político da alfabetização não está elucidado no texto da BNCC/2017 e, dentro do próprio documento, há aparente divergência sobre a alfabetização; enquanto afirma que a criança precisa se apropriar da leitura e da escrita do sistema alfabético e posteriormente complementar sua aprendizagem pelo domínio da ortografia, a BNCC/2017 defende que,

No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 65).

Evidenciado esse aparente desencontro na Base, as pesquisas por nós utilizadas para compor a análise do objeto em estudo apontam a inexistência de afinidade entre os documentos que normatizam a educação brasileira, incluindo-se a BNCC/2017 e a PNA/2019, quando o assunto é alfabetização e letramento.

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - PNA/2019

A PNA/2019 foi criada com objetivo de elevar a qualidade da alfabetização em nosso país, melhorar os processos e combater o analfabetismo. Para isso, formou-se um grupo de trabalho composto por representantes de algumas secretarias ligadas à educação, como SEALF a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e de outros órgãos, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Esse grupo de trabalho conversou com pesquisadores e pessoas envolvidos com a educação e também pesquisou municípios brasileiros que tiveram avanços na alfabetização das crianças, bem como políticas públicas internacionais que apresentaram bons resultados na leitura, na escrita e na matemática, a fim de encontrar caminhos mais eficazes para a alfabetização das crianças (BRASIL, 2019).

Com base no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, em seu art. 3º, os princípios da PNA/2019, estão fundamentados em evidências provenientes das ciências cognitivas, enfatizando seis componentes essenciais para a alfabetização: “consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; produção de escrita” (BRASIL, 2019, p. 32).

A PNA/2019 define alfabetização “com base na ciência cognitiva da leitura como ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). Descreve que uma criança se apropria do processo da leitura e escrita quando consegue compreender que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que representam sons da fala, lembrando que é preciso ensinar de forma precisa e sistemática, do mais simples para o mais complexo.

Nessa ótica, o processo de codificar e decodificar palavras significa estar alfabetizado, mas não é um fim em si mesmo; é apenas o

início de um trabalho que tem por objetivo ler textos com autonomia e compreensão, o que será consolidado por meio de atividades de leitura e escrita que intensifiquem essa operação. Ler e escrever com autonomia significa conhecer o sistema alfabético e decifrá-lo sem a ajuda de um mediador. Já a compreensão de textos é o produto final de todo um trabalho com leitura de textos e estudo do vocabulário (BRASIL, 2019).

A PNA/2019 não utiliza o termo ‘letramento’ e sim ‘literacia’, definida como o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como a sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). Esse termo é justificado na PNA/2019 por ser utilizado comumente em vários países; podemos inferir que há um distanciamento do contexto histórico educacional brasileiro, sendo que os primeiros estudos sobre letramento no Brasil estão datados na metade da década de 1980, afirmativa endossada por Soares (2012, p. 15),

Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, [...] Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p. 7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”.

A principal diferença entre os termos literacia e letramento está na compreensão de alfabetizar encontrada na PNA/2019,

As habilidades que são desenvolvidas antes da alfabetização são chamadas de Literacia Emergente e as práticas e experiências relacionadas à Linguagem, Leitura e Escrita que são apresentadas pela família, Literacia Familiar. O texto enfatiza a importância dessa prática para a aprendizagem da criança e afirma que pode ser desenvolvida por qualquer familiar, inclusive os que não são alfabetizados (BRASIL, 2019, p. 22).

Nessa perspectiva, questionamos: onde se enquadra a equidade às camadas populares, que não podem proporcionar aos seus filhos acesso

ao mundo letrado por questões socioeconômicas? Entendemos que essas famílias estão em situação de desigualdade e desvantagem em relação às famílias com poder socioeconômico superior. Responsabilizar a família pelo início do processo de alfabetização exime o papel da escola em desenvolver esse processo qualitativamente, de forma que os estudantes sejam alfabetizados, diminuindo assim o fracasso escolar, que tem sido um grande desafio do país por longas décadas.

Quanto à relevância do letramento alinhado à alfabetização, Roxane Rojo (2009, p. 44) considera que,

[...] para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto, é acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto, contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e ideologia do autor, situando o texto com o seu contexto.

Em que espaço o estudante terá a riqueza dessas vivências postuladas por Rojo (2009). Certamente na escola, no contexto da sala de aula, mediado pelo docente alfabetizador que tenha a postura de viabilizar aos alfabetizados a prática do uso social da leitura e escrita. Outro autor que muito produziu e contribuiu a respeito dessa concepção de alfabetização foi Paulo Freire (2021). Esse educador nos explica que,

O método de Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder reexistenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. Eis porque, em uma cultura letrada, aprende a

ler e escrever, mas a intenção última com que o faz vai além da alfabetização (Freire, 2021, p. 13).

Nesse sentido, alfabetizar vai além da codificação e decodificação, pois está relacionado a posicionar-se reflexivamente na sociedade em que se vive. A alfabetização pensada por Freire (2021), eleva os sujeitos, estudantes e professores, a viver experiências de vida, vivências que afetem os envolvidos no processo de ensinar e aprender, práticas de leituras e escritas que signifiquem o que sentem, observam, tateiam, degustam, escutam e falam acerca de si e do entorno. Essas práticas valorizam a importância do diálogo e da dialética no processo do aprender; as trocas de saberes e os suportes de ensino se voltam para se humanizar, conhecer a si, desvelar sua cultura e entender a alfabetização também como técnica, estratégia e instrumento para conhecer e descobrir o mundo.

ANÁLISE DOS DADOS: REFLEXÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS

As cinco dissertações por nós selecionadas neste estudo apresentam discussões em comum quanto às políticas públicas referentes ao processo da alfabetização, destacando contradições quanto às propostas defendidas pelas políticas anteriores; por exemplo, a PNA/2019 diverge da perspectiva teórico-epistemológica das políticas de formação anteriores, apresentando propostas para o trabalho de alfabetização a partir de “evidências científicas da neurociência” (BRASIL, 2019). Nessa perspectiva, os trabalhos selecionados contemplam a problemática em estudo.

Nossa análise está ancorada nos aportes teóricos clássicos e contemporâneos que discutem a alfabetização, primando pelo posicionamento crítico e científico das pesquisadoras, com vistas a contribuir na ampliação do debate sobre a alfabetização dos estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental. Embora muito estudada no contexto educacional, a alfabetização ainda apresenta fragilidades constatadas nos resultados das

avaliações externas do nosso país, onde ainda há alto índice de crianças que concluem os anos iniciais sem estar alfabetizadas.

Nas pesquisas selecionadas, identificamos pontos relevantes para as discussões, que serão apresentados a seguir, a partir dos objetivos específicos elaborados e propostos para a presente pesquisa.

MAPEAR AS PESQUISAS RECENTES QUE DISCUTEM COMO OS MUNICÍPIOS FIZERAM A ATUALIZAÇÃO DE SUAS PROPOSTAS CURRICULARES

Discutir sobre currículo automaticamente envolve a política de avaliação. Nesse viés, ao investigar as políticas de avaliação para alfabetização, Graciele Lipsuch (2020), observa a contradição entre a BNCC/2017 e outros documentos legais, quando a Base antecipa a alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental, aspecto constatado nas demais pesquisas, o que se tornou um desafio para a adequação dos currículos, pois, anteriormente, esse processo se daria em três anos.

Lipsuch (2020), aborda os mecanismos de controle e responsabilização por meio de avaliações a partir da BNCC/2017, no processo alfabetizador, como ato de poder, domínio e fiscalização sobre algo ou alguém, expressado na educação por elementos como a padronização e a regulação, sendo esta umas das críticas à Base. A autora entende que os mecanismos de controle e a responsabilização “estão presentes em um determinado modelo societário, fundado no sistema capitalista. Nesse modelo, predominam os interesses da classe hegemônica/dominante” (Lipsuch; 2020, p. 109), e destaca, ainda, a responsabilização do professor em se adequar a esses mecanismos,

Não queremos dizer, com isso, que o professor não é parte fundamental do ensino aprendizagem, e do processo de alfabetização. Porém, ele não é o único responsável. Entendemos que um processo de aprendizagem, para se efetivar, necessita de elementos fundamentais, tais como: espaço adequado; profissionais da educação com

salários adequados e dignos, e funções condizentes com a sua formação; uma escola que tenha apoio pedagógico; e materiais disponíveis e condições mínimas estruturais (Lipsuch; 2020, p. 111).

A adequação das diretrizes curriculares vai da elaboração do documento ao papel desempenhado pelo professor, sendo necessária a realização da formação continuada e a reorganização do sistema educacional como um todo, da Secretaria Municipal de Educação até as escolas. Assim, a responsabilização deve ser de todos. Essa discussão remete à reflexão quanto a democratização e redemocratização da escola pública, reflexão que podemos encontrar em Paulo Freire (2000, p. 34-35),

[...] precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade, que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. Só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores. O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala adentro e cortar seus corpos pouco abrigados. Neste sentido é que reparar rapidamente as escolas é já mudar um pouco sua cara, não só do ponto de vista material, mas, sobretudo, de sua 'alma'. [...] Reparar, com rapidez, as escolas é um ato político que precisa de ser vivido com consciência e eficácia.

Em seu estudo, Ana Kátia Silva (2021), apresenta a trajetória da elaboração do *Currículo em Movimento/DF*. Em 2010, foi apresentada aos professores/as e à comunidade educacional em geral no contexto do DF uma versão experimental do Currículo que viria a ser avaliado e discutido nos dois anos seguintes para, finalmente, ser oficializado como o *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal*. A primeira edição foi em 2014, reeditado em 2018, a partir da adequação à BNCC/2017. Com o currículo experimental entregue à rede, em 2010,

teve início o processo de construção coletiva, em 2011, com a avaliação da proposta nos espaços de coordenação coletiva, nas escolas, pelos professores. Esses momentos ocorreram no próprio lócus da escola, posteriormente nas plenárias regionais, grupos de trabalho coordenados pela Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB, (Silva, 2021).

O detalhamento pontuado pela autora responde aos objetivos específicos de sua pesquisa, demonstrando as etapas da adequação do currículo a BNCC/2017: i) as discussões com os Grupos de Trabalho e a elaboração de uma minuta, organizada por cadernos, denominada ‘Currículo em Movimento’; ii) submissão às escolas para validação no ano letivo de 2013; iii) em 2013, o processo de validação do Currículo em Movimento nas Coordenações Regionais de Ensino - CRE e nas unidades escolares; iv) formação nas próprias escolas e de plenárias regionais que produziram materiais; v) a sistematização do texto final.

Outro aspecto destacado na pesquisa de Silva (2021), foi a construção dos cadernos de orientações quanto aos pressupostos teóricos que norteariam a prática pedagógica,

[...] para a Secretaria de Educação do Distrito Federal explicitava um projeto político-pedagógico almejado para a escola o processo de implementação foi amplamente documentado, mas os pressupostos teóricos: as teorias de currículo, as bases teórico-metodológicas, as concepções de educação integral, currículo integrado e avaliação, foram temas abordados no caderno de apresentação. Do mesmo modo, em cada um dos cadernos, as etapas e modalidades da educação básica foram contempladas (Silva, 2021, p. 86).

Nota-se que, além das diretrizes curriculares, a Secretaria sentiu a necessidade de elaborar outros documentos para subsidiar as práticas pedagógicas, como os cadernos orientadores, os quais oportunizam outros debates, como: o que os diferencia e qual sua relevância para a adequação das diretrizes curriculares municipais, como também a efetivação nas escolas?

A partir desse questionamento, percebemos que há similaridades nas etapas analisadas por Silva (2021), com a investigação de Rosineide Rocha (2020), quando é mencionada a adequação da realidade educacional local às novas proposições curriculares no município paulista, como também as seguintes demandas:

- a. mudanças de concepções dos docentes no contexto local e no contexto municipal;
- b. planejamento com foco no desenvolvimento de habilidades e competências;
- c. sintonizar alfabetização e letramento;
- d. intercorrências surgidas no contexto escolar pesquisado, no ano de 2019, que limitaram a melhoria dos resultados.

A primeira demanda exigiu mudança de paradigma por parte dos professores, que estavam acostumados a focar o seu planejamento do seu trabalho nos conteúdos que iriam ser ensinados (Rocha, 2020).

Outros aspectos consonantes nas três dissertações discutidas a partir da análise do nosso primeiro objetivo específico, foram:

- a. o processo de implementação e implantação de uma proposta curricular requer o engajamento de todos os atores desse movimento, em que cada setor precisa cumprir seu papel em parceria e fortalecimento dos demais;
- b. a realização de formações continuadas em todo o processo (antes, durante e depois da implementação), a fim de acompanhar os avanços e os desafios;
- c. a garantia da participação de forma reflexiva de todos os atores nas discussões da implementação a execução, como também a avaliação das/nas etapas dessas diretrizes curriculares.

Portanto, a formação continuada é fundamental antes, durante e no decorrer da efetivação nas escolas, ou seja, mais um desafio a ser

superado, pois mudanças de práticas exigem reflexão contínua de todos os processos de adequação. Por entender que a adequação do currículo contempla aportes teóricos e epistemológicos, é pertinente discutir as concepções de alfabetização que essas propostas curriculares defendem. Apresentamos essa discussão a seguir.

IDENTIFICAR COMO A ALFABETIZAÇÃO É ABORDADA NAS NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS

Em seu texto, Lipsuch (2020) diz que, no processo de alfabetizar, precisamos considerar as vivências das crianças, seus saberes e as fases do seu desenvolvimento da linguagem e escrita, trabalhando na zona de desenvolvimento proximal da criança (Vigotski, 2007), de forma a garantir sua evolução no processo ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, a pesquisadora propõe que o desenvolvimento da linguagem não seja mecânico, desprovido de significados e/ou reflexão teórica, mas que promova a evolução do estudante em seu processo educativo qualitativamente.

Souza (2021), por sua vez, ressalta que as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (Lages, 2020) se apoiam fortemente nos pressupostos freirianos, trazendo a compreensão de que alfabetizar significa ensinar e aprender a ler e produzir textos, compreendendo o texto como unidade de sentido e objeto de ensino/aprendizagem da língua escrita, em torno do qual se organizam as aprendizagens específicas da etapa da alfabetização e as atividades para seu desenvolvimento na escola, amparadas pelos vários aspectos da vida humana, sobretudo daqueles que precisam ser os maiores beneficiados: as crianças.

A produção acadêmica da Ana Kátia Silva (2021) aponta dois desencontros entre a BNCC/2017 e o Currículo em Movimento/DF/2018. A autora salienta que,

[...] podemos destacar duas agudas divergências que o Currículo confere aos conceitos aqui abordados em relação à BNCC: a primeira é que, ao adotar a alfabetização

na perspectiva do letramento, o documento do Distrito Federal reafirma e ratifica a opção teórico-metodológica adotada nas políticas de alfabetização anteriores à BNCC e que já fundamentava o próprio Currículo aqui analisado e a segunda é conceber a escrita alfabética como sendo norteada por um sistema de representação ou notação e não como mero código. Essa diferença pode ser vista, claramente, no corpus textual de ambos os documentos. Enquanto o currículo compreende a alfabetização como “um processo complexo que implica a compreensão do estudante passar por etapas sucessivas e pela elaboração de hipóteses para se apropriar do sistema de escrita alfabética” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). A BNCC, por outro lado, afirma em relação à alfabetização: “é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne, ou seja, consiga codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (BRASIL, 2017, p. 89-90) (Silva, 2021, p. 130).

Considerando esse ponto, podemos inferir que, ao propor o processo de alfabetização desarticulado do letramento, a BNCC/2017 limita a aprendizagem da leitura e da escrita em decodificar e codificar.

Sobre esse aspecto, Magda Soares (2021, p. 11-12) considera:

[...] que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leituras e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfalettrar.

Ao abordar sobre o componente curricular de língua portuguesa nos anos iniciais, Natália Lozano (2020) contemplou o debate quanto à

conceituação da alfabetização na perspectiva da BNCC/2017, comentando que, na etapa da alfabetização, há um distanciamento do restante do conteúdo desse componente curricular, sendo apresentado após os pressupostos gerais, os eixos, os campos de atuação e as competências específicas, os quais praticamente concluem as ideias que a BNCC/2017 traz para o ensino de língua portuguesa. Em relação a tal distanciamento, a autora diz,

Porém, seu apartamento do restante do Componente pode ser devido à importância, à ênfase que essa etapa da educação básica possui, ao fato de a alfabetização sempre ter sido um desafio e uma urgência nacional. De uma maneira ou de outra, o que busco mostrar é se, no que se refere aos termos, conceitos e fundamentação teórica – fatores mais importantes que questões organizacionais – há convergências ou divergências com o restante do Componente de Língua Portuguesa (Lozano, 2020, p. 106).

Os aspectos destacados por Lozano (2020), suscitam duas considerações: i) o desafio nacional para que as crianças concluam os anos iniciais alfabetizadas; ii) a concepção e/ou em que lugar está esse processo no componente de língua portuguesa, o qual trata de ensinar pressupostos teóricos da língua. Ora, ao se falar de linguagem e palavra, automaticamente se inclui a alfabetização. Então, questionamos: por que essa dissensão na BNCC/2017? Nesse sentido, lembramos o seguinte pensamento de Vygotsky (2009), quanto ao significado de ‘palavra’:

O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o

fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso (Vigotski, 2009, p. 397).

Enfim, a adequação dos currículos municipais para a alfabetização implica também o entendimento e a organização didática dos componentes curriculares, especificamente o de língua portuguesa, para que o professor saiba como trabalhá-la em sala de aula, apoiado em fundamentos teóricos que norteiem seu fazer pedagógico qualitativamente.

Atualmente, ao se falar em alfabetização, contempla-se o letramento, pois a apropriação da língua deve garantir ao estudante autonomia para participar das diversas práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita. Sobre esse aspecto, Rojo (2009, p. 107) afirma: “é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas”.

Isso posto, as abordagens discutidas sobre a alfabetização nos documentos *Currículo em Movimento* (Distrito Federal, 2018), *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019) e *Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages* (Lages, 2020), evidenciam a relevância de debater e buscar alternativas para que a alfabetização brasileira seja efetivada de maneira significativa, garantindo os direitos das aprendizagens e o sucesso dos alunos em sua vida estudantil e, conseqüentemente, mitigando o fracasso escolar estampado nos resultados das avaliações externas em níveis nacional e estadual.

Quanto ao nosso terceiro objetivo específico (Analisar os documentos curriculares nacionais e estaduais que norteiam os currículos das escolas municipais), consideramos ter sido contemplado nas análises dos dois objetivos específicos anteriores por nós delineados para esta pesquisa. Assim, a seguir, apresentamos nossas considerações acerca do estudo realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo geral analisar como os municípios adequaram seus documentos curriculares para a alfabetização a partir da homologação da BNCC/2017, a fim de identificar os impactos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Tendo em vista que os cinco estudos selecionados analisaram o processo de adequação das propostas curriculares dos municípios investigados, desde a implantação e implementação do novo currículo das Secretarias de Educação para as escolas, evidencia-se a necessidade da formação continuada de professores e a definição da concepção de alfabetização que se propõe, na perspectiva de alfabetizar letrando. Outro fator importante apontados nas pesquisas foram os encontros e desencontros entre os documentos curriculares municipais, a BNCC/2017 e a PNA/2019), como, por exemplo, as discussões sobre letramento e os pressupostos teóricos sobre alfabetizar.

Com este estudo, que se vincula à escrita de uma dissertação de mestrado em andamento, pretendemos fomentar reflexões sobre a análise dos dados coletados, elucidando as possibilidades, as demandas e desafios na adequação das propostas curriculares para alfabetização dos estudantes do município de Porto Velho a partir da BNCC/2017, bem como contribuir na orientação e/ou reflexão de futuras pesquisas quanto à alfabetização, à prática docente e à formação continuada do professor alfabetizador. A análise que aqui apresentamos certamente não tem pretensões de esgotar a temática, mas sim suscitar a mobilização de tantas outras inquietações e estudos na área das políticas públicas voltadas para a alfabetização.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** (PCN). Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Resolução CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: edição 2016. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: edição 2016. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política nacional de alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIPSUCH, Graciele. **Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a base nacional comum curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização**. 2020. 169 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

LOZANO, Natália de Oliveira. **A base nacional comum curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 150 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília-SP, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

ROCHA, Rosineide de Andrade. **Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular**: um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista. 2020. 147 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara-SP, 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Ana Kátia da Costa. **A base nacional comum curricular e o currículo em movimento do Distrito Federal**: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização? 2021. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Luciany Ferreira Felício Moraes de. **A elaboração das diretrizes curriculares do sistema municipal de educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA**. 2021. 188 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PRÁTICAS DOCENTES E CURRÍCULO ESCOLAR REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Mônica Maria Cunha Sampaio⁹
Elaine Cristina da Silva Martins¹⁰

RESUMO

O presente trabalho tem como Objetivo analisar as implicações das propostas curriculares na prática docente a partir do período pandêmico. Tendo como objetivos específicos: Identificar as mudanças curriculares no período anterior e posterior a pandemia; conhecer o processo de implantação e implementação da BNCC nos Estados e Municípios e se houve participação dos educadores; identificar as mudanças ocorridas e incorporadas na prática docentes a partir do período pós pandemia. A metodologia utilizada foi de revisão sistemática, com buscas na plataforma CAPES (periódicos), identificando dissertações e teses, a partir dos descritores “currículo e ensino básico”, “práticas pedagógicas” and “ensino básico”, ensino básico and “prática pedagógicas”, mudanças curriculares and “ensino básico”, “BNCC” and “implantação dos Referenciais Curriculares”, “BNCC” and “implantação”. Os Artigos encontrados a partir das buscas foram elencados, após análise do título, descritores e resumo da obra, selecionados em tabela, os que correspondiam a pesquisa e descartando os artigos que não se enquadravam na temática. Com a seleção de doze obras, foi possível identificar os percalços encontrados por gestores e educadores na implantação na base na prática cotidiana, observando o período de Pandemia, com alto grau de letalidade, vivenciado pelo planeta nos anos de 2020 a 2022.

Palavras-chave: Práticas Docentes. Currículo. BNCC. Covid-19.

⁹ Acadêmico(a) do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.
E-mail: nica.sampaio@gmail.com

¹⁰ Professora orientadora da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail:elainemartinsit@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Ser um educador no século XXI é um desafio fascinante e complexo, devido às mudanças e avanços rápidos, especialmente nas áreas de tecnologia e comunicação.

A rapidez com que as informações circulam é impressionante, e enquanto educadores precisamos estar preparados para orientar os estudantes no discernimento das informações confiáveis das não confiáveis. Nesse aspecto, promover o pensamento crítico e a habilidade de pesquisa é essencial.

Destaca-se, nesse meio, a necessidade de o educador ter domínio sobre assuntos diversificados como a compreensão dos diferentes modos de comunicação, textos, áudio, vídeo, imagem (multimodalidade), informações estas à disposição dos estudantes nas mídias sociais. As diversas maneiras de letramentos, multiletramentos, incluindo a digital.

Rajo (2009, p. 107), chama a atenção para um dos principais objetivos das escolas: “Possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramento), da vida da cidade, de maneira ética, e crítica e democrática (...)”. A autora segue apresentando a necessidade de levar em consideração os multiletramentos, letramentos semióticos e letramento crítico e protagonista,

[...] O conhecimento e a capacidade relativa a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessário no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, os designs etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que tem transformado letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento em insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (Moita Lopes; Rajo, 2004, p. 107).

Nossos alunos, advindos de uma realidade multicultural com um misto de raças, etnias enchem nossas salas de aulas, chamando a

atenção dos educadores para a necessidade do conhecimento, respeito, a essas diferenças, e criando um ambiente acolhedor, inclusivo, que promova a compreensão e a empatia.

Quando falamos de avanços tecnológicos, a de se considerar o aparato que compõe a mídia, redes sociais, com suas criatividades na formatação de texto, fotos, vídeos curtos com mensagens precisas e diretas. São conteúdos que precisam estar aliados a prática dos educadores da atualidade. O ambiente educacional está em constante evolução. Os educadores precisam estar dispostos a aprender e se adaptar a novas tecnologias e abordagens pedagógicas. A formação contínua é essencial.

Assim, em uma sociedade moderna em todas as circunstâncias sabemos que a tecnologia digital é uma primordialidade mundial, e que a unidade escolar deve estar elaborada para preencher os requisitos da realidade atual, uma vez que todos nós que fazemos parte da instituição escolar temos o dever de conhecer as novas exigências que o mundo nos oferece. (Lima; *et al*, 2021, p. 2)

Assim, ser um educador no século XXI envolve muito mais do que apenas transmitir informações. Requer uma compreensão profunda das mudanças no ambiente de aprendizado e a capacidade de adaptar-se a essas mudanças, enquanto se concentra no desenvolvimento de habilidades essenciais para os alunos enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo.

Os desafios do século XXI requer um repensar da Educação, diversificando os métodos de ensino utilizados, oferecendo novas alternativas para os indivíduos interagirem e se expressarem, diversificando as formas de agir ensinar e de aprender (Almeida; *et al*, 2021, p. 302).

As crianças atuais se apresentam, desde a tenra idade, como frutos desse meio tecnológico. O papel do educador se torna importante no desenvolvimento do protagonismo infanto-juvenil.

A esse respeito, destacamos as competências e habilidades inseridas na Base Nacional. Significa dizer que apontamos para a direção certa, pensando, enxergando essa criança e adolescente como sujeito ativo de sua história.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Muitos de nós, ancorados nas dificuldades do fazer pedagógico, consideram esse discurso enfadonho, desnecessário, por mero desperpício ou formação rasa, sem aprofundamento teórico. Mas é necessário analisarmos as práticas docentes com uma visão da sociedade atual de crianças e adolescentes e enxergar “as múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola” (Rojo, 2009, p. 108).

Nosso mundo mudou, evoluiu e muitos de nós, educadores ainda nos encontramos no quadro, pincel, e em uma sala de aula fria. Do outro lado, crianças e adolescentes com suas vivências e realidades distintas, mas com saberes da atualidade que nos impulsiona a conhecê-lo e desvendá-lo.

A contemporaneidade exige dos educadores, mais que os saberes acadêmicos que aprendemos nos cursos de graduação. A prática docente precisa estar aliançada ao novo, no entanto, vencer dogmas impregnados na nossa prática pedagógica não é fácil.

E quando a necessidade de ultrapassar essas dificuldades se apresentam a partir de uma urgência internacional, como o Período de Pandemia do Covid-19, os desafios se tornam ainda maiores.

O coronavírus, além de nos sacudir em diversos assuntos como a fragilidades das nossas políticas públicas em relação à saúde, assistência, educação, da irreparável dor da perda, da iminente finitude da vida, também nos impulsionou a repensar a prática docente (Rocha, 2020).

Relembrando esse período, o governo do Estado de Rondônia, criou o Decreto nº 25.728 - (Rondônia, 2021), anunciando o chamado lockdown (confinamento), culminando com o fechamento de locais de aglomerações e das escolas públicas e particulares.

A medida em que os profissionais de saúde, heróis desse tempo, se colocavam à frente da batalha contra o vírus que levava, diariamente, milhares de pessoas a óbito, por outro lado, educadores eram convocados a encontrar alternativas coerentes para que a educação não parasse.

Considerando o Artigo 4º da LDB (Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional),

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (BRASIL - LDB, 2021).

Além disso, o Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL -ECA, 2023).

A Educação é um direito do cidadão e a descontinuidade da oferta de serviço poderia ocasionar prejuízos desastrosos ao ano letivo.

Foi preciso repensar as formas de ensinar para que crianças e adolescentes permanecessem com seus direitos a educação garantidos e respeitados.

Com o avanço do coronavírus, nos anos de 2020 e 2021, professores passaram a conviver com uma realidade desafiadora: o ensino remoto, e, como se não bastasse, um novo desafio se apresentava nesse palco de tantas incertezas: tornar a tecnologia com seus aparatos, aliados fundamentais do educador.

Professores de todas as faixa-etárias, recentes ou antigos, precisaram reaprender o fazer pedagógico utilizando como principal meio a tecnologia. Segundo Freire (1996, p. 25) “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” E foi na busca do novo, ou não tão novo assim, que a prática docente foi sutilmente sendo redesenhada.

Secretarias Estaduais e Municipais passaram a organizar inúmeras formações com a finalidade de preparar seus educadores. As formações On-line, além das orientações sobre utilização das plataformas como Meet, Classroom, Zoom e Google Forms, também apresentavam a nova Base Curricular Nacional e Estadual/Municipal – RCRO (RONDÔNIA, 2020).

Considerando o exposto, o presente Artigo versa sobre a Revisão Sistemática da literatura, para coleta, análise, interpretação e compreensão de dados dos artigos científicos selecionados no Portal CAPES (periódicos) da minha pesquisa de Mestrado em andamento.

Este estudo objetivou revisar as produções científicas relacionadas as mudanças das propostas curriculares executadas nas escolas de educação básica após a pandemia do Covid-19, e os impactos destas mudanças na orientação da prática pedagógica, no período de 2017-2022. Para isso, procurou responder à pergunta: o que mudou nas propostas curriculares executadas nas escolas de educação básica dos municípios após a pandemia?

Este Artigo está organizado em cinco seções. Iniciando pela parte introdutória, onde se faz um recorte da importância do educador e sua prática na atualidade. Seguindo para a seção seguinte, no campo da Fundamentação teórica, disserta-se sobre de onde vem o saber docente a partir dos conceitos e pesquisas de Maurice Tardif, caracterizando currículo e prática docente; seguindo, a quarta seção apresenta os procedimentos metodológicos, dissertando como se procedeu a pesquisa, seleção, inclusão e exclusão dos artigos. Na quinta seção, se apresenta os dados obtidos e suas análises. Tendo na sua última seção, as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Falar de prática docente não é uma temática muito fácil, considerando que ela está intrinsecamente ligada, relacionada a uma gama de sistemas, programas e projetos que perpassam a vivência e o cotidiano do professor, da escola e do aluno.

Concebendo a ideia de que as práticas docentes não estão desvinculadas do currículo escolar, das normas e diretrizes educacionais e, principalmente do aluno com suas múltiplas realidades e vivências sociais, considerando, ainda, a sua intencionalidade, ou seja, a intensão de fazer, criar, desenvolver, estimular algo sobre alguém, seguiremos esse estudo apresentando o currículo escolar e a prática docente.

O CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE

O termo currículo, de acordo com Sacristán (2013), “deriva da palavra latina Curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus, e currere)”, passando ao longo do tempo por vários significados, como carreira, percurso, conhecimentos.

(...) correspondentes aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir, ou seja o plano de estudo proposto e imposto pela escola aos professores

(para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). (Sacristán, 2013, p. 17).

O currículo desempenha um papel fundamental no direcionamento do trabalho pedagógico em uma escola, uma vez que define o que os alunos devem aprender e quais habilidades e conhecimentos são priorizados.

O currículo recebeu papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou a uma capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma) empregados para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem (Sacristán, 2013, p. 17).

É um aliado na prática cotidiana do professor. Dada a essa importância, tem um papel significativo quanto pensamos em elaboração, implantação ou implementação do currículo. São os professores que, na linha de frente do ensino e da aprendizagem, devem adaptar as diretrizes do currículo nacional ou local para atender às necessidades e realidades específicas de seus alunos. Isso envolve a escolha de estratégias de ensino, conteúdos, recursos didáticos e avaliações adequadas às características de sua turma.

O currículo deve ajudar na garantia de uma educação de qualidade e clareza na sua aplicabilidade. Nesse sentido, é essencial que seja adaptado às necessidades e realidades específicas de cada escola e comunidade.

Deve-se considerar que o currículo não é algo estático, parado, é dinâmico; ele deve ser revisado e atualizado regularmente para refletir as mudanças na sociedade, na tecnologia e nas necessidades educacionais. Os professores podem contribuir para essa atualização, trazendo novas ideias e com base em sua experiência prática.

Assim, o currículo escolar desempenha um papel fundamental na educação, e os professores devem desempenhar um papel vital na sua construção e execução. Eles são os mediadores entre o currículo

oficial e os alunos, adaptando-o para atender às necessidades individuais e contextuais, garantindo assim uma educação de qualidade.

Partindo desse pressuposto, o currículo escolar tem sido palco de debates nas academias, formações docentes durante os últimos tempos evocam a importância do currículo, segundo Arroyo (2007, p. 18) “Vêm crescendo as sensibilidades para com o currículo das escolas, porque percebemos que a organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos”.

Nesse processo, percebe-se uma inquietação e reflexões relacionadas a construção da identidade dos professores, que, com suas vivências e experiências dentro e fora da escola, influenciam diretamente a formação do aluno. Tais contribuições formativas os estimulam a terem uma postura mais crítica em relação as suas práticas pedagógicas e suas concepções educacionais (Arroyo, 2007).

Há de se observar as definições de identidades pessoais, e as contribuições dos movimentos sociais nas relações e vivências dos educadores,

[...] Por outro lado, as identidades pessoais vêm sendo redefinidas. Identidades femininas, negras, indígenas, do campo. A identificação de tantas e tantos docentes com os movimentos sociais suscita novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora-educadora, professor-educador. Refletem-se na forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender. Que indagações sobre o currículo vêm dessa nova identidade pessoal e coletiva dos(as) educadores(as) (Arroyo, 2007, p. 17).

O processo de construção, implantação, implementação do currículo, tem sido longo, reflexivo e, muitas vezes dolorido no aspecto de encorajar a educação a passar por grandes mudanças. A que se considerar os avanços e conquistas nessa área, porém, algumas práticas permanecem a mesma. São poucos os profissionais da educa-

ção que estão no chão da escola e que participam de forma ativa e reflexiva do processo de discussão.

Os modelos, antes tão criticados, ainda assombram os interiores de nossas escolas, com posturais pouco democráticas.

O SABER DOCENTE

Ao longo de nossa vida acadêmica, nos deparamos com muitos professores de características diversas: o professor conteudista, tradicional, o professor inovador, o professor reflexivo, democrático, o professor legal, o perdido. Alguns, inesquecíveis, que nos deixaram suas ‘marcas’ em termos de aprendizado.

Faço um aparte para destacar aqui, meu professor de 4º ano do Ensino Fundamental. O quão era admirador sua maneira de ensinar e de se relacionar com seus alunos. Sua simpatia, mansidão e cuidado me fizeram sonhar com o magistério. Hoje, me vejo muitas vezes, com a imagem daquele educador, enquanto leciono para o 5º Ano.

Faço essa reflexão: O que nos torna professor?

Todos aqueles professores, com suas especificidades pedagógicas e características peculiares tiveram suas formações, ao longo de uma caminhada. Alguns com mais envolvimento em ações extracurriculares, outros com menos. Suas formações se deram ao longo de suas vidas. Somos uma construção de saberes, isso nos forma. Nossa vivência em espaços de ONGs como igrejas, sindicatos, partidos, ou seja, grupos sociais, auxiliam a construção de nossa identidade profissional. Neste sentido “[...] O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para ela adaptá-los e para transformá-lo” (Tardif, 2014, p. 13).

Nesse ponto, o saber é social porque é partilhado entre um grupo de agentes (professores), repousa sobre um sistema de garantia de legitimidades e orienta sua definição e utilização (universidade, admi-

nistração escolar, sindicatos, associações profissionais, grupos científicos, instancias de atestação e de aprovação etc.); tem objetos sociais (transformar, educar, instruir); evolui com o tempo e com as mudanças sociais, se adquire no contexto de uma socialização profissional.

Tardif (2014, p. 16), define saber docente como, “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Essa definição enfatiza que tal saber é um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, incluindo a formação profissional, disciplinares, curriculares e as diversas experiências adquiridas a partir das interações diárias com alunos, nos desafios cotidianos, ao longo de sua carreira.

Não se deve esquecer a natureza social dos saberes dos professores. Destaca-se duas situações que merecem atenção, O mentalismo e o sociologismo:

O **mentalista** que consiste em reduzir o saber, exclusivamente ou principalmente, a processos mentais (representações, crença, imagens, processamento de informações, esquemas etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva do indivíduo. (*grifo nosso*)

O **sociologismo** tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social, em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores a escola, tais como as ideologias pedagógicas, lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica, etc. (*grifo nosso*) (Tardif, 2014, p. 09- 12).

Tardif (2014), apresenta essas duas perspectivas para destacar a complexidade da construção do conhecimento, especialmente no contexto educacional. Ele argumenta que ambas as visões têm suas

próprias validades e limitações e que uma compreensão completa do saber docente requer a consideração de elementos de ambas as perspectivas. Necessário é equilibrar a compreensão dos processos mentais individuais com a influência dos contextos sociais na formação do conhecimento. Isso tem implicações significativas para a formação de professores e a prática pedagógica.

O professor e o aluno não consistem apenas em mente, cérebro, ou ativismo social. Embora considere de suma importância a militância nos diversos espaços da sociedade, tendo clareza de nosso papel enquanto educadores e formadores de opiniões.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente trabalho trata-se da revisão sistemática de literaturas, baseou-se no levantamento de dissertações, teses de Mestrados e Doutorados, com realizações de buscas na biblioteca de teses e Dissertações – CAPES, Periódicos e Plataforma Sucupira.

Procurou responder à pergunta “O que mudou nas propostas curriculares executadas nas escolas de educação básica após a pandemia?”

No processo de buscas, foram utilizados os seguintes descritores “currículo and ensino básico”, “práticas pedagógicas and ensino básico”, “ensino básico and prática pedagógicas”, “mudanças curriculares and ensino básico”, “BNCC and implantação dos Referenciais Curriculares”, “BNCC and implantação”, com um recorte temporal de 2017 a 2022.

Na inclusão de um trabalho, considerou-se sua relevância em relação à questão investigada, análise do título, descritores de buscas e resumo da obra, tendo como critérios de inclusão os seguintes questionamentos: O trabalho apresenta pesquisa ou reflexões sobre práticas docentes e currículo? O trabalho apresenta relatos sobre a experiência da implantação da BNCC? Os trabalhos apresentam pesquisas relacionadas a mudanças nas práticas pedagógicas a partir da

BNCC? O trabalho apresenta pesquisas relacionadas a mudanças nas práticas pedagógicas a partir da Pandemia do Covid-19?

Quanto ao processo de exclusão dos artigos que não compatibilizaram-se com a questão em pauta, utilizou-se como critérios os seguintes pontos: Estudos sem acesso disponível para visualização ou download do trabalho completo; Estudos duplicados (derivados da mesma pesquisa); Estudos cujo contexto de pesquisa não é referente a etapa do Ensino Básico; Estudos que não tratam sobre o Ensino básico e Práticas pedagógicas; Estudos com conteúdo irrelevante em relação aos domínios de pesquisa; Estudos cujo país em questão não é o Brasil.

Os Artigos, teses e dissertações encontrados a partir das análises dos títulos, palavra-chave e resumo, foram selecionados em uma tabela e feito a exclusão das obras em duplicidades, que não permitia a visualização completa, não corresponderam a etapa do Ensino Básico, estudos com conteúdo irrelevante em relação à pesquisa e Artigos de outros países. Considerando 12 (doze), de 332 (trezentos e trinta e duas) obras em análise, como podemos observar na tabela 1:

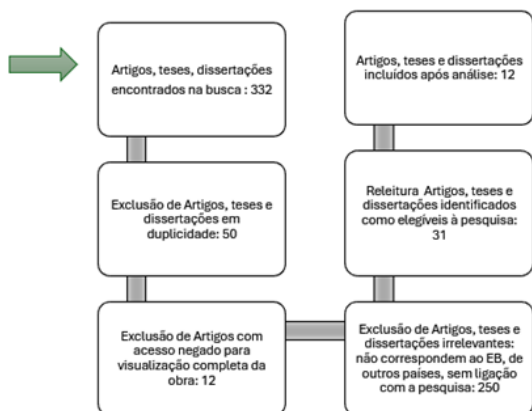
Tabela 1 – Pesquisas realizadas por Artigos, teses e dissertações

Descritores	Resultados de buscas
BNCC and Implantação dos referenciais curriculares;	02
Mudanças Curriculares and ensino básico	04
BNCC and Implantação	12
CURRÍCULO e Ensino básico	85
Práticas pedagógicas and Ensino Básico	108
Ensino básico and prática pedagógicas	121
Artigos encontrados na busca	332
Artigos em duplicidade	50
Artigos com acesso negado para visualização completa da obra	12
Artigos que não corresponderam a etapa do Ensino Básico; Estudos com conteúdo irrelevante em relação aos domínios de pesquisa; Artigos de outros países;	239
Artigos considerados aptos para a pesquisa	12

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos Resultados da pesquisa nos Periódicos CAPES

A figura 07 apresenta a organização das buscas e estruturação destes após as análises, releituras e exclusões dos artigos e teses.

FIGURA 7: Compilação dos Artigos e Teses encontrados



Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos Resultados da pesquisa nos Periódicos CAPES

Após a seleção, as teses, dissertações e artigos considerados aptos para a realização desta pesquisa, foram separadas por período (ano de publicação), não sendo encontradas publicações no ano de 2019 e 2020. Podemos observar melhor a proporção dos trabalhos selecionados na figura 8 a seguir:

FIGURA 8: Seleções de Teses e Dissertações – 2017 A 2022



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos Resultados da pesquisa nos Periódicos CAPES - Periódicos selecionados a partir do período temporal 2017-2022

As obras selecionadas foram separadas, organizadas, por ordem de prioridades, ano de publicação, autor, Base de dados e tipo de trabalho, conforme apresentada na tabela 2:

TABELA 2 - Obras Pesquisadas de Acordo com o Título, o Ano, Autores, Revista/ Periódico e Categoria.

Ordem	Obra/Título	Ano de publicação	Base dados	Tipo De Trabalho
1	Concepções De Escola: O Que Pensam Os Professores A Partir Da (Re) Elaboração Do Currículo Escolar No Contexto Da Pandemia Da Covid-19; Autor: Kiffer, Sabrina Moura.	2022	Catalogodeteses. capes.gov.br	Dissertação
2	Práticas Pedagógicas Em Tempos De Pandemia Da Covid - 19: Potencial Criativo Na Escola Municipal. Autor: Queiroz, Marina Carla Da Cruz.	2022	Catalogodeteses. capes.gov.br	Dissertação
3	Currículo Integrado E “Currículo De Transição” Na Retomada Das Atividades Presenciais: Caminhos E Possibilidades Para O Distrito Federal. Autor: Santos, Afonso Wesley De Medeiros	2022	Catalogodeteses. capes.gov.br	Dissertação
4	Da BNCC Ao Projeto De Ações Interdisciplinares. Autor: Sergio Nunes De Jesus, Celso Ferrarezi Junior, Elizângela Ataíde De Souza Moraes	2022	Catalogodeteses. capes.gov.br	Dissertação
5	Base Nacional Comum Curricular Como Política De Regulação Do Currículo, Da Dimensão Global Ao Local: O Que Pensam Os Professores? Autor: Costa, Vanessa Do Socorro Silva Da.	2018	Catalogodeteses. capes.gov.br	Tese
6	A Base Nacional Comum Curricular Em Questão. Autor: Rodrigues, Vivian Aparecida Da Cruz.	2017	Catalogodeteses. capes.gov.br	Dissertação
7	Direitos De Aprendizagem, Currículo Crítico Emancipatório E Inclusão: Proposta De Reorganização Curricular Do Componente História Na Rede Pública De Ensino Do Município De São Paulo. Autor: Albuquerque, Rodrigo Bittencourt	2018	Catalogodeteses. capes.gov.br	Dissertação
8	A Identidade Profissional De Professoras Da Educação Básica: Sentidos e Significados Atribuídos À Docência. Autor: Guimaraes, Marília Duarte.	2018	Catalogodeteses. capes.gov.br	Dissertação

9	A Implantação Da BNCC No Contexto Das Políticas Neoliberais. Autor: Emerson Pereira Branco	2022	Catalogodeteses.capes.gov.br	Dissertação
10	A Base Nacional Comum Curricular Do Ensino Fundamental: Suas Implicações Para O Trabalho Docente. Autor: Mirian Aguiar Oliveira Câmara, et. al.	2022	Catalogodeteses.capes.gov.br	Artigo
11	A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: Uma Perspectiva De Produção Coletiva De Práticas Pedagógicas Emancipatórias. Autor: Maria Marlene Miranda	2022	Catalogodeteses.capes.gov.br	Tese
12	Educação, Currículo E Teoria Crítica Em Tempos De Pandemia: O Que Pensam Docentes e a Comunidade Escolar. Autor: Francisco Thiago Silva	2021	Catalogodeteses.capes.gov.br	Artigo

Em meio as obras selecionadas, algumas nos chama a atenção pela veracidade e estruturação, fidelidade à pesquisa. Entre elas podemos citar a Dissertação de Sabrina Moura Kiffer (2022), *“Concepções De Escola: O Que Pensam Os Professores a Partir Da (Re) Elaboração Do Currículo Escolar No Contexto Da Pandemia Da Covid-19”*. A autora apresenta os entraves e situações relacionadas a priorização curricular, encaminhada pela Secretaria de Educação do Município de Queimados, a qual tinha como objetivos selecionar o currículo, com os conteúdos essenciais para serem executados no período da pandemia.

Faz uma reflexão sobre currículo, envolvimento dos professores no processo de priorização do Currículo e as desigualdades sociais vivenciadas por alunos e educadores. Destaca alguns dilemas relacionados a construção do currículo por parte dos professores, entre eles, entre se identificar com uma teoria tradicional, que não visa e não reconhece o aluno como protagonista e ao mesmo tempo “conceber um currículo como humanizador, realidade dos alunos X ênfase nos conteúdos e, entre priorizar ou reduzir os conteúdos, mediante a nova e emergencial realidade imposta pela pandemia do covid-19”, sendo este último, o principal dilema apontado, observa que foi realizada uma redução do currículo por parte dos professores, no lugar de priorizar, sem critérios e objetivos claros para a realização da priorização

Curricular, culminando com cortes, a fim de “diminuir o currículo” e “fazê-lo caber no tempo disponível”.

Queiroz, Marina (2022), apresenta a dissertação, com a temática *“Práticas Pedagógicas Em Tempos De Pandemia Da Covid - 19: Potencial Criativo Na Escola Municipal”*. A autora procura responder à pergunta: Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Lúcia Sales Pereira Ramos, no contexto da pandemia do Covid-19 e na perspectiva da criatividade apresentados pelo questionário Vadecrie? Faz um relato das situações vivenciadas durante a pandemia e as superações realizadas pelos educadores. A autora aponta as dificuldades dos professores em traçar estratégias que favoreçam seus alunos, por não terem domínio tecnológico e recursos materiais para gravação de vídeos. Apesar dos desafios encontrados, é observado pela autora, união e trabalho coletivo entre gestão escolar e professores. Fazendo-a acreditar que houve potencial criativo e trabalho interdisciplinar, fortalecendo assim a resiliência.

Santos, Afonso Wesley Medeiros (2022), na obra *“Currículo Integrado e “Currículo De Transição” Na Retomada Das Atividades Presenciais: Caminhos e Possibilidades Para o Distrito Federal”*, procura responder ao problema de investigação: como está ocorrendo a materialização do currículo na retomada das atividades presenciais após a retomada das atividades presenciais em um CEF em Ceilândia, Distrito Federal? Suas considerações apontam para uma ausência de políticas e ações que possibilitassem o retorno as aulas com qualidade, discorre sobre currículo e aponta as alternativas viáveis utilizadas pelos educadores, o ensino remoto, bem como as principais dificuldades vivenciadas por estes e os alunos, como falta de acesso à internet, conhecimento tecnológico, entre outros.

Jesus, Sergio Nunes, *et. al* (2022), em sua *dissertação “Da BNCC ao projeto de ações interdisciplinares: (ensino – pesquisa – extensão na educação básica)”*, faz uma crítica ao período da implantação da BNCC, sendo esta “imposta”, pelo governo da época, considerado extrema direita,

incentivando ainda, um movimento denominado Movimento pela Base Nacional Comum, sendo considerada “educação ad hoc”, desvinculada das realidades vivenciadas pelos alunos, seguindo o sentido oposto a compreensão de que “enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc.” (Jesus, 2021, p. 438), apresenta ainda, os resultados positivos de um projeto de ações interdisciplinares, desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, denominado “Simpósio sobre Práticas Discursivas na Amazônia”.

Costa, Vanessa do Socorro Silva da (2018), apresenta a temática, “*Base Nacional Comum Curricular Como Política De Regulação Do Currículo, Da Dimensão Global Ao Local: O Que Pensam Os Professores?*”, em sua tese de doutorado discorre sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular fazendo uma análise voltada ao processo de construção da BNCC, considerando o contexto global e a influência da globalização em torno das políticas educacionais e curriculares, Nacional, observando as influências que compõem uma agenda global de educação, e local, observando sua implantação a partir do município de Soure (Marajó-PA). É observada pela autora que a influência dos organismos internacionais como UNESCO, FMI, OCDE e Banco Mundial, demarcou a concepção de educação presente na política curricular, a qual tem como característica chave “O controle, a padronização de conteúdos, os estabelecimentos de metas (habilidades e competências) e os padrões de aprendizagens, desempenho medido pelas avaliações em larga escala.”

Rodrigues, Vivian Aparecida da Cruz (2017), com a temática “*A Base Nacional Comum em questão*”, traz em sua questão: Como tem sido o processo de discussão e construção para a elaboração da BNCC, buscando analisar documentos preliminares, 1ª e 2ª versão da Base Nacional Comum Curricular, bem como bases internacionais, autores como Gimeno Sacristán, Arroyo, Torres Santomé e outros, e documentos oficiais do Ministério da Educação - Brasil. Aponta alguns

considerações relacionadas ao professor, o qual deveria ser o ator e autor dessa organização curricular, e não reproduzidor de um programa preestabelecido. A existência da BNCC deve considerar os aspectos culturais do país, não sendo suficiente concentrar suas funções em acúmulos de conteúdos e objetivos de aprendizagens, com a finalidade de atingir níveis elevados nas avaliações externas ou responder as necessidades do mercado.

Albuquerque, Rodrigues Bittencourt (2018), em sua dissertação *“Direitos De Aprendizagem, Currículo Crítico Emancipatório E Inclusão: Proposta De Reorganização Curricular Do Componente História Na Rede Pública De Ensino Do Município De São Paulo”*, apresenta como questão de investigação “Qual o sentido dos componentes curriculares para os sujeitos do processo de escolarização em escolas públicas, na visão dos docentes?”. O autor faz suas considerações em relação ao Currículo, destacando sua influência no processo de transmissão de conteúdos, considerando que este não é neutro, reproduz valores que influenciam na formação de identidades individuais e sociais. Consta a carência de conhecimento em relação aos componentes curriculares, a não percepção crítica da realidade. Destaca ainda, a necessidade de compreensão da valorização da identidade do aluno, da cultura, das diferenças, como forma de contribuir para a autoestima e cidadania. Enfatiza que, professores, alunos e sociedade precisam acreditar na importância da Educação, sem isso, os resultados desejados não poderão ser alcançados. Os professores precisam assumir um papel mais efetivo e crítico.

Guimarães, Marília Duarte (2018), apresenta em sua dissertação *“A Identidade Profissional De Professoras Da Educação Básica: Sentidos E Significados Atribuídos À Docência”*. Em sua pesquisa, procurou investigar a identidade profissional de professoras da Educação Básica a partir dos sentidos e significados que atribuem à docência. Nesse sentido, faz um resgate histórico do papel da mulher na sociedade, no mundo do trabalho, desenvolve pesquisas relacionadas a prática profissional, profissão, vivências e experiências e como se deu a escolha de suas profissões.

Entre outros pontos de altíssima relevância, destaca-se que a construção da identidade docente se dá por meio das características do sujeito, experiências e práticas sociais vivenciadas e dinamicamente construídas.

Emerson Pereira Branco (2022), com sua dissertação *“A Implantação Da BNCC No Contexto Das Políticas Neoliberais”*, apresentando a trajetória do neoliberalismo, conceituando e enfatizando sua influência no sistema educacional brasileiro. Considerando seu discurso ideológico, de crise e fracasso escolar, uma vez que o neoliberalismo prima pela privatização de empresas estatais e serviços públicos. Enfatiza a necessidade de reorganização curricular, apontando que este ocorre de forma vertical, sem ou com pouca participação dos educadores, encontrando resistência no campo escolar, principalmente por parte daqueles que não participaram do seu processo de discussão.

Camara, Mirian Aguiar Oliveira (2022), *et al*, em seu Artigo *“A Base Nacional Comum Curricular Do Ensino Fundamental: Suas Implicações Para O Trabalho Docente”*, procura analisar as implicações da política curricular decorrente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no trabalho docente da educação básica brasileira, levantando as seguintes questões: quais são as intencionalidades dos governos, partidos políticos e empresários do setor de ensino na implementação da BNCC? Quais seus pressupostos teóricos? Como o trabalho docente tem sido impactado e modificado pela política curricular da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental? Em sua análise final pontuou algumas considerações em relação a reestruturação curricular, como:

[...] a regulação e o controle do trabalho docente por meio de avaliações externas e de larga escala pautadas nos princípios de accountability ou responsabilização; ii) a padronização da cultura escolar e das práticas pedagógicas, fragilizando a autonomia docente; iii) a precarização e intensificação do trabalho; iv) a desqualificação profissional; v) a desarticulação entre teoria e prática na formação e atuação docente; vi) a adaptação da escola às demandas mercadológicas, ou seja, do

sistema capitalista de produção; vii) a fragilização da formação docente e da autonomia dos sujeitos; e viii) as tentativas de assemelhar a escola pública à empresa para atender às demandas produtivas do capitalismo (Camara, *et al*, 2022, p. 17).

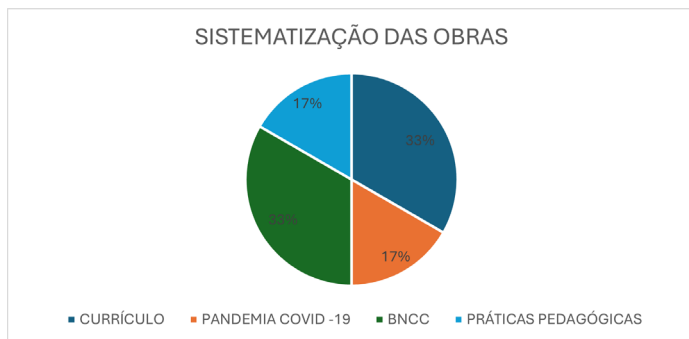
Miranda, Marlene Maria (2022), com a tese *“A escola como espaço de transformação social: Uma Perspectiva De Produção Coletiva De Práticas Pedagógicas Emancipatórias”*, procurou responder à questão: Que contribuições podem ser produzidas na elaboração coletiva de práticas pedagógicas emancipatórias com foco no contexto sociocultural escolar para melhoria dos processos de desenvolvimento sociocognitivo de alunos do Ensino Fundamental? Para responder à questão foi realizada 04 etapas: Mapeamento bibliográfico de teses, dissertações voltadas a temática, no período de 2015 a 2020; aplicação de questionários a alunos, questionamentos a professores, formação de grupos de estudo para reflexão, planejamentos e discussões. A partir das análises sobre função social da escola; faz uma reflexão sobre a realidade da escola bem como o aprendizado dos alunos em meio a pandemia do Covid-19, considerando que esta acentuou os problemas sociais, culturais, que já existiam na sociedade, evidenciando a vulnerabilidade social dos familiares dos alunos. Para superar as dificuldades dos alunos, a escola providenciou várias estratégias como atividades impressas para os que não tinham acesso ao computador, celular, Whatzapp, busca ativa dos alunos ausentes, atendimento individual para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagens;

Silva, Francisco Tiago (2021), em seu Artigo *“Educação, Currículo E Teoria Crítica Em Tempos De Pandemia: O Que Pensam Docentes E a Comunidade Escolar”*, faz uma reflexão em relação as aulas durante a pandemia do Covid-19. A análise dos dados coletas permitem ao autor compreender o reconhecimento das dificuldades existentes no ensino remoto; reforça a necessidade de um currículo que estabeleça o diálogo e o debate como estratégia metodológica para favorecer o pensamento crítico e

a formação humana em todos os aspectos cultural, social econômico. Considerando que isso não aconteceu em decorrência da pandemia.

A partir das análises realizadas nas obras selecionadas, foi organizada as temáticas de maior relevância por categorias. Considerando a indagação inicial deste Artigo, conforme mostra a figura 9.

FIGURA 9: Síntese das obras coletadas por categorias



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos Resultados da pesquisa nos Periódicos CAPES - Periódicos selecionados a partir do período temporal 2017-2022

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram realizadas análises dos dados coletados e organizados a partir das aproximações em relação as suas temáticas.

O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS DOCENTES NA PANDEMIA DO COVID-19

Sem dúvida, a Pandemia do Covid-19 deixou uma lacuna na sociedade, expondo as fragilidades e deficiências das políticas públicas.

Na Educação, as carências e ausências estruturais foram evidenciadas quando escolas, alunos e professores foram orientados a trabalharem e estudarem de forma remota.

As obras dos autores Sabrina Moura Kiffer, Marina Queiroz, Afonso Wesley Medeiros Santos, Francisco Tiago Silva e Marlene

Maria Miranda apresentam as implicâncias nas mudanças curriculares no período da pandemia, bem como a necessidade de priorização curricular, como forma de adaptá-los à nova modalidade de ensino, como o remoto, considerando o impacto diretamente sobre o trabalho dos professores e o processo de readaptação do currículo.

Com as aulas suspensas, foi necessário realizar a adequação do currículo escolar às novas modalidades de ensino, as aulas remotas. A essa adequação, usou-se o nome de priorização curricular.

As dificuldades na priorização ou readequação do currículo por parte dos educadores ficou evidente, uma vez que faltou acompanhamento e orientações a esse respeito. Ocasionalmente em “cortes ou redução” (Kiffer, 2002), em vez de priorização.

Os autores apresentam as experiências e relatos de professores em relação as necessidades de readequação, também, de suas práticas pedagógicas, saindo das salas de aulas convencionais para as aulas em plataformas como Classroom, Meet, youtuber, entre outros.

As desigualdades sociais também são apontadas como agravantes na participação dos alunos nas aulas on-line. É perceptivo as vulnerabilidades de alunos e educadores na ausência de equipamentos adequados. E as dificuldades de adaptações tanto curriculares, quanto das práticas pedagógicas dos Professores que, muitas vezes, não dominavam os formatos tecnológicos ou não tinham, assim como os alunos, equipamentos adequados à preparação dessas aulas. Algumas escolas optaram pelas apostilas ou atividades impressas para ajudar a minimizar as desigualdades de acesso aos conteúdos trabalhados de forma remota.

A ausência de políticas e ações necessárias ao retorno das aulas se tornou evidente nas leituras.

Percebe-se que os problemas em relação as dificuldades de aprendizagens, problemas estruturais das escolas, como falta de equipamentos, internet, sempre existiram, porém a pandemia deixou essas lacunas mais abertas e expostas à sociedade.

Apesar das situações apresentadas, professores, alunos e gestão escolar buscaram unir-se para minimizar os impactos da pandemia.

A BNCC NA PANDEMIA DO COVID-19 E AS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE

As discussões que giram em torno da implantação da BNCC e adequação dos Currículos locais, apresentadas pelos autores Sérgio Nunes de Jesus, Viviam Aparecida da Cruz Rodrigues, Emerson Pereira Branco, Mirian Aguiar Oliveira Câmara evidenciam a realidade de uma Base Nacional pensada a partir de uma política neoliberalista, com uma proposta de padronização, onde não se valoriza as especificidades locais e culturais das regiões brasileiras. Desde sua formulação ao processo de implantação, traz um modelo influenciado por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial, a qual balizou a compreensão de educação presente na política curricular.

A partir das análises, se observa uma base elaborada sem a participação efetiva de seus principais executores, os professores, tendo foco nos objetivos de aprendizagens e acúmulos de conteúdo para obter notas nas avaliações externas.

Embora a BNCC possa afirmar a importância de tornar a educação mais acessível e igualitária para todos os alunos, na realidade, a implementação da BNCC pode ocultar outros princípios ou objetivos. Segundo Camara (2022),

O discurso retórico da democratização do conhecimento trazido pela BNCC do Ensino Fundamental esconde a meritocracia, o individualismo, os projetos de vida e as estratégias que acarretam a reorganização da estrutura escolar e do trabalho dos professores. (Camara, 2022, p. 17).

Observa-se o período de implantação dessa Base Curricular nos Estados e Municípios, que atravessou o período pandêmico, considerando que estavam na fase de readequação de seus currículos locais e Formação dos professores referente a BNCC.

Três situações se apresentam aqui em relação a prática pedagógica: readequar-se ao processo pandêmico, desenvolver suas ações pedagógicas a partir da nova base curricular, realizar a chamada “priorização curricular”, para atender as novas exigências de modalidades de ensino.

Tais situações trouxeram impactos nas práticas docentes, considerando que realizaram tais priorizações a partir de suas próprias compreensões, faltando assim maiores acompanhamentos dos órgãos que sugeriam as recomendações. Nesse sentido, percebe-se nas leituras, as reduções e cortes no currículo, e não priorização do que seria essencial como conteúdos nesse período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como direção da minha pesquisa, a pergunta inicial: “O que mudou nas propostas curriculares executadas nas escolas de Educação básica após a pandemia?”, podemos analisar que, apesar dos esforços e dinamismo de professores e equipes gestoras, não se observa mudanças significativas, considerando que, a adequação da Base Nacional Comum Curricular, nos estados e municípios brasileiros, aconteceu perpassando um período de pandemia de alto grau de letalidade, como foi o Covid -19.

No período de pandemia, professores e equipes gestoras precisaram readequar o currículo que vinham trabalhando nas escolas para a realidade pandêmica, com aulas remotas ou encaminhadas por meio de apostilados.

No retorno das aulas presenciais, precisou-se desenvolver ações de acolhimento tanto dos alunos como dos educadores. A priorização curricular continuou sendo executada em decorrência das inúmeras

perdas educacionais, com crianças em series avançadas, mas sem serem alfabetizadas. o trabalho de resgate afetivo, cognitivo dessas crianças permanecem latentes, pois a escola recebeu crianças em todos os níveis cognitivos de aprendizagens e precisou novamente readaptar-se para superar tais dificuldades. Tal situação se apresenta pela ausência de muitas crianças e adolescentes no período da pandemia. De acordo com dados apontados pela UNICEF:

Com escolas fechadas por causa da pandemia, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente). A eles, somam-se outros 3,7 milhões que estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. No total, 5,1 milhões tiveram seu direito à educação negado em novembro de 2020. A exclusão escolar atingiu sobretudo crianças de faixas etárias em que o acesso à escola não era mais um desafio. Dos 5,1 milhões de meninas e meninos sem acesso à educação em novembro de 2020, 41% tinham de 6 a 10 anos de idade; 27,8% tinham de 11 a 14 anos; e 31,2% tinham de 15 a 17 anos – faixa etária que era a mais excluída antes da pandemia. (BRASIL, UNICEF, 2021).

Outro fator apontado nas pesquisas da UNICEF (2021) foi em relação à saúde mental de crianças e adolescentes, entre estes, o risco de suicídios. Conclui-se que ainda há muito a se caminhar no sentido de superação das perdas educacionais. O professor continua buscando adaptar-se as exigências momentâneas das inúmeras situações que surgem no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elaine Vieira de; CANTUÁRIA, Liliane, Lima dos Santos; GOULART, Joana Correia. Os avanços tecnológicos no século XXI: desafios para os professores na sala de aula. REEDUC-Revista de Estudos em Educação, 2021, volume 7, número 2.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Indagações sobre Currículo: Educandos e Educadores: Seus Direitos e o Currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARROSO, Lidiana da Cruz Pereira. “Currículo, diversidade cultural e suas implicações a prática pedagógica de professores: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia).” (2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em 15 jul. 2023.

BRASIL. Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília: 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LIMA, Marília Freires de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. MS thesis. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem> – Acesso em: 04 set. 2023.

Ministério da Saúde. COVID-19 - Portal Oficial do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus> . Acesso em: 30 set. 2023.

ROCHA, Marcelo Borges. (Re)Aprender a ensinar em tempos de Covid-19: discutindo os desafios na prática docente. Revista Práxis, 2021, volume 12, número 1, sup. (2020).

ROJO, Roxana. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RONDÔNIA. Decreto N° 25.728 de 15 de janeiro de 2021 – Decreto de Isolamento Social. Disponível em <https://rondonia.ro.gov.br/publicacao/governadoria-decreto-n-25-728-de-15-de-janeiro-de-2021-isolamento-social-restritivo/>, Acesso em: 3 out. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SILVA, S. B. D. S. (2021). Currículo como “conversa complicada”: concepções de currículo a partir de narrativas de professoras.

TARDIF, Maurice. Saberes docente e Formação Profissional. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes Editora, 2014.

UNICEF. Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>

UNICEF. Impacto da Covid-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a ‘ponta do iceberg’. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens> Acesso em: 30 set. 2023.

NORMATIVAS E LEGISLAÇÕES QUE GARANTEM O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO

Soraia Mendes Godinho¹¹

Elaine Cristina da Silva Martins¹²

RESUMO

As normativas e legislações são importantes pois regem e garantem a educação no Brasil, visando atender todos os cidadãos de maneira igualitária sem nenhum tipo de distinção ou exclusão. A alfabetização é parte primordial do processo de ensino e aprendizagem no início da vida escolar dos estudantes em todo território nacional. Esses documentos norteadores existentes priorizam o acesso ao direito à uma educação significativa do ensino formal nas instituições de ensino público. O presente estudo objetivou uma revisão e análise dos principais documentos existentes que norteiam a educação no Brasil, além de subsidiar e possibilitar na contribuição da prática docente no ensino fundamental em relação à alfabetização. Enfatizando os principais autores responsáveis para que de fato seja garantido o direito à Educação, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Caracterizando como um estudo bibliográfico e documental com revisão sistemática da literatura, e abordagem qualitativa baseada na Constituição Federal (CF), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de diretrizes e bases da educação (LDB). Conclui-se que o presente estudo possibilitou uma análise reflexiva que contribuiu na prática docente em relação à alfabetização no Brasil, salientando a importância da implantação de políticas públicas voltadas para a formação dos docentes. Com base no cenário crítico que vivenciamos em nossa prática pedagógica podemos observar que o acesso à educação nem sempre acontece de maneira igualitária devido à grande desigualdade social que assola a camada mais vulnerável no Brasil.

Palavras Chaves: Alfabetização. Normativas. Educação. Legislações. Docente.

¹¹ Acadêmico(a) do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.
E-mail: soraia rainha34@gmail.com

¹² Professora orientadora da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail:elainemartinsit@hotmail.com

ABSTRACT

Regulations and legislation are important as they govern and guarantee education in Brazil, aiming to serve all citizens equally without any type of distinction or exclusion. Literacy is a fundamental part of the teaching and learning process at the beginning of students' school lives throughout the country. These existing guiding documents prioritize access to the right to meaningful formal education in public education institutions. The present study aimed to review and analyze the main existing documents that guide education in Brazil, in addition to supporting and enabling the contribution of teaching practice in elementary education in relation to literacy. Emphasizing the main authors responsible for guaranteeing the right to Education, the full development of the person, their preparation for the exercise of citizenship and their qualification for work. Characterized as a bibliographic and documentary study with a systematic review of the literature, and a qualitative approach based in the Federal Constitution (CF), Child and Adolescent Statute (ECA) and the Education Guidelines and Bases Law (LDB). It is concluded that the present study enabled a reflective analysis that contributes to teaching practice in relation to literacy in Brazil, highlighting the importance of implementing public policies aimed at teacher training. Based on the critical scenario we experience in our pedagogical practice, we can observe that access to education does not always happen in an equal manner due to the great social inequality that plagues the most vulnerable layer in Brazil.

Keywords: literacy, regulations; education; legislation; teaching.

INTRODUÇÃO

Basear-se em documentos da esfera federal é um dos nossos preceitos pois nos dá uma ampla ideia de como é garantida a Educação aos discentes em todas as esferas governamentais que são responsáveis por ofertar uma Educação de qualidade aos cidadãos, em especial aos alunos que estão ingressando nas escolas de ensino Infantil e nos primeiros anos do Ensino fundamental, onde se espera que ao final desse segmento os alunos estejam alfabetizados.

Espera-se que os municípios de todos os estados brasileiros estejam garantindo esse direito líquido e certo aos estudantes, oferecendo-lhes uma educação que contemple os quesitos necessários para que esses alunos possam ter acesso à escola tendo uma educação significativa e

de qualidade para que possam prosseguir os estudos com o mínimo de conhecimento para acompanhar os anos seguintes do ensino fundamental sem dificuldades no decorrer dos anos evitando assim a retenção e uma possível evasão escolar. Propiciando subsídios relevantes para busca de discussões e reflexões a respeito das Metodologias e Didáticas aplicados no Processo de Ensino e Aprendizagem durante o período da Alfabetização para que esse direito possa ser de fato garantido com excelência.

Para isso, é relevante levantar questionamentos sobre a aplicabilidade do direito dos alunos ao acesso a uma educação de qualidade que possa possibilitar uma formação acadêmica capaz de formar cidadãos capacitados para dar continuidade nos estudos, refletindo sobre o papel das escolas, dos docentes, da família e em especial dos governos que são responsáveis por garantir esse direito aos cidadãos.

Considerando o panorama exposto, o objetivo deste estudo foi de revisar e selecionar documentos que normatizam e regulam a Educação de forma a garantir aos cidadãos esse direito à aquisição de conhecimentos formais através do acesso à escola, oferecendo-lhes uma educação de excelência tornando-os cidadãos capazes a darem continuidade nos estudos sem futuras dificuldades. Espera-se que este trabalho possa contribuir de maneira reflexiva tanto para os docentes quanto para o governo e a família que estão incumbidos de promover e incentivar a oferta uma educação que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, direito esse mencionado no Art. 205 da Constituição Federal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O QUE MUDOU NA EDUCAÇÃO COM A CONSTITUIÇÃO DE 1988?

O fato novo, na Constituição Federal de 1988, é a colaboração da família, através da promoção e do incentivo no processo educativo.

O termo colaboração indica o reconhecimento por parte do Estado do grande comprometimento da enorme tarefa que cabe à sociedade, especialmente a civil organizada, na formação dos educandos, a fim de uma educação de qualidade, significativa e eficaz.

A educação é classificada como um direito fundamental social, nos termos do artigo 6.º da CF, regida pelos parâmetros estabelecidos no Capítulo III, artigos 205 a 214 da CF.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da

União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.214 A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

POR QUE O DIREITO À EDUCAÇÃO É GARANTIDO POR LEI?

A educação sem sombra de dúvidas trata-se de um direito fundamental social porque institui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana. Além disso, ele deve ser visto, sobretudo, como um direito coletivo, com ações afirmativas do Estado que ofereçam à sociedade instrumentos e condições para alcançar meios e fins a promover mudanças sociais a médio e longo prazo, com objetivo de formar cidadãos críticos, autônomos e acima de tudo libertadores.

Destaca-se que o art. 208, § 1º, ao garantir o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, classifica-o como um direito público subjetivo, revelando a interface entre o direito fundamental individual e social.

Art. 208 da Constituição Federal prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outras, mediante a garantia de atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 31 A fiscalização do Município será exercida pelo Poder Legislativo Municipal, mediante controle externo,

e pelos sistemas de controle interno do Poder Executivo Municipal, na forma da lei.

No art. 31 da CF deixa explícito o dever do comprometimento que os municípios possuem em relação a garantir o direito à educação aos cidadãos, visto que a educação é uma das áreas mais essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

Sendo reafirmado no art. 211 da CF em seu § 2 o direito líquido e certo a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, garantindo o direito da oferta da Educação a todos e seus respectivos conteúdos no Art. 227 e 210.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Art. 227 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

No art. 210 da CF é referenciado o respeito aos valores culturais nacionais e regionais, foi percebido que no decorrer do período pandêmico da Covid-19 houve um choque sociocultural muito enfático no que se trata do acesso às aprendizagens, devido as dificuldades de acesso a essas informações, principalmente nas regiões que possuíam uma grande escassez de tecnologias e logística dificultando à chegada

dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos alunos no decorrer dos anos letivos em que se deu a pandemia.

PRINCÍPIOS DA CONSTRUÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO

A constituição Federal é um dos documentos normativos que iremos citar, pois nele abrange detalhadamente a declaração da vontade política de um povo, feita e modo solene que se sobrepõem sobre todas as demais leis, visando a proteção e promoção da dignidade humana, aqui citaremos os princípios relacionados ao direito à educação:

I - Erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

No item III, sendo um dos princípios da Constituição Federal cita a melhoria da qualidade do ensino. Perante o cenário de defasagem escolar em detrimento do período pandêmico da Covid- 19, os alunos dos anos iniciais do ensino Fundamental I tiveram inúmeras dificuldades ao acesso ao ensino e aprendizagem, obtendo assim lacunas não consolidadas e conseqüentemente ocorreram um déficit na aprendizagem principalmente em relação à aquisição da leitura e escrita em todo país, fato esse que é explícito e encontrado principalmente na maioria das escolas públicas do Brasil.

QUAL É O ENSINO GARANTIDO PELA CONSTITUIÇÃO FEDERAL?

A Constituição Federal garante e menciona o dever do Estado e da família na sua aplicabilidade, para que de fato esse direito seja garantido ao educando no período da sua vida escolar.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a

ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

II - Progressiva universalização do [...]

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Art. 208 - da Constituição Federal prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outras, mediante a garantia de atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

No art. 208 enfatiza o atendimento ao educando no ensino fundamental através e programas suplementares e material didático-escolar.

É direitos dos educandos receberem uma Educação de qualidade, visando uma aprendizagem eficaz sendo através de suportes paliativos que proporcionarão uma melhor qualidade do acesso ao ensino pelos educandos, sejam elas: atividades complementares de reforço escolar ou projetos que possuem o intuito de aprimorar os conhecimentos que visem sanar ou ao menos minimizar as dificuldades de acordo com as especificidades dos alunos, oferecendo uma educação completa e significativa a fim de promover mudanças evolutivas em sua vida escolar, preparando-os para o mercado de trabalho e sucessivamente para o seu desempenho na sua trajetória durante toda a vida.

O QUE DIZ O ECA SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO?

No Eca menciona-se em seus Artigos 4º, 18º e 22º em conformidade que:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à

saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: 14 Estatuto da Criança e do Adolescente:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
 - b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
 - c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
 - d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.
- (p. 09-10)

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (p. 13)

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais. (p. 14).

Nos artigos 18 e 22 do ECA diz respeito ao dever de todos zelar pela qualidade de vida das crianças e adolescentes, assim como é também da família a incumbência a Educação dos filhos menores de idade e não só das instituições de ensino (escolas) o que acontece na maioria das vezes onde os pais deixam essa responsabilidade para os professores eximindo-a da mesma. Ainda pautando-se no ECA:

Art. 53. A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo

recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (p. 21).

Entretanto para que os estudantes dentro desta etapa escolar citada no art.53 da ECA, terem uma educação igualitária no que diz respeito ao pleno desenvolvimento da pessoa e conseqüentemente preparando-a para exercer sua cidadania, e acima de tudo estarem preparados para o trabalho requer inúmeros fatores, pois nem sempre todos possuem as mesmas condições da aquisição do acesso a esses conhecimentos por vários fatores como : sócio econômicos e culturais, além da recorrente desestruturas familiares nos lares que não os permitem continuar os estudos e acontece a tão temida evasão escolar, não dando continuidade aos estudos e interrompendo o ciclo escolar que tanto prioriza os documentos oficiais que visam assegurar o direito a essa tão esperada Educação que englobam inúmeros aspectos relevantes para a formação plena dos cidadãos.

No item V, esse direito de acessibilidade à escola mais próxima de sua residência nem sempre é priorizado, pois tem crianças que percorrem a pé ou de bicicleta grandes percursos e trechos perigosos e distantes de suas residências, passando por situações muitas vezes constrangedoras e de desumanas a fim de ter acesso a uma escola que acredita oferecer um ensino melhor no que diz respeito a qualidade da educação ou estrutura física que priorizam suas expectativas, tendo que se submeterem a essas situações pois nem sempre conseguem vagas nas escolas mais próximas de suas residências.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento edu-

cacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1o O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2o O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. § 3o Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola. (p. 21-22).

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (p. 22).

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência. (p. 22).

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. (p. 22-23).

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. (p.23).

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de catorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

No art. 60 da ECA frisa a proibição do trabalho infantil , salvo como menor aprendiz, mas a triste realidade que encontramos decorrente as dificuldade financeiras das famílias é a agregação das crianças e adolescentes juntamente com os demais familiares na busca do alimento básico para sobrevivência, deixando assim muitas vezes os estudos em segundo plano, prejudicando conseqüentemente na educação dessas crianças e adolescentes que futuramente apresentarão dificuldades de aprendizagem ou muitas vezes desistirão dos estudos para priorizar a busca pela sobrevivência, sem contar que algumas as crianças que frequentam determinadas escolas a merenda oferecida a eles é a única refeição realizada no dia dificultando conseqüentemente na absorção dos conhecimentos escolares.

LDB- LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei no 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, um documento norteador decretado e sancionado pelo Congresso Nacional direcionado às instituições Educacionais públicas e privadas que oferecem o processo formativo da Educação básica aos cidadãos Brasileiros.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (p. 8)

A Lei no 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, um documento norteador decretado e sancionado pelo Congresso Nacional direcionado às instituições Educacionais públicas e privadas que oferecem o processo formativo da Educação básica aos cidadãos Brasileiros.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (p. 8)

De acordo com o § 1º d Art. 1º da LDB, o ensino deve ser desenvolvido por meio de instituições de Educação próprias. Portanto essa Educação sistematizada por instituições de ensino credenciadas e regulamentadas abrange a oferta de disciplinas e conteúdo que visam a formação do Educando a fim de garantir o seu pleno desenvolvimento para a efetivação do seu exercício da cidadania em sociedade, sendo capaz de desenvolver habilidades na sua totalidade, preparando-o para o mercado de trabalho e conseqüentemente para a vida em sua plenitude.

Reafirmado no art. 22 da LDB (Brasil, 1996, p. 17) onde se diz:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Além do art. 2º da LDB (Brasil, 1996, p. 8) que menciona ser um dos princípios e fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade

humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da e cidadania sua qualificação para o trabalho.

Em seu art. 3º no item menciona como um dos princípios e fins da Educação: “IX – Garantia de padrão de qualidade”, garantia essa que nem sempre é estendida igualmente a todos os Educandos, em decorrência do desequilíbrio dos diferentes padrões econômicos e contextos que estão inseridos esses educandos nas diversas camadas sociais.

No art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

A Educação básica no país é organizada de forma progressiva em idade/ano e desenvolvimento de habilidades e competências da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental que se divide entre Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e Ensino médio; atendendo dessa forma todo cidadão de quatro a dezessete anos. Colocamos em destaque o Ensino Fundamental I por atender os estudantes com idade média de seis a dez anos, com possibilidades múltiplas de ampliar seu processo de alfabetização e avançar nos estudos acerca das áreas educacionais que lhe possibilitem refinar o ato de ler, escrever, interpretar, comunicar, desenvolver autonomia de cidadão ativo na sociedade.

De acordo com o § 1º d Art. 1º da LDB, o ensino deve ser desenvolvido por meio de instituições de Educação próprias. Portanto essa Educação sistematizada por instituições de ensino credenciadas e regulamentadas abrange a oferta de disciplinas e conteúdo que visam a formação do Educando a fim de garantir o seu pleno desenvolvimento para a efetivação do seu exercício da cidadania em sociedade, sendo capaz de desenvolver habilidades na sua totalidade, preparando-o para o mercado de trabalho e conseqüentemente para a vida em sua plenitude.

Reafirmado no art. 22 onde se diz:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (p. 17)

Além do art. 2º que menciona ser um dos princípios e fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (p. .8) Em seu art. 3º no item menciona como um dos princípios e fins da Educação: IX – Garantia de padrão de qualidade;

Garantia essa que nem sempre é estendida igualmente a todos os Educandos, em decorrência do desequilíbrio dos diferentes padrões econômicos e contextos que estão inseridos esses educandos nas diversas camadas sociais.

Em sua Meta 5 diz: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo bibliográfico com revisão sistemática da literatura, conforme Gil, (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (Gil, 2002, p. 45).

Tendo como objetivo reunir documentos norteadores que garantam o direito dos cidadãos à Educação através do ensino público, estando matriculado no ensino regular de modo a garantir um ensino de qualidade aos mesmos, independentemente de quaisquer condições. Além da realização da análise qualitativa sobre o tema estudado. “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]” (Minayo, 1994, p. 22). A escolha do acervo pesquisado partiu-se de documentos normativos e legislações que regulamentam o direito à educação dos cidadãos. Os critérios de exclusão foram documentos normativos obsoletos que já não atendem a necessidade atual no que se refere à alfabetização e que não atendiam às expectativas da pesquisa, já os de inclusão partiu-se da seleção de documentos da esfera Federal pois nos passa mais credibilidade de serem fidedignos e coerem ao assunto pesquisado, foi feita a compilação dos conteúdos que se referenciam à Educação, através de fichamentos com fichas de citações e analíticas, para posteriores análises e interpretações pertinente para o enriquecimento do artigo. A ficha de citação consiste na reprodução fiel de frases ou sentenças consideradas relevantes ao estudo em pauta, já a ficha de citações consiste na explicitação ou interpretação crítico pessoal das ideias expressas pelo autor, ao longo de seu trabalho ou parte dele. (Salvador, 1980, p. 118); (Manzo, 1971, p. 16 *apud* Lakatos; Marcone, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é sem sombra de dúvidas o melhor caminho a trilhar para a obtenção de conhecimentos formais que levam os cidadãos a terem um melhor projeto de vida futuramente.

Para isso existem normativas e legislações que regulamentam e asseguram esse direito a todos os cidadãos sem distinção e de modo igualitário. Nos dias atuais a Educação básica é oferecida gratuitamente desde a educação infantil até o ensino médio. Devido inúmeros fatores sociais alguns não conseguem terminar o ensino básico e se evadem em

busca de novas perspectivas para manter sua própria subsistência e de suas famílias, deixando os estudos em segundo plano.

Políticas públicas voltadas para fomentar a educação básica estão sendo desenvolvidas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação elevando assim os números dos índices de educação básica em todo território nacional.

É de suma importância que essas políticas públicas também estejam voltadas para a formação continuada e aperfeiçoamento dos professores para que se possa de fato ter uma educação de qualidade. Os momentos formativos são oportunidades de aprendizagens mútua e coletiva, troca de experiências, propiciando desafios e criação de soluções apresentadas no contexto escolar.

Na atual sociedade moderna constituída de avanços científicos e tecnológicos os profissionais da educação quando confrontados com essa realidade, se deparam com a necessidade de adquirir conhecimentos mais amplos e significativos, para que isso ocorra é necessário ser investido na sua formação e valorização profissional dos professores. A prática pedagógica deve estar voltada para os alunos colocando-os como protagonistas do seu conhecimento, afim de que possam ser capazes de sintetizarem os conhecimentos formais oferecidos pelas instituições de ensino com êxito evitando assim o fracasso escolar.

A família também desenvolve um papel social fundamental pois é dever dela incentivar e assegurar com absoluta prioridade o direito à educação dos seus filhos.

Mesmo existindo o incentivo de bolsas financeiras para que as famílias mantenham seus filhos nas escolas, ainda encontramos alunos sem acesso à escola por displicência e abandono de incapaz por parte das famílias. Cenário esse que presenciamos em nossa prática pedagógica, visto que os mais vulneráveis são suscetíveis à exclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991.
- GIL, Antônio Carlos, 1946 - Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica 1. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.
- MEC: (Ministério da Educação e Cultura). Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas para a política educacional no período de 2014 a 2024.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

REFLEXÕES SOBRE DOCUMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE

Tamires Rios Pessoa¹³
Elaine Cristina da Silva Martins¹⁴

RESUMO

As tratativas voltadas a educação integral na Educação Infantil, são apresentadas nos documentos oficiais como: LDB (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e BNCC (2017), como uma necessidade da sociedade atual de fazer educação com vistas a formação integral das pessoas. Este artigo explora esta temática, a partir da seguinte questão problema: Como um documento curricular na educação infantil contribui com a prática docente? Tento como objetivo geral compreender como um documento curricular na educação infantil contribui com a prática docente. Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica, utilizando como fontes: Bacich; Moran (2018), Farias (1999), Leite; Tassoni (2000), *apud* Costa (2017), entre outros. A coleta de dados foi realizada na plataforma da CAPES, buscou-se artigos científicos, e a seleção para utilização neste artigo perpassou a classificação dos documentos que mais se adequavam a temática pesquisada. Diante de ricas experiências relatadas, é possível constatar avanços no que se refere a utilização de um documento curricular na educação infantil, norteando e qualificando as práticas docentes, gerando intervenções e contribuições consideradas positivas, mas visualizam-se também casos experimentais, que podem ser aperfeiçoados. Assim, foi possível perceber que, ainda, muito deve ser feito para que um documento curricular voltado especificamente à educação infantil seja agente transformador, culminando em contribuições palpáveis para a prática docente, de forma a qualificar a educação integral na primeira infância. Entendemos que após a pesquisa realizada, com a leitura dos dados coletados, e análises a questão foi parcialmente respondida, visto que um documento curricular específico para a educação infantil não é universal, são inicia-

¹³ Acadêmica do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.
E-mail: tamires.rios.pessoa@gmail.com

¹⁴ Professora orientadora da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail:elainemartinsitj@hotmail.com

tivas pontuais que estão em fase de implementação, assim, com o progresso dessas experiências que será possível obter resultados concretos.

Palavras Chaves: Currículo na educação infantil. Educação integral em tempo integral. Prática docente.

ABSTRACT

The discussions related to comprehensive education in Early Childhood Education are presented in official documents such as the LDB (1996), National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (2010), and BNCC (2017) as a societal need to provide education with a view toward the holistic development of individuals. This article explores this theme, starting with the following research question: How does a curricular document in early childhood education contribute to teaching practice? The general objective is to understand how a curricular document in early childhood education contributes to teaching practice. Through qualitative and bibliographic research, using sources such as Bacich; Moran (2018), Faria (1999), Leite; Tassoni (2000), cited in Costa (2017), among others. Data collection was conducted on the CAPES platform, searching for scientific articles, and the selection for use in this article involved the classification of documents that best suited the researched theme. Based on rich experiences reported, it is possible to observe advancements regarding the use of a curricular document in early childhood education, guiding and enhancing teaching practices, generating interventions and contributions considered positive. However, there are also experimental cases that can be further improved. Thus, it was evident that much still needs to be done for a curricular document specifically tailored to early childhood education to become a transformative agent, resulting in tangible contributions to teaching practice and enhancing comprehensive education in early childhood. We understand that after the research conducted, with the analysis of the collected data, the question has been partially answered, given that a specific curricular document for early childhood education is not universal; they are isolated initiatives that are still in the implementation phase. Therefore, it is with the progress of these experiences that concrete results can be obtained.

Keywords: Curriculum in early childhood education. Full-time integral education. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos e a evolução da sociedade, seja em aspectos tecnológicos, comportamentais, culturais ou educacionais, a dinâmica social mudou drasticamente, bem como os princípios norteadores da educação, que deixou de ser algo pautado nas conquistas exclusivamente cognitivas e passou a valorizar os meios para chegar ao fim, sendo a trajetória tão ou mais importante, na busca por resultados exitosos.

Muito se tem falado sobre a educação integral, sua funcionalidade e benefícios, no entanto ainda se trata de uma temática pouco explorada, quanto a sua real definição, bem como o que a diferencia de uma educação em tempo integral, que por muito tempo foram, leigamente, tratadas como sinônimas e atualmente se trabalha, com mais afinco, sua dissociação, por se tratar de tendências paralelas, mas não iguais. Está cada vez mais difícil propor uma reflexão educacional sem considerar a historicidade das concepções de “formação”, “humano” e de “humanismo” (Sloterdijk, 2003; Biesta, 2008).

Assim sendo, a educação infantil o projeto piloto ideal, onde se pode fomentar um novo currículo, voltado às demandas sociais, culturais e familiares, tratar da educação integral e adentrar a educação em tempo integral, parece ser um processo natural, onde lidar com o sujeito desde sua tenra idade e alcançar o ápice de sua formação como ser humano e cidadão, através de um processo educacional contínuo e integral, tende a reverberar positivamente no que pretendemos evoluir enquanto sociedade, utilizando-se de um melhor aproveitamento de tempo, espaços e materiais para a formação integral na primeira infância, por meio de um documento curricular específico.

As evoluções sociais, ao longo das últimas décadas, vieram impulsionar mudanças curriculares, onde o sujeito passou a ser o centro de sua aprendizagem, assim, ao trabalhar a educação integral, com princípios relacionados ao desenvolvimento do indivíduo, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), estamos tratando o sujeito

como único, levando em consideração suas individualidades para construir seu conhecimento social, cultural e cognitivo, deixando o último de ser protagonista exclusivo e passando ao papel de coadjuvante, dividindo os holofotes com as demais habilidades, passando assim a ser parte de um pacote que, quando completo, resultado no desenvolvimento integral do ser, não apenas sua área cognitiva como outrora.

No entanto tudo se trata de processos em constante evolução e falar da educação em tempo integral é um processo natural, pois aumentar a permanência das crianças e jovens na escola, é aumentar o tempo de qualificação desse indivíduo, não é mesmo? Porém nada é tão simples como parece, se a fórmula parece exata, mais tempo de permanência é igual a mais tempo de formação, não há garantia que seja funcional, visto que tempo não corresponde necessariamente a qualidade, mas se esse tempo for expandido logo no início dessa formação, haverá maior possibilidade de êxito?

Diante de tais indagações, a questão problema se apresenta em: Como um documento curricular na educação infantil contribui com a prática docente? Assim, usando como justificativa o atual contexto social, acima descrito, esse artigo tem como objetivo compreender qual a contribuição que um documento curricular, voltado à educação infantil, traz para a prática docente.

Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica, que atende os critérios da demanda a ser pesquisada, pois segundo Fontana (2018, p. 66),

Por ser basilar na formação educacional de qualquer indivíduo, a pesquisa bibliográfica deve se rotinizar tanto na vida profissional de professores e de pesquisadores, quanto na de estudantes. Essa rotinização se faz necessária pois esse conjunto amplo de indivíduos possui o interesse de conhecer as mais variadas, plurais e distintas contribuições científicas disponíveis sobre um determinado tema. É a pesquisa bibliográfica que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que

auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final (Fontana, 2018, p. 66).

Foi utilizada ainda na coleta de dados uma revisão sistêmica com análise descritiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

EDUCAÇÃO INTEGRAL: SUA ASCENSÃO

Com a resolução de dezembro de 2017, que orienta e institui a implementação da BNCC (BRASIL, 2017) na educação infantil, essa modalidade teve uma ascensão meteórica, pois onde não se tinha muita voz e representatividade, passou aos holofotes e a temática Primeira Infância veio à tona com força e vez, sendo assunto principal de artigos, teses, pesquisas e estudos com amplo investimento. Pois, segundo Bacich e Moran,

As pesquisas atuais nas áreas da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (Bacich; Moran, 2018, p. 22).

As habilidades extraídas dos campos de experiências, segundo a BNCC (BRASIL, 2017) passaram a ser timidamente difundidas, mas acendeu a luz da curiosidade de diversos pesquisadores, que passaram a ver na primeira infância a base para algo mais, para além da educação

formal com maior qualificação, mas a formação integral do sujeito. No entanto a amplitude do que seria formação integral deixa dúvidas de qual seria sua real abrangência, visto que, a priori, sua definição trata da formação do indivíduo em todos os aspectos, seja cognitivo, emocional, afetivo, social, entre outros, mas não deixa clara suas estratégias para tal, ficando subjetivamente a cargo das escolas e parceiros que, por sua vez, passaram a atuar com mais notoriedade dentro das escolas. Se supõe que,

O espaço coletivo (com adultos e crianças) como ambiente de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos [que] tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas (Faria, 1999, p. 61).

Outro aspecto importante abordado é a atenção que se dá a saúde das crianças e jovens, assim a parceria com a saúde, através do Programa Saúde na Escola - PSE, veio fortalecer sua procura e atuação, fazendo da escola sua principal parceira na identificação e acompanhamento de tudo relacionado não somente à saúde, mas ligado diretamente ao bem-estar integral da criança, sendo parte essencial da rede de apoio que as cercam, juntamente a conselho tutelar, assistência social e segurança pública.

O avanço dos pensares e práticas acerca dos campos de experiência pode ter se dado durante o período de pandemia da Covid-19, pois com o distanciamento social físico, surgiu outra modalidade, ou melhor, popularizou-se, a interação virtual, fazendo com que boa parte das crianças fossem completamente sugadas para esse mundo, aprendendo a lidar com tecnologias e redes sociais facilmente, mas diminuindo drasticamente suas habilidades de interação social. “A articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alu-

nos e professores; à formação global da criança.” (Cavaliere; 2002, p. 251). Afinal, a educação integral corresponde a essa “formação global”, levando em considerações vários aspectos diferentes e seus inúmeros contextos, preparando o indivíduo para lidar com variáveis e incertezas presentes no cotidiano.

Durante esse período pandêmico o foco foram os estudos, numa tentativa veemente de evitar maiores prejuízos às crianças e jovens afastados do ambiente escolar, e com esse foco veio à tona o que de fato deveria se trabalhar nas escolas, as habilidades da BNCC (BRASIL, 2017), e assim nomenclaturas se popularizaram, novos termos surgiram e as habilidades, que claramente focaram nas interações, passaram a estar cada vez mais em evidência, sendo inclusive temática de inúmeros cursos ofertados na modalidade EAD, que rapidamente viralizou nesse período. O ápice da educação integral pode então ter se dado nesse período, sendo essa visibilidade um divisor de águas quanto a projeção da importância da educação infantil em toda a primeira infância.

Assim, passou a ficar em evidência que a educação integral pretende abranger o todo, gerando protagonistas em seu aprendizado, partindo da integralidade de seus pensamentos e influências para ofertar educação de qualidade, que atenda as demandas sociais.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: SUA EMANCIPAÇÃO

É curioso perceber que, algo que apresenta tão claramente definições distintas, durante muito tempo, inclusive até bem pouco tempo, eram tratadas como sinônimos, pois, antes da popularização do fazer educação integral, se achava que era apenas expandir o tempo de permanência dentro do espaço escolar, sendo que esta, não é necessariamente educação integral. Sendo mais específica, a educação integral trata da formação total do sujeito, levando em consideração suas competências socioemocionais, já a educação em tempo integral, agora sabemos, é

aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, que por sinal é uma modalidade mais antiga que a anterior citada, porém estagnada.

Assim surge, a necessidade de emancipar os termos, fazendo-se perceber sua diferença, já que educação integral se trata de desenvolvimento completo, independente do tempo de permanência na escola, visando a qualidade das interações, e a educação em tempo integral pode ser limitada a questão do tempo de permanência. Como exemplo dessa diferença, podemos entender que uma escola tida como tradicional pode ofertar educação em tempo integral, já a mesma, mediante sua filosofia tida como mais tradicional, com aspectos mais voltados apenas a cognição, não seria tida como uma escola integral. No entanto, o contrário pode ocorrer, pois uma escola condizente com tendências mais modernas, que expande o tempo de permanência de suas crianças no espaço escolar, pode vir a ser uma escola integral, que oferta educação em tempo integral.

As escolas de educação integral estão em ascensão, e segundo a Constituição Federal Brasileira, de 1988, no art. 205, que diz,

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

Ainda, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 14),

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL; 2018, p. 14).

Assim, considerando a diversidade de abordagens sociais na atualidade, em que a escola tradicional, onde o educador é considerado figura central e único detentor do conhecimento, já não comporta,

e ao contrário do que se poderia esperar, a modalidade de educação em tempo integral não está em extinção, pelo contrário, se reinventou diante de um novo público e atualmente vem crescendo entre escolas tanto da iniciativa privada, quanto das redes públicas de ensino, que veem nessa modalidade a oportunidade de qualificar a formação das crianças e jovens, proporcionando vivências únicas, com um maior tempo de permanência na escola, onde terão mais tempo para serem oportunizadas experiências únicas e integradas, sendo protagonistas de suas aprendizagens e construtores de seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, o que é irrevogável na ideia de formação, o que nela não se pode apagar ou anular é a liberdade de experienciar a autoeducação ou autocriação, isto é, o fato de que cada um se constitui a si mesmo num vínculo com o mundo (Gadamer, 2000). Percebe-se então que as vivências, o ambiente, conexões, crítica, além de outras questões de liderança, são pautas constantes na educação integral, que procura formar e expandir tanto espaços, quanto ideias.

EDUCAÇÃO INFANTIL E UM NOVO CURRÍCULO

A construção de uma boa base é a melhor maneira de solidificar algo, e com a educação não é diferente, assim a educação infantil é o cenário ideal para implementar um currículo inovador, norteado pela visão de mundo, pelo reconhecimento do seu lugar na sociedade, assim, por meio da BNCC (2017), e seus campos de experiências, vêm ampliando a construção de documentos curriculares pensados especificamente para essa modalidade, que aos poucos passam a ser reconhecidos e implementados, vale ressaltar que já anterior a criação da BNCC (2017), em sua primeira versão, já se falava sobre educação integral na primeira infância, por meio das propostas pedagógicas, descritos no item 4 - Princípios, p. 16, no documento do Ministério da Educação (MEC), intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 16), sendo eles,

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Em conformidade, Leite e Tassoni (2000, *apud* Costa, 2017, p. 3), destacam que nas atividades pedagógicas, as mediações feitas pelo professor devem,

[...] ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (Leite; Tassoni, 2000, *apud* Costa, 2017, p. 3).

A sociedade está em constante transformação e não é mais a mesma, precisamos ampliar o processo educacional para garantir uma formação integral das nossas crianças para avançar os desafios com inteligência emocional e cognitiva. É nesse contexto que a educação infantil deve ser encarada como um direito das crianças, “[...] lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca” (Dias, 2005, p. 23). E na compreensão de que a criança nessa faixa etária é um ser frágil, vulnerável e dependente, mas é também uma criança capaz de interagir com o mundo e com os outros indivíduos. É um ser global e indivisível que precisa ser cuidado e educado de maneira indissociável (Arce; Silva, 2009; Barbosa, 2008; 2010; Barbosa; Richter, 2009; Dias, 2005; Oliveira, 2005).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo de revisão sistemática da literatura, tem como objetivo reunir materiais semelhantes de autores distintos e realizar uma análise qualitativa sobre um tema específico, sintetizando o conhecimento de cada área por meio da formulação de uma pergunta, da identificação, da seleção e da avaliação crítica de estudos científicos contidos no Portal da CAPES (periódicos). Conforme Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática serve para nortear o desenvolvimento de projetos, indicando novos rumos para futuras investigações e identificando quais métodos de pesquisa foram utilizados em uma área. A pergunta que norteou este estudo: Como um documento curricular, específico para educação infantil, contribui para a qualificação da prática docente? Na busca de artigos científicos foram utilizados os seguintes descritores: “educação integral” OR “educação em tempo integral” and “currículo na educação infantil”. A escolha dos artigos deu-se a partir do seu título, após, leitura dos resumos, com o objetivo de definir uma amostra alinhada a temática, utilizando critérios de inclusão e exclusão. Para a inclusão de um trabalho no estudo foi considerada sua relevância em relação ao tema, determinada pela análise do título, palavras-chave e resumo. Especificamente, 3 (três) critérios de inclusão foram definidos:

- CI.1 - O trabalho relata experiências ou estudos empíricos sobre a educação integral
- CI.2 - O trabalho relata experiências ou estudos empíricos sobre a educação integral
- CI.3 - O trabalho relata experiências ou estudos empíricos sobre o currículo a educação infantil.

A seguir, foram excluídos os estudos que se enquadram em algum dos seguintes critérios:

- CE.1 - Estudos duplicados (derivados da mesma pesquisa);

- CE.2 - Estudos sem acesso disponível para visualização ou download do trabalho completo;
- CE.3 - Estudos cujo contexto de pesquisa não é referente a etapa do Ensino Infantil;
- CE.4 - Estudos que não tratam sobre a temática central;
- CE.5 - Estudos com conteúdo irrelevante em relação aos domínios de pesquisa;
- CE.6 - Estudos cujo país em questão não é o Brasil.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram considerados 20 artigos pertinentes ao escopo deste estudo dentre. A análise dos artigos consistiu na leitura dos resumos, em seguida, na elaboração de um quadro dos dados coletados com informações de cada pesquisa, a saber: título, ano de publicação, autores e revista/periódico. Também foi feita uma análise por meio da leitura, a fim captar os aspectos principais dos trabalhos, relacionando-os a temática desta pesquisa.

Sobre a análise de dados, pretende-se realizar um estudo de documentos oficiais voltados à educação, como LDB (1996) e BNCC (2017), focando em suas resoluções sobre educação integral, educação em tempo integral e currículo voltado à educação infantil. Traçando assim uma linha do tempo, pautada nos planos nacionais para educação integral, aplicação da educação em tempo integral e currículos locais que foram sendo implementados diante dessas novas demandas de formação integral. Será feito um estudo do documento curricular da educação infantil, de domínio público, de um município do interior do Ceará, conhecido por seus bons resultados na educação básica, que vêm focando em ações voltadas a valorização da primeira infância e sua importância como base fomentadora de boas práticas educacionais.

Mediante uma análise descritiva dos dados coletados, com resultados publicados, perpassando por pesquisas creditadas, para atestar a confiabilidade pesquisa, será feita uma análise prescritiva, para visualizar

possíveis cenários que respondam à questão da pesquisa, relacionada a prática pedagógica e colaborem com o desfecho do objetivo geral, que tem a educação infantil como fomentadora de um novo currículo.

COLETA DE DADOS

Os artigos pesquisados sobre o currículo na educação infantil foram publicados entre 2015 e 2022, pois entre esse período foram identificadas publicações de um maior número de trabalhos relevantes a temática da pesquisa.

TABELA 1 – Distribuição dos artigos pesquisados por título, os autores, revista/ano.

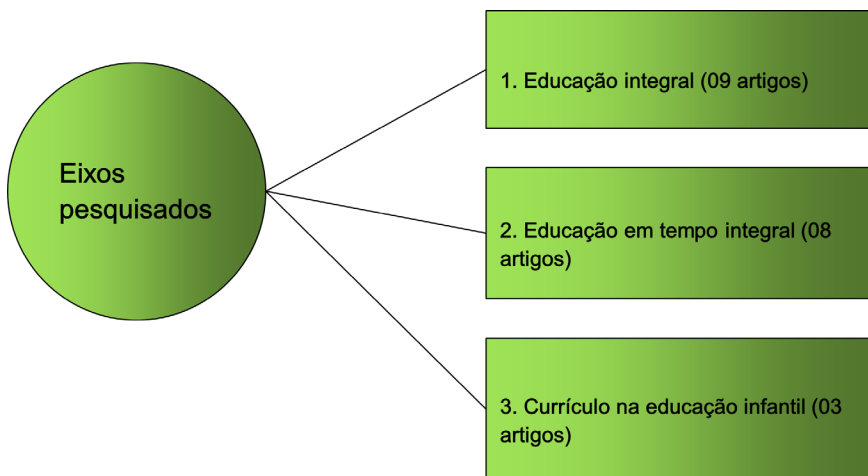
ORD.	TÍTULO	AUTOR(ES)	REVISTA
01	Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral	Thaiana Netto Fonseca Baptista; Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Revista Educação e Políticas em Debate –v. 11, n. 3, p. 873-891, set./dez. 2022.
02	A (IM)POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	Talita Vidal; Marcio Bernardino Sirino	Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.3, p. 603-612, set./dez. 2020
03	Breve histórico da Educação Integral no Brasil numa perspectiva crítica	Adonile Ancelmo Guimarães	Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 192-208, jan.-abr. 2022
04	POLÍTICAS PÚBLICAS: possibilidades e potencialidades da educação integral	Cláudia da Mota Darós Parente	Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 -14, E 020180, 20 21
05	EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO	Pedro Ganzeli	Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ Vol. 27, n.56/ p. 575 - 591/ SETEMBRO-DEZEMBRO. 2017. eISSN 1981-8106
06	Escola, educação integral e a Educação em Direitos Humanos	Ana Maria Klein Marina Scaramuzza Bressan; Paula Toledo Lara dos Santos	Ensino Em Re-Vista Uberlândia, MG v.28 p. 1-20 e050 2021 ISSN: 1983-1730
07	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: INTERFACES E DESAFIOS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	Anselmo Alencar Colares; Rosana Souza	Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 66, p.247-266, dez2015 –ISSN: 1676-2584
08	Desafios da educação integral no tempo presente	Maria Célia Borge Betânia de Oliveira; Laterza Ribeiro; Leonice Matilde Richter	Revista de educação popular, 2018, Vol.17 (2), p.131-143

09	EDUCAÇÃO INTEGRAL: ENTRE O PASSADO E O FUTURO	RINALDI, RENATA PORTELA; SILVA, NEIVA SOLANGE DA	Educação em revista (Marília, Brazil), 2017, Vol.18, p.121-138
10	EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO INTEGRAL?	Barbosa, Maria Carmen Silveira; Richter, Sandra Regina Simonis; Delgado, Ana Cristina Coll	Educação em revista, 2015, Vol.31 (4), p.95-119
11	CRIANÇAS E INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL	Carvalho, Levindo Diniz	Educação em revista, 2015, Vol.31 (4), p.23-43
12	Educação em tempo integral na educação infantil: pressupostos, indicativos legais, ações governamentais e institucionais.	Celio Sobrinho, Reginaldo; Gomes, Nubia Rosetti Nascimento; Victor, Sonia Lopes; Pantaleão, Edson	Revista colombiana de educación (Bogotá, Colombia : 1978), 2021, Vol.1 (83).
13	A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências	Vilas Boas, Mariana Lubarino; Abbiati, Andréia Silva	Política e Gestão Educacional, 2020, Vol.24 (3), p.1573-1597
14	OUTRAS “PEDAGOGIAS” PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	Sirino, Marcio Bernardino; Ferreira, Arthur Vianna; Mota, Patricia Flavia	REVES - Revista Relações Sociais, 2018, Vol.1 (2), p.121-136
15	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	Oliveira, Dalila Andrade Dos Santos, Kildo Adevaír	Práxis educacional, 2018, Vol.14 (28), p.16
16	A CONSTRUÇÃO DA META DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014)	PARENTE, CLÁUDIA MOTA DARÓS	Educação em revista (Marília, Brazil), 2017, Vol.18, p.23-42
17	POLÍTICAS PÚBLICAS: possibilidades e potencialidades da educação integral	Cláudia da Mota Darós Parente	Revista Exitus (Online), 2021, Vol.11 (1)
18	MARCOS REGULATÓRIOS E AS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	Rodrigues, Joseane da Silva Miller; Boer, Noemi	Revista espaço do currículo, 2020, Vol.13 (1), p.226-240
19	O CURRÍCULO DA/NA REDE MUNICIPAL DE MARINGÁ: o recorte em uma escola	Bucioi, Erick Rodrigo Olivo Rosas Moreira, Ana Lucia	Revista espaço do currículo, 2018, Vol.1 (11)
20	O método Montessori na formação do currículo para o Ensino de Ciências na Educação Infantil	Dummer, Laura Camozzato, Viviane Castro	Revista Educar, 2021, Vol.5 (3), p.500-514

Fonte: Portal CAPES (2023), tabela realizada pelo autor.

Após a leitura integral dos artigos selecionados, previamente categorizados em três eixos (1, 2 e 3).

FIGURA 1 Classificação dos temas



Fonte: Elaborado pela autora do artigo

Em relação aos periódicos não foram detectados artigos científicos oriundos da mesma revista/periódico, totalizando 20 publicações em revistas/periódicos. A seguir, apresenta-se uma exposição para cada categoria, identificada com base na análise temática deste estudo.

ANÁLISE DE DADOS

EDUCAÇÃO INTEGRAL: SURGIMENTO E SUAS TENDÊNCIAS

Na categoria 1, se encontram nove artigos que tratam um ponto em comum sobre a educação integral, surgimento e suas tendências.

Segundo Baptista e Colares (2022), “*Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral*”, com enfoque neoliberal, buscam contextualizar historicamente, os programas tocantes a educação integral, bem como as etapas avançadas na implementação de políticas educacionais voltadas à Educação integral. O citado enfoque histórico dá ênfase a programas educacionais e como se deram suas implementações, bem

como o Estado vem direcionando as políticas atuais e da comercialização nesse contexto neoliberal.

De acordo com Vidal e Cirino (2020), “*A (im)possibilidade da educação integral*”, apresentam uma crítica, mesmo que velada, sobre os empecilhos que vem a tornar a consolidação da educação integral algo impossível, travando discussões sobre a hegemonização e a formação integral do ser humano como ser social e individual.

No estudo de Guimarães (2022), “*Breve histórico da Educação Integral no Brasil numa perspectiva crítica*”, o texto é embasado com fatos históricos significativos sobre as concepções que foram surgindo ao longo do tempo, mudanças de paradigma e contextos sociais que fizeram chegar aos dias atuais com questionamentos palpáveis sobre o que é necessário para caracterizar a formação integral do indivíduo.

Em Parente (2021), “*Políticas públicas: possibilidades e potencialidades da educação integral*”, o texto expõe reflexões importantes sobre as oportunidades e garantia de oferta de educação de qualidade, levando em consideração demandas culturais, sociais e formativas.

É possível perceber em Ganzeli (2017), “*Educação integral: direito público subjetivo*”, o artigo contextualiza um viés emergente, que seria o que se entende por educação integral, como a formação integral do sujeito nos diversos âmbitos e contextos sociais, com premissas importantes como o pleno desenvolvimento e preparo para exercer a cidadania e qualificação ao trabalho, bem como características básicas de um ser participativo.

Na visão com Klein, Brassan e Santos (2013), “*Escola, educação integral e a Educação em Direitos Humanos*”, a contextualização deste trabalho foca claramente na integração entre educação como garantia de direitos humanos, não dando ênfase exclusiva à educação formal, mas sim seu papel coadjuvante em relação a necessidade urgente de formar seres dotados de valores de igualdade, liberdade, solidariedade e outras práticas que culminam em ações de cunho social e formativo.

Em Colares e Souza (2015), “*Educação e diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral*”, ao analisar documentos formais e sua imple-

mentação, surgem as complexidades por menores, onde as variáveis se mostram contrárias ao que se propõe em abordagens homogeneizantes, assim, a educação integral, que passa a caminhar paralelamente à educação inclusiva, expõe as falhas nos instrumentos.

Na abordagem de Borges, Ribeiro e Richter (2018), “*Desafios da educação integral no tempo presente*”, com um enfoque um tanto quanto político, o texto aborda questões orçamentárias e complicações financeiras, questões que vem a ser entraves para a execução de uma educação integral. Partindo do pressuposto que tais programas e documentos oficiais, necessitam de investimento, adaptação e planos de execução, chegam-se a empasses difíceis de serem solucionados, ou argumentos irrefutáveis, que advém da economia.

Em Rinaldi e Silva (2017), “*Educação integral: entre o passado e o futuro*” O programa mais educação, que segundo o MEC (Ministério da Educação), trata-se de um programa criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, e constitui-se como estratégia do Ministério para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Citado em inúmeros estudos como referência inicial à educação integral, é apresentado como um conceito complexo de ser executado na sua integralidade, exemplificando com análises pontuais que ao longo do tempo pouco se avançou no que de fato deveria ser a aplicação desse programa.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E SUAS PARTICULARIDADES

Na categoria 2, foram classificados oito artigos que apresentam características da educação em tempo integral e alguns estudos sobre suas particularidades.

Em Barbosa, Richter e Delgado (2015) *“Educação infantil: tempo integral ou educação integral?”* o texto traz reflexões importantes sobre qual é a intencionalidade da educação em tempo integral, sobre práticas, perspectivas e formação integral desde a educação infantil, pautando a importância de um projeto pedagógico.

Na concepção de Carvalho (2015), *“Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral”*, aborda um consolidado de uma interessante pesquisa sobre novas configurações na educação infantil, reflexões e contribuições para diversificar a modalidade em si, levando em consideração o meio social, construções culturais, econômicas e influência do contexto emocional, como agentes influenciadores e transformadores do contexto educacional.

No estudo de Sobrinho, Gomes e Nascimento (2021), *“Educação em tempo integral na educação infantil: pressupostos, indicativos legais, ações governamentais e institucionais”*, o texto aborda a diferença entre educação integral e educação em tempo integral, seus vieses e onde podem vir a se encontrar. As contribuições no processo educativo, seja de um ou outro, até mesmo ambas as modalidades, de modo conjunto e funcional.

De acordo com Vilas Boas, Abbiati e Silva (2020), *“A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências”*, apresenta uma análise sobre estudos de casos de educação integral e educação em tempo integral, sua estrutura, ou mesmo a falta dela. Formas de organização e o seu papel transformador, mas também os entraves e problemas de infraestrutura.

Segundo Sirino, Ferreira e Viana (2018), *“Outras pedagogias para a educação em tempo integral”*, este texto apresenta um embasamento teórico interessante, acerca da possibilidade de materialização da educação em

tempo integral, apresentando formas pedagógicas de organizar. Com uma perspectiva metodológica, de cunho qualitativo, a pesquisa bibliográfica traz elementos que evidenciam a necessidade de potencializar o cotidiano escolar para qualificar o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Em Oliveira e Santos (2018), *“Políticas de formação docente e a educação em tempo integral”*, aborda uma temática de extrema relevância, pois sem profissionais qualificados e capacitados, o trabalho de implantação de uma educação integral não ocorrerá. Assim, a pesquisa traz algumas tratativas acerca da capacitação dos docentes e traça um paralelo com a dificuldade de implementar políticas que atendam a essa demanda.

Na abordagem de Parente (2017), *“A construção da meta de educação em tempo integral do plano nacional de educação”*, o texto traz uma análise sobre a construção da meta de educação em tempo integral do plano nacional de educação, trazendo um histórico de como a educação em tempo integral foi se constituindo e tornando-se parte importante da agenda política.

Segundo Parente (2017), *“Políticas públicas: possibilidades e potencialidades da educação integral”*, o texto apresenta reflexões sobre a educação integral e educação em tempo integral, e mediante a exposição dessas ideias, busca-se mobilizar e potencializar movimentos voltados à formação integral do indivíduo.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS E IMPLEMENTAÇÃO DE CURRÍCULO ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Na categoria 3, foram encontrados três artigos sobre experiências com implementação de currículo específico para a educação infantil.

Nos estudos de Rodrigues e Boer (2020), *“Marcos regulatórios e as implicações na organização do currículo para a educação infantil brasileira”*, apresentam uma revisão bibliográfica descritiva que busca traçar uma linha de investigação sobre o processo de regulamentação da edu-

cação infantil no Brasil, bem como sua evolução e o fortalecimento do segmento nos últimos tempos.

Em Buciolli e Moreira (2018), *“O currículo da/na rede municipal de Maringá: o recorte de uma escola”*. O texto apresenta algumas percepções de educadores sobre currículo, perpassando pelo referencial teórico e expondo o que os educadores têm a dizer sobre a aplicação de um documento curricular, bem como sua elaboração.

Segundo Dummer e Castro (2021), *“O método Montessori na formação do currículo para o Ensino de Ciências na Educação Infantil”*, apresenta uma pesquisa, embasada no método Montessori, método este Idealizado em 1907, pela médica italiana Maria Montessori. O método montessoriano consiste na promoção da autonomia e da liberdade individual, sempre respeitando os limites do desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança. Acerca da importância de um currículo na educação infantil, documento esse descrito como um processo complexo de composição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acerca da leitura e análises realizadas sobre o surgimento da educação integral, desde sua citação em documentos oficiais, até seus projetos piloto, a priori em instituições de ensino privadas, se constata crescente, visto a expansão do acesso a informações, facilidades tecnológicas e compreensão de mundo globalizado a educação integral apresenta suas tendências, principalmente voltadas à formação integral do indivíduo, levando em consideração sua bagagem, visão de mundo e características pessoais, para quem sabe, encaixar a sociedade ao sujeito e não o contrário, como de costume.

A educação integral se faz em qualquer tempo e espaço, utilizando-se os materiais ao redor, o que trata a realidade da educação em tempo integral, que datada de uma época anterior, foi caracterizada pelo aumento de tempo de permanência do aluno no espaço escolar, a priori para a implementação de cursos profissionalizantes, no contraturno, e posteriormente, passou a trabalhar, em paralelo, mas em outros espaços, questões

sociais e culturais. No tocante à educação infantil, início da vida escolar, primeiros contatos sociais, as crianças são, em sua maioria, estimuladas ao protagonismo, autonomia, vivenciar e assim, com a expansão do tempo pedagógico, nesse nível, seria, possivelmente, qualificar o que já vem sendo desenvolvido nas escolas especializadas, no caso, em Centros de Educação Infantil, que no caso do Estado do Ceará, vem sendo construídos, em parcerias entre governo e municípios, com certa frequência, aumentando o número de vagas ofertadas para creche e pré-escola, mas que ainda não proporciona educação em tempo integral em números significativos, até mesmo pelo recente apoio do MEC (Ministério da Educação) ao Programa Escola em Tempo Integral.

Contudo, por meio de experiências de implementação, sejam descritas como exitosas, ou mesmo pendentes de ajustes, as iniciativas de criação de documentos curriculares, voltado especificamente para a educação infantil, vem ganhando força e foco, principalmente devido à crescente de investimentos e atenção a primeira infância, que tem potencial motriz para mudar o fazer educação das gerações vindouras, pois não se pode reestruturar o topo, sem consequências, se não iniciar pela base, consolidando-a e fortificando-a. Assim, um currículo pautado em necessidades, considerando tempo, espaços e materiais, pode viabilizar a educação integral de crianças que passaram para os próximos níveis escolares com bagagem e visão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil vem ganhando cada vez mais notoriedade e relevância, tanto para o Governo Federal, quanto para instituições privadas, por meio de institutos de pesquisa, que veem na educação infantil a base sólida da educação integral do indivíduo. Com a ampliação dos investimentos em pesquisa e qualificação da educação infantil, esta etapa da educação básica vem sendo palco para implantação de metodologias mais específicas, que atendam esse público de crianças pequenas e bem pequenas, que compreendem a faixa etária de 0 a 5 anos, 11 meses e 29 dias, que compreende a educação infantil.

Durante a análise dos artigos selecionados, nota-se um avanço gradativo do percurso que compreende a evolução da educação infantil, tanto em tempo integral, como de forma integral, fomentando a necessidade de um currículo voltado especificamente para a educação infantil. Diante da sociedade atual, e sua constante transformação, a educação integral do indivíduo, considerando suas especificidades, bem como a educação e tempo integral, que pode oportunizar mais tempo para garantir que se trabalhem essas especificidades com qualidade, necessitam de um documento norteador, assim, a educação infantil é fomentadora de um novo currículo, que atenda às necessidades específicas deste público.

Diante da questão problema: Como um documento curricular na educação infantil contribui com a prática docente? Foi possível identificar diversas experiências exitosas, onde o currículo, enquanto documento norteador, contribuiu na elaboração e qualificação de vivências no espaço escolar, qualificando a prática docente e alcance das interações propostas, respondendo, a contento, a questão.

No entanto, ainda, não é possível afirmar que, de fato, essa trajetória curricular já apresente resultados quanto ao fazer pedagógico, visto que o mesmo se encontra em processo de evolução, seguindo novas tendências curriculares, como formação integral, embora já apresente experiências exitosas, mas de modo pontual, processual e não via de regra, como se espera de um currículo, que busca foco na trajetória afim de alcançar resultados.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAPTISTA, T. N. F.; COLARES, M. L. I. S. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 873–891, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-66308. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/66308>. Acesso em: 25 maio 2023.

BORGES, M. C.; RIBEIRO, B. de O. L. ; RICHTER, L. M. Desafios da educação integral no tempo presente. *Revista de Educação Popular, Uberlândia, MG*, v. 17, n. 2, p. 131–143, 2018. DOI: 10.14393/rep-v17n22018-art10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/41393>. Acesso em: 25 maio 2023.

BUCIOLI, E. R.; MOREIRA, A. L. O. R. O CURRÍCULO DA/NA REDE MUNICIPAL DE MARINGÁ: o recorte em uma escola. *Revista Espaço do Currículo*, [S. L.], v. 1, n. 11, p. 94–108, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.33016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.3316>. Acesso em: 25 maio 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

Celio-Sobrinho, R., Nascimento-Gomes, N., Lopes-Victor, S. e Pantaleão, E. (2021). Educação em tempo integral na educação infantil: pressupostos, indicativos legais, ações governamentais e institucionais. *Revista Colombiana de Educación*, (83), 1-16. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11000>

COLARES, A. A.; SOUZA, R. Educação e diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 247–266, 2016. DOI: 10.20396/rho.v15i66.8643713. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643713>. Acesso em: 25 maio 2023.

CRIANÇAS E INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL. **Dossiê Educação Integral**. *Educ. Rev.* 31 (4). Outubro de 2015. <http://doi.org/10.1590/0102-4698136686>.

Dummer, L. M. E., & Camozzato, V. C. (2021). O método Montessori na formação do currículo para o Ensino de Ciências na Educação Infantil. *Revista Educar Mais*, 5(3), 500–514. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2180>.

EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO INTEGRAL? **Dossiê Educação Integral**. *Educ. Rev.* 31(4). Outubro de 2015. <http://doi.org.10.1590/0102-4698151363>

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

GADAMER, H. G. Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GÄNZELI, P. EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO. *Educação: Teoria e Prática*, [S. L.], v. 27, n. 56, p. 575–591, 2018. DOI: 10.18675/1981-8106.vol27.n56.p575-591. Disponível em: <https://ojs-teste.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954>. Acesso em: 25 maio 2023.

GUIMARÃES, A. A. Breve histórico da Educação Integral no Brasil numa perspectiva crítica. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, MG, v. 21, n. 1, p. 192–208, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-63913. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/63913>. Acesso em: 25 maio 2023.

Klein, A. M., Bressan, M. S., & Santos, P. T. L. dos. (2021). Escola, educação integral e a Educação em Direitos Humanos. *Ensino Em Re-Vista*, 28(Continua), e050. <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-50>

OLIVEIRA, D. A.; DOS SANTOS, K. A. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 28, p. p.16-40., 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i28.3412. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/3412>. Acesso em: 25 maio 2023.

PARENTE, C. da M. D. POLÍTICAS PÚBLICAS: possibilidades e potencialidades da educação integral. *Revista Exitus*, [S. L.], v. 11, n. 1, p. e020180, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1755. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1755>. Acesso em: 25 maio 2023.

PARENTE, C. M. D. (2017). A CONSTRUÇÃO DA META DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014). *Educação Em Revista*, 18(1), 23–42. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18esp.03.p23>

RINALDI, R. P., & SILVA, N. S. D. (2017). EDUCAÇÃO INTEGRAL: ENTRE O PASSADO E O FUTURO. *Educação Em Revista*, 18(1), 121–138. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18esp.07.p121>

RODRIGUES, J. da S. M.; BOER, N.; MARQUEZAN, F. MARCOS REGULATÓRIOS E AS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA. *Revista Espaço do Currículo*, [S. L.], v. 13, n. 1, p. 226–240, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.41599. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/41599>. Acesso em: 25 maio 2023.

Sirino, M. B., Ferreira, A. V., & Mota, P. F. (2018). OUTRAS “PEDAGOGIAS” PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL. *REVES - Revista Relações Sociais*, 1(2), 0121–0136. <https://doi.org/10.18540/revesv1i2iss2pp0121-0136>

SLOTERDIJK, P. Normas para el parque humano: uma resposta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger. Traducción de Teresa Rocha Barco. Madrid: Siruela, 2003. / BIESTA, G. Acerca de la humanidad. In: MAASCHELEIN, J; BIESTA, G SIMONS, M. (Ed.). Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie. Barcelona: Laertes, 2008, p. 119-128.

SUBIRATS, J. Mudança de visão para vencer a crise e oferecer melhor qualidade de vida aos cidadãos. Joan Subirats (2009, s/p.)

VIDAL PEREIRA, T.; BERNARDINO SIRINO, M. A (IM)POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Revista Espaço do Currículo*, [S. L.], v. 13, n. 3, p. 603–612, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.52844. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/52844>. Acesso em: 25 maio 2023.

VILAS BOAS, M. L.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573–1597, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.13545. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13545>. Acesso em: 25 maio 2023.

PAPEL DO SUPERVISOR EDUCACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Suelen Oliveira Augustinho¹⁵
Elaine Cristina da Silva Martins¹⁶

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo a partir da produção científica que trata sobre a questão histórica do papel do supervisor educacional e sua contribuição na prática docente no ensino fundamental. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática em artigos científicos disponíveis no Portal da CAPES (periódicos), que relatam experiências ou estudos empíricos sobre a função do supervisor educacional ao longo da história, bem como reflexões teóricas sobre o trabalho desenvolvido por esse profissional, na perspectiva de contribuir com a prática docente no ensino fundamental. Trata-se de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, norteadas pela seguinte questão: Como se apresenta historicamente a função da supervisão educacional, de forma a contribuir com a prática docente no ensino fundamental? Os textos selecionados foram lidos integralmente, categorizados e analisados. As publicações revisadas ressaltam a importância de evidenciar saberes e práticas demandadas ao supervisor educacional e que devem fazer parte de sua formação profissional, pois o resgate histórico, a regulamentação de suas funções e sua relação com os professores influenciam suas ações no ambiente escolar e, conseqüentemente, impactam na aprendizagem dos estudantes.

Palavras-Chave: Supervisor educacional. Função. Prática pedagógica. Professor.

ABSTRACT

Based on the scientific production available on the subject, this paper presents a study about the historical the educational supervisor's role and his contribution in teaching practice in elementary school. To this end, it was carried out a systematic review of scientific articles available on the CAPES Portal (journals), which report experiences or

¹⁵ Acadêmica do curso de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí.
E-mail: suelen.pedagoga7@gmail.com

¹⁶ Professora orientadora. Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: elainemartinsitj@hotmail.com

empirical studies on the educational supervisor's function throughout history, as well theoretical reflections on the work developed by this professional, from the perspective of contribute to teaching practice in elementary education. This is a bibliographical research, with a qualitative approach, guided by the following question: How is the educational supervision function historically presented, in order to contribute to teaching practice in fundamental education? The selected texts were read in full, categorized and analyzed. The revised publications emphasize the importance of highlighting the knowledge and practices demanded of the educational supervisor, which should be part of his professional training, since the historical recovery, his functions regulation and relationship with the teachers influence his actions in the school environment and, consequently, impact on student learning.

Keywords: Educational supervisor. Function. Pedagogical practice. Teacher.

INTRODUÇÃO

Para que as escolas sejam um ambiente provedor de oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores, é importante a atuação de um supervisor educacional focado nas ações pedagógicas. Segundo Libâneo (2008), a organização da escola não se resume a questões administrativas e burocráticas, haja vista que as ações por ela desenvolvidas são entendidas como práticas educativas que fomentam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos.

Nessa perspectiva, o supervisor educacional precisa liderar a inovação e favorecer a constante reflexão na prática e sobre a prática. Assim, a organização escolar vai se tornando um ambiente de aprendizagem, no qual os envolvidos refletem, criam práticas e analisam como sujeitos pensantes e não como meros executores. Para atuar nesse cenário, faz-se necessário que o supervisor educacional promova intervenções coletivas, como planejamento e formação docente, de modo que todos participem e contribuam para um processo de ensino e aprendizagem significativa e contextualizada. Segundo Thurler (2002, p. 94), “[...] a mudança é construída, coletiva e progressivamente. Se os atores que

dele fazem parte se dispuserem de margens e manobras suficientes para [...] resolver os problemas encontrados”.

Para isso, é relevante levantar questionamentos sobre a formação e a profissionalização do supervisor educacional no contexto escolar, bem como a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos da supervisão, considerando seus conhecimentos históricos, o processo de formação e atuação nas escolas, na perspectiva da gestão democrática, refletindo sobre sua identidade e papel, além de seu comprometimento com a qualidade do processo de ensino e o sucesso na aprendizagem.

No estado de Rondônia, a rede municipal de ensino de Porto Velho utiliza a nomenclatura supervisor(a) educacional (Porto Velho, 2009). Essa é a nomenclatura padrão utilizada na pesquisa, trata-se do(a) profissional com formação inicial em Pedagogia e especialização *lato sensu* em supervisão escolar; entretanto, na revisão sistemática, encontramos outras terminologias como: supervisão escolar, coordenação pedagógica, professor coordenador e supervisor pedagógico que podem significar a mesmo profissional ou o exercício das mesmas funções, conforme a organização em que este se insere.

O presente artigo consiste em revisão sistemática da literatura, com vistas à coleta de dados, análise, interpretação e compreensão de dados em artigos científicos selecionados criteriosamente no Portal CAPES (Periódicos). Sua estrutura se divide em quatro seções, além desta introdução. A segunda seção traz o campo teórico-conceitual, percorrendo sobre o processo histórico da supervisão e articulação entre a função do supervisor e a prática docente. A terceira seção apresenta apresentados os procedimentos metodológicos, descrevendo como se procedeu a pesquisa e o processo de inclusão e exclusão dos artigos. A quarta seção apresenta os dados obtidos e sua respectiva análise. Por fim, na quinta seção, têm-se as considerações finais a respeito da pesquisa realizada.

Considerando o panorama exposto, o objetivo deste estudo foi revisar a produção científica sobre a função do supervisor educacional, de forma a contribuir com a prática docente no ensino funda-

mental publicada em artigos nacionais entre 2011 e 2022. Espera-se que este trabalho possa contribuir com as investigações que vêm sendo realizadas acerca desse tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

PROCESSO HISTÓRICO DA FUNÇÃO

Vários estudiosos apontam que a supervisão educacional tem um processo histórico que iniciou a partir do surgimento das indústrias, o que demandava controle e vigilância sobre o processo de trabalho, através da gerência. Ferreira (1990, p. 37) afirma que “[...] a supervisão se delinea a partir do momento em que estabelece as relações entre o homem e o trabalho”. Desde a antiguidade até o século XIV, a compra e a venda do trabalho existiram de diferentes formas; porém, não havia uma elevada classe de trabalhadores assalariados na Europa, o que só se tornou perceptível após o advento do capitalismo industrial no século XVII.

A partir do surgimento das indústrias, ocorreu a divisão do trabalho, necessitando de responsáveis pela gerência, com o direito de controlar o trabalho, o que significava fixação de tarefas aos trabalhadores de maneira rigorosa. Nesse contexto, dado o surgimento das especializações técnicas nas indústrias, o trabalho da supervisão apareceu como uma espécie de fiscalização do trabalhador e da produção de bens de consumo.

No início do século XIX, a partir de estudos sobre os movimentos do homem e da máquina nos processos produtivos fabris, conhecido como *Taylorismo*, surgiu um sistema de racionalização do trabalho, no qual cada trabalhador se especializa em uma etapa específica do processo produtivo. Nesse contexto, segundo Ferreira (1990, p. 43), “[...] passa a ser de competência da gerência o controle, desde a mais simples até a mais complexa, isto é, o controle do trabalho através do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho”. Esse perfil de ‘con-

trole' foi identificado na função do supervisor educacional, conforme explica Alarcão (2001, p. 11):

Em nome da eficiência e da eficácia, defendidas por abordagem de influências taylorista que subjazem a filosofias tecnocráticas - as quais valorizam a racionalidade, o supervisor é considerado como o instrumento de execução das políticas públicas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas são efetivamente seguidas.

Percebem-se as implicações do modelo econômico na educação, direcionando a função do supervisor como fiscalizador da qualificação técnica dos estudantes, visando atender às necessidades do mercado de trabalho e o aumento de produtividade. Nesse momento histórico, o supervisor educacional foi denominado 'inspetor', focada na verificação do cumprimento de regulamentos e padrões pré-estabelecidos, checando se as escolas estavam desenvolvendo habilidades técnicas para qualificar a mão de obra na indústria e no comércio. Esse sistema educacional impôs modelos que são aplicados até hoje por alguns profissionais da educação, quando encontram-se alienados da real necessidade de aprendizagem dos estudantes e do contexto da comunidade escolar.

A partir de 1599 podemos destacar a influência da *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos ou Métodos de Estudos), documento que descreve o sistema educacional utilizado pela Companhia de Jesus (Ordem dos Jesuítas), desenvolvido como um guia para o ensino nas escolas jesuítas e tinha como objetivo padronizar e sistematizar a educação propagada pela Ordem em diferentes regiões.

Durante o período imperial no Brasil (1822 a 1889), a educação passou por algumas transformações significativas, refletindo as mudanças políticas, sociais e culturais da época. No início do Império, a supervisão das escolas era exercida principalmente pela Igreja Católica, que tinha controle sobre o sistema educacional. As escolas religiosas eram

responsáveis por manter a disciplina e garantir que os princípios católicos fossem seguidos no ensino.

Com o passar do tempo, surgiram iniciativas governamentais para supervisionar o ensino. Em 1834, foi criado o Instituto Imperial de Educação, que tinha como uma de suas funções a formação de professores. O Instituto desempenhava um papel de supervisão, garantindo a qualificação dos professores. Além disso, algumas províncias brasileiras criaram órgãos de inspeção escolar para fiscalizar as escolas primárias. Esses órgãos eram responsáveis por avaliar o desempenho dos professores na implementação de um currículo determinado.

Em 1931, através da Reforma de Francisco Campos, Decreto nº 19.890, de 18/04/1931, a supervisão passou a ser exercida pelos orientadores pedagógicos ou orientadores de escola, visando garantir que as escolas cumprissem as diretrizes educacionais definidas pelo governo. De acordo com Saviani (2007, p. 29-30), as atividades desses profissionais eram de inspeção, pois “[...] se reduziam, na prática, aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que esse acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente fixo no interior da unidade escolar”.

Em 1942, ocorreu a reestruturação do ensino brasileiro, com a Reforma Capanema, pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, por meio do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Conforme Lima (2013), o art. 75, § 1º, do referido Decreto-Lei, estabelecia que “[...] a inspeção far-se-á, não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica”. O trabalho do inspetor escolar envolvia desde a execução de tarefas administrativas à oferta de orientações referentes ao trabalho pedagógico.

Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos iniciaram programas de assistência aos ditos ‘países subdesenvolvidos’, um desses foi o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAAEE), adotado pelo Brasil por meio de um acordo assinado com os Estados Unidos, em 1950, com o objetivo de melhorar

o ensino elementar brasileiro. Houve também a alteração da denominação ‘inspeção’ para ‘supervisão’, embora superficialmente, com o intuito de promover a educação como transformação social (Rangel, 2001). O programa atuou no processo formativo dos supervisores e, conforme explica Lima (2013, p. 71),

[...] formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano, que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino. O Pabae expandiu-se no Brasil durante o período de 1957 a 1963, revestindo-se do caráter inovador na área pedagógica e preocupando-se, principalmente, com os meios que possibilitaram o reformismo educacional.

Os estudos realizados por Paiva e Paixão (1997) apontam que, inicialmente, o PABAEE priorizou formar os professores do Ensino Normal, mas, posteriormente, percebeu-se que a qualificação do supervisor escolar - fundamentada em concepções tecnicistas - ofereceria maior eficiência para a execução das ações do programa. Diante disso, investiu-se nesses profissionais, visto que, em sua atuação, poderiam influenciar diretamente nos conteúdos a serem ensinados, assim como nas práticas pedagógicas e nos métodos de avaliação utilizados pelos docentes.

Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária (Lei 5.540/68), o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou uma nova concepção e regulamentação para o curso de Pedagogia, definida pelo Parecer CFE nº 252/69. Desse modo, o curso foi configurado com as seguintes habilitações, a serem oferecidas em nível de graduação: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau; Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (BRASIL, 1968). Essa reestruturação favoreceu o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas, acarretando a fragmentação do trabalho

pedagógico e contribuindo para dividir a formação do pedagogo em habilitações técnicas na graduação.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 20 de dezembro de 1996, refere-se à formação dos profissionais da educação básica citando o supervisor educacional no art. 64:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2005, p. 26).

A partir da legislação vigente, a função do supervisor educacional não se restringe mais apenas aos pedagogos formados, mas passa a englobar os docentes de diferentes licenciaturas em nível de pós-graduação. A formação requisitada do supervisor educacional não poderia estar vinculada somente a um grau acadêmico de especialização, precisa ser um processo reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica abordada na formação inicial e continuada, no exercício da função.

Com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 1, de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, foi modificada a concepção de docência e padronização na formação do pedagogo. Um dos destaques consta no art. 10: “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006). Diante disso, o supervisor educacional deixa de ser o especialista e passa a assumir uma posição de pedagogo, de forma generalizada, também é notório que esse profissional não é citado na legislação.

Em consonância às normativas nacionais, os sistemas de ensino definem as atribuições dos supervisores educacionais, por meio de legislações locais. No caso da rede municipal de ensino de Porto Velho, a função

de supervisor educacional se constitui do cargo Especialista em Educação, cuja área de atuação é técnico-pedagógica, tendo as seguintes atribuições:

- Assegurar o cumprimento dos horários de atendimento da unidade escolar, do calendário escolar e dos dias letivos nele fixados;
- Prover meios para atendimento de alunos e condições para processos de recuperação com o objetivo de erradicar a evasão e a repetência escolar;
- Acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade do ensino;
- Coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica;
- Executar outras tarefas compatíveis com as exigências da função (Porto Velho, 2010).

As atribuições supracitadas impõem aos supervisores educacionais responsabilidades generalizadas, que, por vezes, exigem múltipla formação, diante das incumbências para gerenciar, articular e orientar a aprendizagem. A qualificação profissional do supervisor educacional é imprescindível, pois se trata de uma função primordial e multifacetada no ambiente escolar; para tanto, é preciso desenvolver capacidades e habilidades múltiplas, em consonância com as demandas atuais da educação.

No contexto nacional, a regulamentação da profissão de supervisor educacional foi identificada no Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 132, de 2005, de iniciativa do Deputado Cezar Schirmer, descrevendo as seguintes competências do supervisor na área educacional:

[...] coordenar, planejar, pesquisar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, controlar, acompanhar, orientar, executar, e avaliar trabalhos, programas, planos e projetos, assim como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares

e elaborar informes e pareceres técnicos, científicos e pedagógicos (Schirmer, PLC nº 132/2005).

O referido PLC obteve pareceres favoráveis (nº 541 e 925, de 2006), da Comissão de Assuntos Sociais, cujo relator foi o Senador Wellington Salgado de Oliveira, e da Comissão de Educação, relatado pelo Senador Sérgio Zambiasi, publicados no Diário do Senado Federal nº 167 de 2007. Entretanto, a Presidência da República, através da mensagem nº 836, de 12 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União nº 218, terça-feira, 13 de novembro de 2007, vetou o PLC em causa e o submeteu à apreciação dos membros do Congresso Nacional, alegando contrariedade ao interesse público. Destaca-se,

[...] O Conselho Nacional de Educação definiu, especificamente, que a carreira do Magistério é una, englobando tanto os profissionais que exercem a docência como as demais atividades de magistério.

[...] Destaca-se também, que impor restrição ao exercício de uma atividade sem os requisitos que justifiquem a referida medida é limitar o acesso das pessoas ao mercado de trabalho e obstar as possibilidades de trabalho a uma quantidade considerável de pessoas, particularmente num momento em que todos os esforços da sociedade devem estar voltados para a diminuição dos índices de desemprego (BRASIL, 2007).

Na sessão do Senado Federal, realizada em 16/04/2008, foi comunicado que o veto seria mantido, após a apuração pela sistemática de cédula única, processada pelo PRODASEN, tendo sido acompanhada pelos Deputados Gilmar Machado, Saturnino Masson e Otávio Leite. A tramitação encerrou no dia 21/02/2008. Após alguns anos, houve a tramitação do Projeto de Lei 4.106, de 2021, que também visava regulamentar o exercício da profissão de supervisor educacional. Segundo esse Projeto de Lei (2021, p. 4), cabe ao supervisor:

- I- Participar, em conjunto com a comunidade escolar, na elaboração/atualização do Regimento Escolar;
- II- Divulgar informações do educando para a família, integrando-os com a escola;
- III- Acompanhar turmas e horário escolar, além de mobilizar os professores para buscar melhorias no ensino-aprendizagem;
- IV- Supervisionar o cumprimento de dias letivos e horas/ aulas estabelecidos legalmente;
- V- Propiciar condições para a formação dos professores;
- VI- Orientar e acompanhar os professores no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos;
- VII- Planejar e coordenar atividades de atualização no ambiente escolar;
- VIII- Sondar interesses, aptidões e habilidades dos alunos;
- IX- Acompanhar a proposta pedagógica, auxiliando aluno e professor em diversas situações;
- X- Participar da análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, buscando reduzir índices de evasão escola, repetência e qualificar o processo de ensino-aprendizagem;
- XI- Valorizar a iniciativa e projetos da comunidade escolar.

Diante da análise e parecer das Comissões, o projeto foi rejeitado pela Comissão de Educação do Congresso Nacional, cujo relator, Deputado Jean Wyllys, aponta em seu relatório que os cursos de pedagogia não trabalham mais na ideia de especialista, bem como afirmou que, aprovando-se o projeto, estariam restringindo a atuação de profissionais que deveriam ter habilitação para desempenhar a função de supervisor escolar.

O referido Projeto de Lei 4.106/2021 obteve pareceres divergentes pelas Comissões; sua última tramitação ocorreu em 28/04/2023, com a apresentação do Requerimento nº 1356/2023, pelo Deputado Pompeo de Mattos (PDT/RS), requerendo, com urgência, a inclusão do Projeto na Ordem do Dia; no entanto, até a presente data, ainda não foi incluída.

ARTICULAÇÃO ENTRE A FUNÇÃO DO SUPERVISOR E A PRÁTICA DOCENTE

Os professores passam por formação inicial geralmente em cursos de licenciatura que lhes proporcionam conhecimentos teóricos e práticos sobre a educação e suas áreas de ensino. No entanto, a formação inicial nem sempre é suficiente, sendo a formação continuada a oportunidade para contribuir com a prática pedagógica dos professores diante dos desafios da sala de aula.

Assim, a formação continuada é fundamental para aprimorar as habilidades dos professores ao longo de suas carreiras. Isso pode envolver participação em cursos de atualização, *workshops*, palestras, conferências e programas de desenvolvimento profissional. Além disso, a formação de professores também pode ocorrer por meio de mentoria, estudos de casos, grupos de estudo, reflexão sobre a prática e troca de experiências com os pares.

No acompanhamento realizado pela supervisão educacional, é possível fornecer o suporte individualizado e direcionado necessário para o desenvolvimento profissional, bem como promover pautas formativas coletivas com os professores. Atividades como essas são importantes para garantir a qualidade da educação e o aprimoramento constante da prática docente.

Em seu estudo sobre a ação formadora da supervisão educacional, Souza e Placo (2013, p. 38) consideram que “o processo contínuo de planejar e replanejar, a cada novo encontro, constituiu-se na principal ferramenta para superar as barreiras enfrentadas na experiência de formação”. Note-se que, para apoiar os professores com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes, faz-se necessário atuar como formador, considerando saberes necessários a sua função, bem como pesquisas, conforme a necessidade advinda da realidade de sala de aula apresentada pelos professores. O supervisor educacional promove momentos

formativos para os professores, com objetivo de promover momentos de reflexão referente à prática pedagógica.

A supervisão educacional é responsável por auxiliar e orientar o trabalho dos professores, com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica e alcance dos objetivos educacionais. Alonso (2003, p. 175) afirma que a supervisão educacional,

[...] vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo.

Através do trabalho coletivo com os professores do ensino fundamental, o supervisor educacional busca garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido o supervisor educacional atua como mediador entre a equipe pedagógica, a direção, os estudantes e as famílias.

De acordo com Urbanetz e Silva (2008, p. 42-43), a partir do autor Nérici (1978), a supervisão percorreu algumas fases durante a história, sendo elas:

- I. Fiscalizadora - Nessa fase, a supervisão confunde-se com a inspeção escolar, visto que sua ação estava mais preocupada com o cumprimento de prazos e leis.
- II. Construtiva - O autor usa uma expressão interessante para essa fase: “supervisão orientadora”, que dá a ideia de preocupação com o trabalho de orientação dos professores, corrigindo falhas que pudessem apresentar e orientando-os sobre os procedimentos considerados mais adequados.
- III. Criativa - É a fase “atual” [...], em que a supervisão se separou definitivamente da inspeção escolar, cami-

nhando na direção do aperfeiçoamento das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, observa-se que o supervisor educacional se encontra na fase criativa, que demanda sua atuação como formador, priorizando o apoio e o assessoramento aos professores desde a organização do trabalho pedagógico ao processo de acompanhamento das atividades realizadas pelos estudantes. Segundo Thurler (2002, p. 89), “[...] reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão”. Os profissionais da educação precisam reinventar e ressignificar sua prática pedagógica desenvolvida nas escolas buscando formas para garantir a aprendizagem dos estudantes.

É importante ressaltar que a supervisão educacional não tem a função de fiscalizar ou controlar o trabalho dos professores, mas sim de oferecer suporte e orientação para o desenvolvimento profissional, visando sempre à melhoria da qualidade da educação. O trabalho conjunto entre o supervisor e o professor do ensino fundamental contribui para a formação de crianças e adolescentes mais críticas, autônomas e preparadas para os desafios escolares.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo trata-se de revisão sistemática da literatura, objetivando reunir materiais semelhantes de vários autores, a fim de realizar uma análise qualitativa sobre um tema específico e sintetizar o conhecimento de dada área por meio da formulação de uma pergunta, da identificação, da seleção e da avaliação crítica de estudos científicos contidos no Portal de Periódicos CAPES.

Conforme Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática serve para nortear o desenvolvimento de projetos, indicando novos rumos para futuras investigações e identificando quais métodos de pesquisa foram utilizados em uma área. Nessa perspectiva, a pergunta norteadora deste trabalho, foi: Como se apresenta historicamente a

função da supervisão educacional de forma a contribuir com a prática docente no ensino fundamental?

Na busca de artigos científicos, foram utilizados os seguintes descritores: “supervisão escolar” OR “supervisão educacional” OR “coordenação pedagógica” and função, prática, professor. A escolha dos artigos se deu a partir do seu título e posterior leitura dos resumos das publicações selecionadas, com o objetivo de refinar a amostra por meio de critérios de inclusão e exclusão. Para a inclusão de um trabalho no estudo foi considerada sua relevância em relação ao tema, determinada pela análise do título, das palavras-chave e do resumo. Especificamente, dois critérios de inclusão foram definidos:

CI.1 - O estudo relata experiências ou estudos empíricos sobre a função do supervisor educacional ao longo da história;

CI.2 - O estudo apresenta reflexão teórica sobre o trabalho desenvolvido pelo supervisor educacional na perspectiva de contribuir com a prática docente no ensino fundamental.

Foram excluídos os estudos que se enquadram em algum dos seguintes critérios:

CE.1 - Estudos duplicados (derivados da mesma pesquisa);

CE.2 - Estudos sem acesso para visualização ou *download* do trabalho completo;

CE.3 - Estudos cujo contexto de pesquisa não é referente ao ensino fundamental;

CE.4 - Estudos que não tratam sobre a função do supervisor educacional;

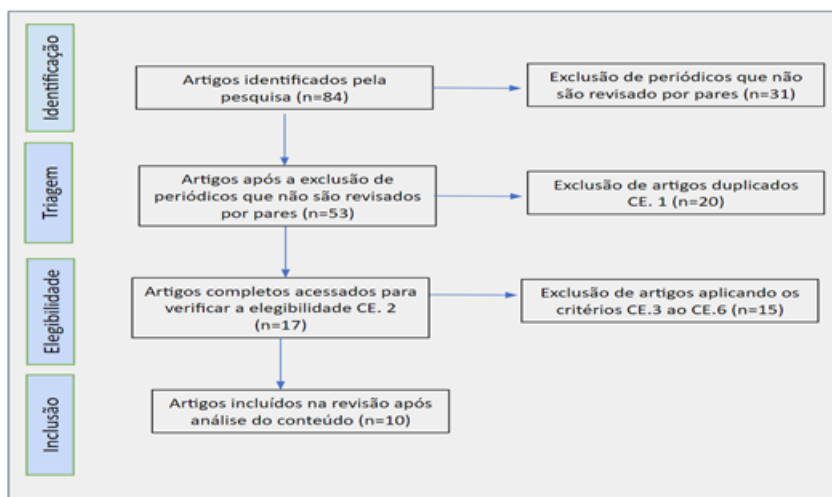
CE.5 - Estudos com conteúdo irrelevante em relação aos domínios de pesquisa;

CE.6 - Estudos cujo país em questão não é o Brasil.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, dentre os 53 artigos resultantes da busca, foram considerados 10 artigos pertinentes ao escopo deste estudo. A análise dos artigos consistiu na leitura dos resumos e, em seguida, na elaboração de um quadro dos dados coletados com informações de cada pesquisa, a saber: título, ano de publicação, autores e revista/periódico. Também foi feita uma análise por meio da leitura, da interpretação e da compreensão dos artigos, a fim de identificar o objetivo do estudo, a metodologia utilizada e os resultados.

A Figura 1, abaixo, demonstra o procedimento adotado para a seleção dos artigos:

Figura 1 - Procedimento de seleção dos artigos



Fonte: Elaboração própria.

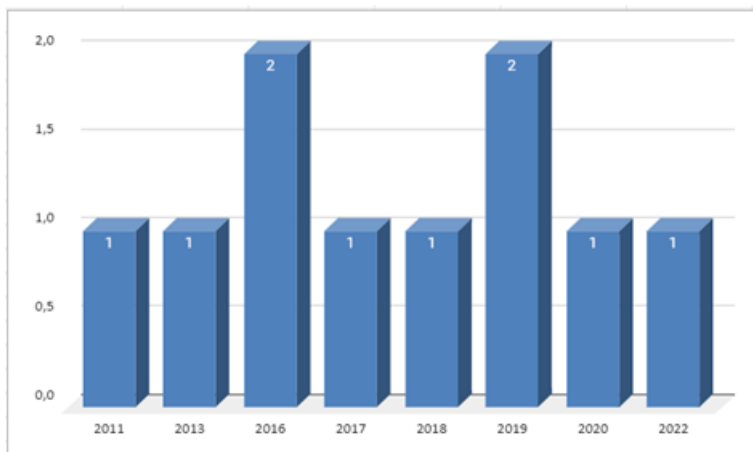
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca por estudos referentes ao tema considerou artigos publicados entre 2011 e 2022; entretanto, ressalta-se que não foram encontradas publicações nos anos 2012, 2014 e 2015 sobre a função da supervisão

educacional e sua contribuição na prática docente no ensino fundamental. Em 2016 e 2019, identificou-se a publicação de dois artigos científicos.

O Gráfico 1, abaixo, apresenta o quantitativo de artigos por ano.

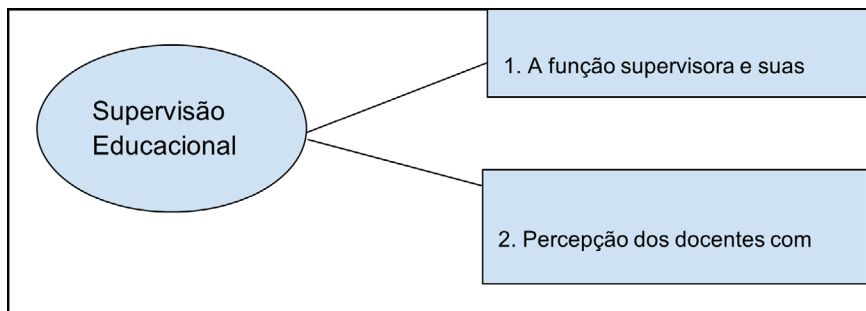
Gráfico 1 - Artigos organizados por ano de publicação



Fonte: Elaboração própria.

Após a leitura integral dos artigos selecionados, os temas foram classificados em duas categorias (1 e 2), conforme disposto na Figura 2.

Figura 2 - Classificação dos temas



Fonte: Elaboração própria

A partir dessa classificação, foi elaborado o Quadro 1, a seguir, que apresenta o título, ano de publicação, o(s) autor(es), revista/periódicos e categoria dos artigos selecionados:

Quadro 1 - Distribuição dos artigos pesquisados de acordo com o título, o ano, os autores, revista/periódico e categoria

Ord.	Título	Ano	Autor	Revista/Periódico	Cat.
1	Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino	2011	Vitor Henrique Paro	Revista Brasileira de Educação	1
2	Coordenação pedagógica na gestão da escola pública: fundamentos e obstáculos à sua consolidação na prática escolar	2013	Miguel H. Russo e Valéria Andrade Silva	Revista Educação E Políticas em Debate	1
3	Representações docentes sobre o papel da supervisão escolar na Educação Básica	2016	José Edimar Souza	Travessias (Cascavel)	2
4	Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico	2016	Raquel Quirino	Revista Docência do Ensino Superior	1
5	Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar	2017	Mariana Barbosa de Souza, Mateus Silva Skolaude, João Paulo Reis Costa e Bibiana Barbosa de Souza.	Conjectura Filosofia e Educação	1
6	A coordenação pedagógica e sua importância no processo educacional: um estudo de caso no município de Uruguaiana-RS	2018	Pereira, Silvia Esther Azambuja, Julio Cesar Bresolin Marinho, and Edward Frederico Castro Pessano	Revista Exitus (Online)	1
7	O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente	2019	Eliene Farias Silva	Revista de Gestão e Avaliação Educacional	2
8	Ação mediadora do coordenador pedagógico na aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: uma construção sócio-histórica	2019	Lana Cristina Barbosa de Melo	Ambiente: Gestão e Desenvolvimento,	1
9	Supervisor Escolar como articulador do currículo na Escola do Campo	2020	Verônica Santos Resendes	Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino	1
10	Supervisão escolar: histórico, função e estado do conhecimento	2022	Adrielen Larissa Zamboni Correia; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi.	Devir Educação	2

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados do Portal CAPES (2023).

Deve-se esclarecer que não foram detectados artigos científicos oriundos da mesma revista/periódico, totalizando, assim, 10 revistas/

periódicos diferentes. A seguir, apresenta-se a exposição para cada categoria identificada com base na análise temática dos artigos selecionados.

A FUNÇÃO SUPERVISORA E SUAS PRÁTICAS

Nesta categoria se encontram oito artigos que tratam sobre a compreensão da função supervisora e suas práticas visando à superação dos desafios, bem como aprendizagens necessárias para se consolidar no espaço da escola pública. Dentre as práticas citadas, estão: planejamento-participativo-escolar, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, currículo, progressão continuada e avaliação externa.

Silva e Russo (2013), analisam as atribuições dos agentes da função de Professor Coordenador, na rede de ensino estadual paulista; o processo seletivo para o exercício da função exige a licenciatura plena em qualquer área de conhecimento, bem como as demandas impostas pela prática cotidiana das unidades escolares. Enfatiza-se que o coordenador pedagógico necessita ter domínio dos fundamentos teóricos e metodológicos para orientar sua prática e para contribuir com o coletivo da escola, além de experiência e atributos pessoais de liderança, reforçando a importância da atuação de um especialista em educação.

Em seu estudo, Quirino (2016), visa suprir uma lacuna existente nas produções acadêmicas acerca dos saberes e práticas necessários ao pedagogo, para atuação na coordenação pedagógica das escolas. O autor afirma que a indefinição de papéis e a carência dos saberes necessários à atuação são fontes constantes de desentendimentos e crises entre coordenadores e professores, dificultando tanto a atuação de uns quanto dos outros, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem e alterando, de forma negativa, o clima da escola.

Souza *et al.* (2017), trazem reflexões acerca dos desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar. O texto tem como fundamentação teórica os ensinamentos de Paulo Freire (1978), e a partir desses ensinamentos, surge o pensamento de que o educando também pode e deve participar dos

processos decisórios do território escolar, fortalecendo, assim, uma dimensão de exercício democrático na escola, permitindo e incentivando a participação orgânica da comunidade escolar no fazer-pensar do educandário. O planejamento participativo analisa e norteia todas as ações que possam intervir na escola, daí sua importância: afeta a sociedade na qual a escola está inserida.

Melo (2019), investiga historicamente as relações sociais que estruturam a construção do trabalho do coordenador pedagógico e as implicações na prática social educativa conservadora para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. O arcabouço teórico permitiu compreender que as contradições na história da sociedade de classes e a divisão social do trabalho acarretam uma cisão entre o significado da ação do coordenador e o sentido pessoal que essa ação tem para si, implicando na prática social educativa conservadora com relação à aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Resendes (2020), argumenta que os resultados de seu estudo permitem compreender que a supervisora escolar exerce a função de articuladora da reflexão coletiva a respeito do currículo na instituição de ensino e organiza as ações necessárias para a implementação da BNCC (2018), e sua articulação com a proposta pedagógica; porém, a autora reconhece a necessidade de aprofundar a discussão sobre a Educação do Campo.

Em seu artigo, Paro (2011), discute resultados de pesquisa de cunho qualitativo, realizada em escola pública fundamental, sobre questões relacionadas à progressão continuada, à supervisão escolar e à avaliação externa. Os dados e análises sugerem que, quanto à progressão continuada, seja enfatizada a efetividade do ensino, em lugar da passagem ou reprovação de série; com relação à supervisão escolar, que se procure desenvolver suas potencialidades de avaliação, assessoria e apoio à prática pedagógica escolar; com respeito à avaliação externa, que se ultrapassem seus estreitos limites atuais, promovendo sua articulação com a supervisão escolar, de modo a superar a mera realização massiva de provas e testes.

Pereira, Marinho e Pessano (2018), buscaram identificar o perfil dos professores coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino no município de Uruguaiana/RS. Os resultados indicaram que os tais professores têm a percepção da sua importância dentro do sistema educacional da escola, atuando como mediadores do processo pedagógico e no auxílio aos professores. Os autores destacam a importância da formação continuada, tanto de docentes quanto dos professores coordenadores pedagógicos, em decorrência do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplo e profundo na sociedade moderna.

Destaca-se que os autores descrevem alguns desafios desse profissional, desde sua formação inicial e continuada precária até a prática pedagógica sem papéis claros e definidos, como um dos fatores que limitam sua contribuição na prática docente. Segundo Quirino (2016, p. 35),

A figura da coordenação exercendo uma supervisão à moda antiga, como expressão do desejo de controle total dos movimentos dos outros, a exemplo do “panóptico de Bentham”, descrito por Foucault (1977, p. 177), distorce a real necessidade desse profissional para conduzir de forma satisfatória as ações docentes e contribuir para a formação continuada dos/as professores/as (Quirino; 2016, p. 35).

Diante desse cenário, o supervisor é reconhecido por adotar uma postura fiscalizadora, retrocedendo aos séculos XVIII e XIX, quando desempenhava seu papel como inspetor, que apenas julgava, condenava os comportamentos e não executava ações em prol de melhorias. Cabe ao supervisor desempenhar suas funções além do cumprimento de um determinado repertório de atividades que devem ser seguidas. É necessário que esse profissional atue conforme preconiza o Projeto Político Pedagógico (PPP), que deve ser resultado das decisões coletivas para a organização da escola como todo. De acordo com Veiga (1995, p. 11),

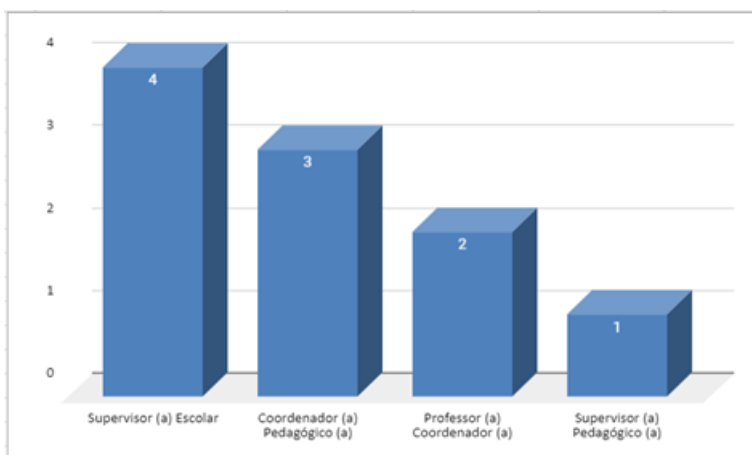
O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais

como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Após a construção colaborativa do PPP, o supervisor educacional precisa trabalhar junto aos professores e estudantes, no sentido de tornar a proposta pedagógica inovadora e reconhecida por todos da comunidade escolar, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino.

No artigo de Correia e Zanlorenzi (2022), foi realizada uma pesquisa bibliográfica do tipo de ‘estado do conhecimento’, com objetivo de apresentar as temáticas mais discutidas em teses e dissertações; em sua conclusão, os autores consideram que poucas pesquisas discutem acerca da temática de supervisão e, em número menor, pelo viés das políticas educacionais, dado que aponta a necessidade premente de discussões sobre a função desse profissional como partícipe da gestão escolar. Um dos pontos apresentados pelos autores se refere às diversas nomenclaturas atribuídas ao supervisor. Diante disso, no Gráfico 2, foi sistematizado como esse profissional é citado nos 10 artigos científicos selecionados:

Gráfico 2 - Nomenclaturas atribuídas ao supervisor



Fonte: Elaboração própria.

Conforme o Gráfico 2, há várias nomenclaturas voltadas ao profissional que exerce esse papel importante na escola. Na pesquisa sistemática, considerando-se os artigos científicos selecionados, detectou-se o uso das seguintes terminologias: supervisor escolar (quatro); coordenador pedagógico (três); professor coordenador (dois); supervisor pedagógico (um). Nota-se que nenhuma das redes utiliza a nomenclatura supervisor educacional, adotada pela rede municipal de Porto Velho.

Diante dos dados, observa-se que, no Brasil, o profissional responsável por contribuir com a prática docente no ensino fundamental recebe diferentes denominações, cabendo uma reflexão sobre sua identidade profissional, sendo indispensável refletir sobre a própria prática, seus valores, seu modo de se situar no mundo; a partir dessa reflexão, pode-se buscar transformar e (re)construir os saberes dentro do processo contínuo de construção das identidades. Nessa linha de pensamento, Pimenta (1997, p. 7) afirma que:

[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal, que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade.

Desse modo, a identidade do supervisor educacional vem se constituindo ao longo da história, tanto é que, nesse processo, sua denominação continua diversificada. Nos artigos analisados, constatou-se que nem todas as redes de ensino público realizam concurso público para contratação de supervisores, também foram identificados casos de processo seletivo.

Franco (2008, p. 121), defende que,

(...) coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais. Acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na ressignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores. Apesar dessa afirmação, os supervisores vivenciam muitas incertezas, inclusive quanto ao papel a ser cumprido, haja vista que ainda há carência de documentos norteadores da função do supervisor educacional ou apropriação dos documentos; desse modo, quando desconhece as especificidades da sua profissão, o supervisor corre o risco de priorizar demandas administrativas e burocráticas, em detrimento das ações pedagógicas, diante das inúmeras atividades demandadas no cotidiano escolar.

Correia e Zanlorenzi (2022), afirma que, com a organização da Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15/5/2006), houve mudanças na formação do especialista em educação:

[...] o pedagogo deixa de ser o especialista e passa a assumir uma posição de generalista, ou seja, o profissional que pode atuar tanto em espaços formais como não formais. Reflexões e questionamentos são feitos sobre a identidade desse profissional, dada a imprecisão conceitual, em uma formação ampliada e predominância do caráter instrumental (Correia; Zanlorenzi, 2022, p. 8).

Percebe-se que essa imprecisão conceitual perpassa pela formação inicial do supervisor. A esse respeito, Libâneo (2006, p. 845) considera que “[...] não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor participar da organização e da gestão ou prepará-lo para assumir funções na gestão e organização da escola”. Por seu turno, Campos e Franco (2016, p. 37) analisam que,

Este 'ir e vir' da supervisão é decorrência do 'ir e vir' do próprio curso de Pedagogia e, segundo Brzenzinki (2006, p.15), está em constante caminhada rumo à construção de sua identidade. Esse movimento nos coloca em sintonia negativa - se assim podemos afirmar - com a dificuldade de constituição da profissionalidade da coordenação pedagógica, o que impacta diretamente na formulação segura de um conceito mais consensual.

As considerações desses autores demonstram o quanto a influência da formação inicial instável, nos cursos de pedagogia, pode impactar na construção da identidade profissional do supervisor. Em dado momento histórico, a profissão foi definida com especializações (Parecer CFE nº 252/69); em outro, tornou-se generalizada e sem delimitação clara da função específica do supervisor educacional (Resolução CNE nº 1, de 15/05/2006).

Diante das legislações vigentes, para se tornar um supervisor educacional, geralmente é necessário obter um diploma no curso de pedagogia. Vale ressaltar que há exigências e processos que podem variar de acordo com as regulamentações de cada estado ou município do Brasil, tais como experiência em sala de aula, exame ou curso adicional.

No caso da rede estadual de Rondônia, o último processo seletivo simplificado, realizado em 2023, visando à contratação temporária de profissionais para ocupar vagas do cargo de Professor Classe C-Supervisão Escolar, exigia licenciatura em qualquer área, com pós-graduação em Gestão Educacional ou Orientação Educacional ou Supervisão Educacional (Rondônia, 2023). Na rede municipal de Porto Velho, no último concurso público, realizado em 2019, o requisito para o cargo de Especialista em Educação-Supervisão Educacional exigia Graduação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar (Porto Velho, 2019).

PERCEPÇÃO DOS DOCENTES COM RELAÇÃO AS PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR EDUCACIONAL

Na categoria 2, foram classificados dois artigos que apresentam a percepção dos docentes quanto às principais atribuições do supervisor escolar vinculadas ao trabalho de acompanhamento dos alunos, ações burocráticas e promover reflexões sobre a prática pedagógica e formação continuada aos professores.

O estudo de Souza (2016), buscou conhecer e compreender o contexto em que a figura do supervisor pedagógico se insere no cotidiano da escola básica, pautado na percepção dos docentes do ensino fundamental do município de Novo Hamburgo, com relação às principais atribuições do supervisor escolar no trabalho de acompanhamento dos alunos, professores e das ações burocráticas. Destaca-se a urgência de repensar o papel desse profissional, buscando novos mecanismos de valorização, assegurando, principalmente, a melhoria das condições de trabalho e seu reconhecimento como formador e pesquisador no espaço da escola.

Silva (2019), discute o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e de que maneira esse profissional contribui para a prática dos docentes em sua didática, investindo-lhes à reflexão acerca de suas práticas. Além disso, esse profissional deve oferecer aos professores momentos de formação continuada, para que possam construir uma aprendizagem mútua e trabalhar os desafios apresentados no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O supervisor educacional desenvolve uma função relevante no processo educacional. Sua trajetória histórica é repleta de alterações, conforme a situação econômica, social e política que influenciava no papel desenvolvido por esse profissional. Atualmente, os sistemas de ensino definem a nomenclatura, a função e a forma de contratação adotada, evidenciando que ainda não há uma regulamentação nacional

da profissão. Apesar dos avanços, a legislação nacional é extremamente necessária para estabelecer uma diretriz norteadora do exercício da função, diferentemente de outras profissões, a exemplo da área da saúde, como médico, enfermeiro, em que é possível notar a terminologia e função definidas, bem como respaldada pela legislação.

Durante a análise dos artigos selecionados, foram encontrados apontamentos relacionados aos saberes necessários à atuação do supervisor educacional, incluindo-se fundamentos teóricos e metodológicos para orientar sua prática. Dentre esses apontamentos, pontuam-se alguns saberes desafiadores: conhecimento sobre aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual; implementação do currículo nas escolas do campo; progressão continuada; avaliações externas. Ressalta-se a importância da formação continuada ofertada ao supervisor, a fim de apoiá-lo em suas aprendizagens e ajudá-lo a superar os desafios apresentados no contexto escolar, pois a formação inicial não tem suprido todas as necessidades.

É de suma importância que, considerando-se as necessidades locais, a formação continuada ocorra na escola, na qual, na medida em que acompanha os professores, o supervisor educacional percebe práticas pedagógicas exitosas que podem ser compartilhadas com seus pares, bem como as defasagens que precisam de melhorias e subsídios para superação. Os momentos formativos são oportunidades de aprendizagem mútua e coletiva, de troca de experiências, eventos propícios para trabalhar os desafios e a criação de soluções para problemas apresentados no contexto escolar.

Na atual sociedade moderna, constituída de avanços científicos e tecnológicos, os profissionais da educação, quando confrontados com essa realidade, se deparam com a necessidade de adquirir conhecimentos mais amplos e significativos. Diante disso, cabe aos sistemas de ensino ofertarem formação continuada de qualidade aos supervisores educacionais, tendo como base sua função pedagógica, de forma que esse profissional, enquanto pesquisador e formador, tenha subsídios teóricos

e práticos, além de considerar sua realidade e a necessidade escolar para apoiar a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. Supervisão pedagógica - princípios e práticas. 10. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.

BRASIL. Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 de maio de 1931, p. 6945.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 6717.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de novembro de 1968. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Documenta, Brasília, DF, n. 100. p. 10.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996. Brasília, DF: Presidência da república, 1996.

BRASIL. Projeto de Lei da Câmara nº 132, de 2005. Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/76130> Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 92, 16/5/2006, Seção 1, p. 11-12.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.106, de 2012. Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional, e dá outras providências. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Acesso em: 05 jun. 2023.

CAMPOS, E. F. E.; FRANCO, M. A. S. A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas. Santos: Leopoldianum, 2016.

CORREIA, A. L. Z.; ZANLORENZI, C. M. P. Supervisão escolar: histórico, função e estado do conhecimento. Devir Educação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e-538, 2022.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: uma reflexão crítica. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

- FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc., Campinas*, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2013, p. 69-80.
- MELO, L. C. B. A ação mediadora do coordenador pedagógico na aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, 2019, v. 12 (3). *Web*.
- NÉRICI, I. G. *Introdução à supervisão escolar*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1978.
- PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. O PABAAE e a supervisão escolar. In: RANGEL, Mary; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. *Nove olhares sobre a supervisão*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1997, p. 37-58.
- PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação* 16.48 (2011): 695-716. *Web*.
- PIMENTA, S. G. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. v. 3. Presidente Prudente: Nuances, 1997.
- PEREIRA, S. E. A.; MARINHO, J. C. B.; PESSANO, E. F. C. A coordenação pedagógica e sua importância no processo educacional: um estudo de caso no município de Uruguaiana-RS. *Exitus (Online)* 8.3 (2018): 254-79. *Web*.
- PORTO VELHO. Lei Complementar nº 360, de 04 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho - Rondônia, e dá outras providências. Porto Velho-RO, 2009.
- PORTO VELHO. Lei Complementar nº 386, de 02 de julho de 2010. Altera e acrescenta artigos na Lei Complementar nº360. de 04 de setembro de 2009, alterada pela Lei Complementar nº370, de 22 de dezembro de 2009, que tratam do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho - Rondônia, e dá outras providências. Porto Velho-RO, 2010.
- PORTO VELHO. Edital de Concurso Público nº 001/2019/ PMPVRO, de 09 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2019/12/33390/1576087701edital-001-2019-concurso-publico.pdf> Acesso em: 10 jul. 2023.
- QUIRINO, Raquel. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. *Docência do Ensino Superior*, 5.2 (2016): 31-56. *Web*.
- RESENDES, V. S. Supervisor escolar como articulador do currículo na escola do campo. *Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino*, 2020, v.1 (4). *Web*.

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

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 13-38.

SILVA, E. F. O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente. *Gestão e Avaliação Educacional*, 1.1 (2019): 1-10. *Web*.

SILVA V.A.; RUSSO M. H. Coordenação pedagógica na gestão da escola pública: fundamentos e obstáculos à sua consolidação na prática escolar. *Educação e Políticas em Debate*, 2013, v.1 (2). *Web*.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão e na formação. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V.M.N.S. *O CP e a formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2013, p. 25-44.

SOUZA, J. E. Representações docentes sobre o papel da supervisão escolar na educação Básica. *Travessias, Cascavel*, v. 10, n. 2, p. 65–79, 2016. *Web*.

SOUZA, M. B.; SKOLAUDE, M. S.; COSTA, J. P. R.; SOUZA, B. B. Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar. *Conjectura Filosofia e Educação*, 22.3 (2017): 482-99. *Web*.

URBANETZ, S. T., SILVA, S. Z. *Orientação e supervisão escolar: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Ibplex, 2008.

Rondônia. Edital nº 40/2023/SEGEP-GCP, de 06 de fevereiro de 2023. Processo Seletivo Simplificado para a contratação temporária de profissionais. Disponível em: [Edital-n.-40-2023-SEGEP-GCP-Abertura-de-Processo-Seletivo-Simplificado-EDUC- Professor-Classe-C-1.pdf](#) (rondonia.ro.gov.br) Acesso em: 10 jul. 2023.

THURLER, M. G. Da avaliação dos professores a avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VEIGA, I. P. Projeto Político Pedagógico - uma organização possível. In: *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva*. Campinas: Papirus, 1995.

SOBRE A ORGANIZADORA

ELAINE CRISTINA DA SILVA MARTINS

Doutora e Mestre em Educação pela UNIVALI, na área de concentração: Educação, Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (2003) e especialista em Supervisão Escolar pela AUPEX. Ampla experiência na área da Educação Básica e Superior, com ênfase na Educação pelo viés estético e sensível, mediação cultural, literatura infantil, formação de leitores, narrativas hipertextuais, arte, políticas públicas, gestão escolar e institucional.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8057519766940849>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 77, 164

Alfabetização 5, 6, 8, 58, 64, 94-105, 107-117, 120-127, 155, 157, 168, 170

Anos Iniciais 5, 8, 59, 94, 100, 103, 107, 110-112, 117, 122, 123, 126, 144, 161

Aprendizagem 5, 6, 15, 21-24, 32, 48, 49, 54, 55, 58-60, 67, 68, 88, 94, 97, 101, 102, 112, 114, 117, 121, 122, 125, 135, 142, 146, 154, 155, 158, 161, 162, 166, 175, 177, 191, 197-199, 201, 205, 208, 210, 214-216, 222, 223, 225

B

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 67, 100, 126, 147

C

Campos de Experiências 177, 181

Capitalismo 73, 147, 200

Cidadania 23, 146, 155, 157, 159, 160, 163, 164, 167-169, 180, 182, 188

Cidadão 52, 110, 132, 168, 175

Codificar 113, 122

Componentes Curriculares 110, 112, 124, 146

Comunidade Escolar 15, 16, 18, 31, 33, 38, 39, 77, 84, 89-91, 143, 148, 201, 207, 216, 218

Cotidiano Escolar 7, 8, 10, 11, 21-24, 28, 30, 41, 75, 153, 191, 220

Criança 111-114, 121, 127, 130-132, 154, 155, 163-165, 172, 178, 179, 182, 192

Currículo 5, 6, 8, 17, 43, 50, 51, 58, 60-62, 66, 67, 74, 93-95, 97, 98, 100-102, 104, 105, 117-119, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 133-136, 139, 140, 142-146, 148-150, 152-154, 174, 175, 181, 183-186, 191-196, 202, 214-216, 223, 225

D

Decodificar 113, 115, 122

Democracia 23, 70, 71, 81, 86-88, 92

Democratização do ensino 89, 108

Desafios 5-8, 10, 11, 13-15, 21, 23-25, 28-34, 36, 38-45, 47, 48, 50, 54, 56, 57, 61-70, 72, 73, 83, 88, 91-94, 96, 97, 102, 120, 125, 130, 131, 137, 144, 153, 154, 171, 182, 185, 188, 189, 194, 195, 208, 210, 214, 215, 217, 222, 223, 226

Direito à Educação 20, 44, 153, 155, 158-163, 170, 171, 228

Diretor Escolar 19, 20, 37, 76, 93

Diversidade 18, 19, 37, 46, 47, 49, 63, 64, 77, 85, 145, 153, 180, 185, 188, 195

Docência 48, 142, 146, 204, 206, 214, 225

E

Educação Básica 28, 36, 41, 45, 47, 65, 68, 69, 88, 96, 109, 118, 119, 123, 126, 132, 133, 139, 142, 144, 146, 147, 152, 153, 158, 166-171, 180, 184, 193, 204, 214, 226

Educação Democrática 6, 8, 70

Educação Infantil 6, 8, 104, 107, 110, 111, 130, 154, 160, 168, 170, 173-177, 179, 181-186, 190-196

Educação Integral em tempo integral 6, 174

Educação Integral 6, 119, 173-175, 177, 179-181, 183-196

Educação do Campo 43, 48, 50-52, 54, 56-58, 62-65, 68, 69, 216

Ensino Fundamental 5, 7-9, 34, 45, 59, 63, 94, 96, 100, 103, 104, 107, 110-112, 116, 117, 126, 132, 136, 143, 144, 147, 148, 151, 153, 155-157, 159-162, 164, 165, 168, 169, 197, 199, 209-211, 213, 219, 222, 224

Ensino 2, 5-10, 12, 13, 16, 18, 20, 21, 24, 28, 29, 31-35, 37-45, 47-50, 54, 55, 58-66, 68, 71, 72, 75, 76, 82, 87-89, 91, 94, 96, 97, 100, 103-105, 107, 108, 110-113, 116, 117, 119, 121, 123, 125, 126, 128, 130, 132, 135, 136, 139, 140, 142-144, 146-171, 177, 181, 184-186, 189, 191, 192, 195-199, 201-205, 208-211, 213-219, 222-225

Equidade 46, 52, 67, 71, 85, 114

Escola ribeirinha 64

Escola rural 58, 66

Escolas multisseriadas 5, 43, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 61-63, 67, 68

Estudante 23, 50, 58, 96, 111, 115, 121, 122, 124

F

Formação Continuada 5, 19, 43, 57, 63, 65, 68, 102, 118, 120, 125, 171, 208, 217, 222, 223

G

Gestores 7, 8, 10, 13-15, 28-37, 39, 41, 51, 70, 78, 84, 87, 88, 128

Gestão Democrática 7, 13, 16, 18, 22, 32, 35, 37, 39, 70, 72, 73, 78, 81-93, 158, 199

Gestão Escolar 10, 11, 13-16, 18, 20-22, 24, 25, 28-30, 32, 34, 36-38, 40-42, 70, 72-77, 81-87, 89-93, 100, 102, 127, 144, 150, 218

Gestão Participativa 74

I

Identidade 50, 131, 135-137, 142, 146, 195, 199, 219-221, 225

Igualdade 52, 63, 77, 158, 188

L

Legislações 5, 8, 48, 78, 83, 85, 91-93, 155, 170, 204, 221

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 6, 16, 45, 64, 67, 70-71, 77, 82, 85-86, 89, 91, 106, 110, 132, 155-156, 166, 167-168, 172-174, 184, 224, 228

Leitura e escrita 113-115, 122, 124, 161

Letramento 5, 8, 94, 95, 100, 102, 112, 114-116, 120, 122, 124, 125, 127, 129

M

Meta 19 70, 71, 78, 81-93

Multiletramentos 95, 102, 124, 129

N

Normativas 5, 8, 47, 155, 170, 204

P

Pandemia Covid-19 28, 41

Percepções 29, 37, 41, 42, 192

Pesquisa 5, 6, 13-15, 24, 25, 30-32, 34-37, 39, 43, 46, 52-64, 66-70, 72, 78, 79, 83, 85, 87, 89, 91, 94, 96-103, 117, 119, 124, 126, 128, 129, 133, 139-141, 143, 144, 146, 149, 152, 165-167, 169, 170, 172, 173, 176, 183-185, 190-193, 195, 197, 199, 210-212, 214, 216, 218, 219, 225

Plano Nacional de Educação 2014-2024 6, 8, 70, 81-83, 89, 93

Política Nacional de Alfabetização 95, 100, 113, 126

Políticas públicas 5, 8, 28, 41, 46, 47, 52, 61, 67, 69, 72, 94, 95, 99, 104, 107, 108, 110, 113, 116, 125, 131, 149, 155, 171, 185, 186, 188, 191, 196, 201

Portal da CAPES 7, 43, 183, 197

Priorização curricular 143, 149, 150, 152

Processo histórico 199, 200

Professor alfabetizador 125

Professor (a) 10, 43, 46, 47, 49, 50, 52, 55, 57-59, 62, 64-67, 70, 94, 117, 118, 124, 125, 128, 134-138, 145, 153, 155, 173, 182, 197, 199, 203, 207, 210, 211, 215, 219-221, 224, 225

Proposta curricular 67, 98, 102, 120

Prática docente 6-9, 46, 55, 58, 89, 125, 128, 131, 133, 134, 151, 154, 155, 173, 174, 176, 183, 194, 197, 199, 208, 211, 212, 214, 217, 219, 226

Q

Qualidade de ensino 5, 43, 62, 66

Qualificação 48, 155, 157, 159, 160, 163, 168, 169, 176, 178, 180, 183, 188, 193, 194, 201-203, 205

R

Regulamentação 90, 191, 197, 203, 205, 222

Revisão Sistemática 6-8, 10, 24, 35, 46, 52, 70, 72, 98, 99, 102, 128, 133, 138, 155, 169, 177, 183, 197, 199, 210, 226

Revisão de literatura 14, 41, 53, 61

S

Sociedade 6, 16-18, 21, 23, 37, 59, 72, 76, 85, 91, 101, 108, 110, 116, 130-132, 135, 138, 146, 148-150, 158-160, 162, 166-168, 171, 173, 175, 180-182, 192, 194, 195, 206, 216, 217, 219, 223

Supervisor educacional 7, 9, 78, 197-199, 201, 204-206, 208-211, 218-224

T

Trabalho pedagógico 32, 33, 61, 66, 107, 134, 202, 203, 210, 224

Turmas de Alfabetização 96

U

Unidocência 43, 50

ISBN 978-65-5368-342-6



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br