

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-289

Gestão & Educação

Vol. 8, No 2 Fev./2025

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 8
n.2 {fev. 2025} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2024.

46p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista.

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Tecnologia educacional. 3. Inclusão escolar. 4. Alfabetização
5. Gêneros literários. 6. Educação infantil. 7. Professores formação.

-
CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

INOVAÇÃO E RESILIÊNCIA NO CAMPO DA GESTÃO EDUCACIONAL

O mês de fevereiro marca um período de retomada das atividades acadêmicas e profissionais com novos desafios e oportunidades. Neste contexto, a Revista Gestão & Educação traz, nesta edição, reflexões sobre inovação e resiliência no campo da gestão educacional. A evolução constante das tecnologias e das metodologias de ensino exige que gestores e educadores estejam preparados para transformar desafios em oportunidades de crescimento.

Em um cenário de rápidas mudanças, é essencial que instituições de ensino e organizações educacionais adotem estratégias que promovam a flexibilidade e a adaptação. A inovação, aliada à resiliência, é a chave para enfrentar desafios como a integração de novas tecnologias, a personalização do ensino e a gestão eficiente dos recursos educacionais. Nesta edição, exploramos boas práticas que mostram como diferentes instituições têm implementado soluções criativas e eficazes para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Entre os temas abordados, destacamos a inteligência artificial aplicada à educação, o papel da liderança na construção de ambientes de aprendizagem saudáveis e a importância da formação continuada dos profissionais da área.

Convidamos nossos leitores a mergulharem nesta edição e a refletirem sobre como cada um pode contribuir para uma educação mais inovadora e resiliente. Que possamos juntos transformar o presente e construir um futuro educacional mais dinâmico e inclusivo.

Boa leitura!

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
Profª. Adriana de Souza
Profª. Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Profª. Debora Banhos
Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 8, Número 02 (Fevereiro 2025 SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

5 A IMPORTÂNCIA DO USO DAS
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ALEX MONTEIRO DA SILVA

15 A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE PRÓPRIA

EMANUELA ALVES DE ASSIS MIRANDA

22 GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA CASTELANI CASIMIRO OLIVEIRA

29 GRUPO FOCAL COMO METODOLOGIA DE
PESQUISA

SÔNIA ROCHA DE ALMEIDA VIEIRA

A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



ALEX MONTEIRO DA SILVA

Graduação em Licenciatura de Matemática pela UNG - Universidade de Guarulhos (ano de conclusão: 2008); Especialista em Ensino de Matemática no Ensino Médio pela UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos (ano de conclusão: 2016); Professor de Ensino Fundamental II e Médio de Matemática - na EMEF Ruy Barbosa.

RESUMO

Este estudo baseou-se em destacar a importância das tecnologias para a educação inclusiva. Sabe-se que as tecnologias têm tido cada vez mais notoriedade no ambiente escolar, porém, na educação inclusiva, isso precisa ser melhorado. Por esse motivo, a escolha deste tema é para entender como as tecnologias podem contribuir para o aprendizado dos alunos com deficiência. A pergunta que norteou esta pesquisa foi: como as tecnologias educacionais podem influenciar na educação inclusiva? Diante disso, optou-se pelo objetivo geral de salientar a importância das tecnologias educacionais no ensino para alunos com deficiência. Quanto aos objetivos específicos foram: refletir sobre a história da educação inclusiva no Brasil; compreender a relevância das tecnologias educacionais bem como seus conceitos e características e analisar a importância da formação dos professores e sua relação com as tecnologias. O presente estudo optou por uma revisão bibliográfica onde foi possível concluir que, apesar de muitos docentes ainda terem dificuldades em lidar com as tecnologias na educação inclusiva, é necessário à sua utilização, pois ela traz inúmeros benefícios para os alunos com deficiência que precisam de ferramentas tecnológicas para auxiliar no seu ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Tecnologias; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É notório que as tecnologias têm dominado o mundo, e na educação não poderia ser diferente. Utilizar as tecnologias para fins educacionais é fascinante, porém, existem muitas instituições de ensino que ainda não a aderiram ainda por seus mais variados motivos. O fato é que, as tecnologias

em favor do ensino e aprendizagem é de grande valia, ainda mais em se tratando de educação inclusiva onde os alunos apresentam maior dificuldade em se desenvolver dentro da sala de aula.

Utilizar a tecnologia como instrumento de ensino é algo fantástico para os alunos com deficiência, pois isso facilitará a sua aprendizagem significativamente. As tecnologias ao contrário do que muitos acreditam, não é apenas utilizar por exemplo, um jogo com o espírito competitivo, e sim, aprender de forma divertida um conteúdo que aparenta ser um tanto quanto complicado se aplicado nos métodos tradicionais, e conseqüentemente, sem entusiasmo algum. Nesse sentido, a pergunta que norteou esta pesquisa foi: como as tecnologias educacionais podem influenciar na educação inclusiva? Levando em consideração as dificuldades ainda encontradas pelos docentes no manejo de recursos digitais, as tecnologias educacionais estão cada vez mais presentes em ambientes escolares.

Para responder com eficiência a questão acima, este estudo optou pelos seguintes objetivos. Quanto ao objetivo geral foi salientar a importância das tecnologias educacionais no ensino para alunos com deficiência. Quanto aos objetivos específicos foram: refletir sobre a história da educação inclusiva no Brasil; compreender a relevância das tecnologias educacionais bem como seus conceitos e características e analisar a importância da formação dos professores e sua relação com as tecnologias.

O presente estudo optou por uma revisão bibliográfica. Quanto à fonte de pesquisa, utilizou-se a fonte primária e secundária que contou com autores de artigos já publicados como Perius (2012), Moraes (2018), Lima (2017) entre outros. Assim sendo, esta pesquisa tratou-se de pesquisa qualitativa que trouxe no decorrer do estudo, posições de diferentes autores que contribuíram grandiosamente para a elaboração dele.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para estudos futuros e forneça informações valiosas para o leitor que terá a oportunidade de ler e estimular futuros docentes e sociedade em geral a fazer uso consciente das tecnologias educacionais em prol de um ensino efetivo e de qualidade.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Zavareze (2009) explica que, na antiguidade, havia muitos julgamentos a cerca de uma criança nascer com algum tipo de deficiência. Ao iniciar este estudo, é preciso falar sobre as fases dessa história que foi se revolucionando ao longo do tempo. Na primeira, se destaca a fase em que as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram consideradas como monstros, e este termo de “monstro”, foram se expandindo até que chegasse a fase da institucionalização de pessoas com deficiência que surgiu em meados do século XVIII na Alemanha e depois se expandiu para o Brasil em meados do século XIX. Neste momento, deu-se a segunda fase, onde a deficiência passou a ser institucionalizada onde essas pessoas eram segregadas e protegidas em instituições residenciais, que também eram consideradas como um tipo de depósito para pessoas que tinham deficiência.

Partindo para a terceira fase que foi marcada pelo desenvolvimento de escolas e turmas especiais em escolas públicas no século XX, visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte. Beyer (2006) explica que, já na última fase, no final do século XX, mais especificamente na década de 70, observou-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam alguma deficiência onde o objetivo era os inserir em ambientes escolares mais próximos possíveis daqueles que eram oferecidos às pessoas que não apresentavam deficiência.

Zavareze (2009) diz que naquela época o intuito passou a ser educar essas pessoas em sua capacidade máxima de aprendizagem, ou seja, ao relacionar essa parte com os dias de hoje, ainda é muito presente esta luta pela valorização e a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Durante o século XX, a educação especial foi se constituindo na educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, destaca que a educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los a comunidade (CUNHA, 2012).

Com o passar dos anos, das décadas, houve muita mudança em favor das pessoas com deficiência. Foram criadas muitas instituições específicas para atender estas crianças. Um marco importante que se deve citar, se deu por meio da Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, inciso I, onde estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (PERIUS, 2012).

Heradão (2014) ressalta que, em meio às lutas pela garantia à educação em 1990, a UNESCO estabeleceu a Declaração Mundial de Educação para todos, onde tem o objetivo de garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todas as crianças, adolescentes e adultos. Outro momento também que marcou o processo de estruturação de políticas nacionais se deu por meio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representado por 92 países e 25 organizações internacionais ocorridas em 1994, em Salamanca, na Espanha.

Ramos (2012) menciona ainda que, esta conferência ficou conhecida mundialmente como Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais onde estabeleceu que todas as crianças e jovens com necessidade educativa especial tivessem acesso a escolas regulares e, além disso, que as escolas se adequassem por meio de uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro de suas necessidades.

A Declaração de Salamanca é conhecida até os dias atuais como uma das conferências mais importantes realizadas em benefícios da pessoa com deficiência no cenário educacional, incentivando não somente a inclusão, mas sim o investimento dos países para ampliação do acesso à educação inclusiva. Diante disso, se vê a necessidade e a importância da formação de professores capacitados para o atendimento dessas crianças e jovens, fato ainda que está sendo muito destacado como prioridade na educação inclusiva.

Mello (2004) explica que, a inclusão dos alunos com deficiência irá ocorrer somente quando suas condições físicas e intelectuais o possibilitar a sua integração. É caso das APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) onde para o aluno estar matriculado é necessária a comprovação mediante uma avaliação diagnóstica que indique a deficiência ou comprometimento intelectual

podendo ter ou não outras complicações, sejam elas visuais ou motoras, mas o requisito específico para estarem nessas escolas se dá pela avaliação intelectual.

Em 2008, Guimarães (2003) diz que, já era estabelecido que a educação devesse começar na infância com o intuito de desenvolver as bases necessárias para a formação do desenvolvimento da criança. Dessa forma, novos métodos como o lúdico vêm para ampliar este acesso às formas de comunicação e também como estímulos para que as crianças possam se adequar mais ao sistema de ensino.

Beyer (2006) ressalta que, para a inclusão de alunos com deficiência, está sendo disponibilizados vários programas nas escolas públicas de ensino regular, como salas multifuncionais que apresentam recursos diferenciados das demais salas do ensino regular, onde se torna uma grande ferramenta de ensino para alunos incluídos.

FORMAÇÃO DO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Quando se fala em formação de docentes na educação inclusiva sempre gera algumas polêmicas, pois, alguns professores acreditam não ser necessário ter alguma formação específica para lidar com alunos com necessidades especiais. Assim sendo, a formação do professor deve ser uma responsabilidade das escolas e das instituições de ensino que devem assegurar que os professores estejam sempre aptos a elaborar e implantar novas propostas de ensino de modo que responda as características dos alunos, e neste caso, para alunos com necessidades especiais. (HERADÃO, 2014).

Nesse contexto, as reflexões de Pimenta (1999), Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 48 – 49) afirmam que:

Faz-se necessário repensar a formação de professores de acordo com a necessidade da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano. É necessário possibilitar, ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional com os saberes docentes necessários às exigências da população envolvida e as demandas atuais. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola. É preciso repensar as políticas de formação a partir das exigências internas de formação, dos processos didáticos, curriculares e organizacionais necessários para que, efetivamente, expressem o perfil de formação necessário a atender as demandas reais da escola.

Nesse sentido, o professor seja ele da rede pública ou não, precisa rever suas práticas e sua possibilidade de atuação. Assim, ele precisa fazer a inserção do aluno com necessidades especiais na escola pública de maneira com que ele se sinta mais confortável e tratado da mesma forma que os demais.

É possível observar, que existe uma grande cobrança quanto à Educação Inclusiva ao professor do ensino regular ao qual ele é obrigado a dar conta, sem que este tenha recebido uma formação ou preparação acadêmica adequada para tal no seu curso de formação. Costa (2018, p. 28) defende que:

O lidar com o diferente nos coloca frente a frente com nossas frustrações e impossibilidades. A necessidade de reflexões torna-se mais veemente, pois isso demanda outra postura em lidar com a realidade, diferente do referencial cartesiano forjado em nossas formações acadêmicas. Iniciamos um processo de reconstrução em outras bases teórico-epistemológicas, em outras perspectivas de olhares, tanto a nós mesmos, como aos outros. (COSTA, p.28, 2018).

Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isto resulta em uma adequação do currículo com mudança das formas de ensino, nas metodologias e também nas avaliações. Dessa forma, implicaria no desenvolvimento de trabalhos em grupos na sala de aula e na adequação das estruturas físicas que facilitem o ingresso e a movimentação de todas as pessoas. (HERADÃO, 2014). De acordo com Cunha (2012, p. 90):

O bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola. (CUNHA, p. 90, 2012).

Assim sendo, é praticamente mais que um desafio fazer com que essa Inclusão ocorra nas escolas, pois, ainda não se tem a estrutura certa para isso e garantir não só a aprendizagem do aluno, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais especiais. Tem-se consciência de que tal desafio imposto aos docentes é espantoso e que a maioria destes infelizmente não está preparada para desenvolver o aprendizado ao aluno com necessidades especiais. Nóvoa (1991, p. 16) descreve que:

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, p.16, 1991).

Portanto, é preciso que haja uma conscientização por parte destes docentes e que comecem a ver tal mudança em seus currículos como uma necessidade, e já estejam todos preparados para lidarem com todos os tipos de alunos tendo ele necessidades especiais ou não.

Muitas escolas ainda não estão preparadas para desenvolver estratégias de ensino diversificado, mas, o aluno com necessidades especiais está na escola, então cabe a cada um, encarar esse desafio de forma a contribuir para que no espaço escolar, aconteçam avanços e transformações, ainda que pequenas, mas que possam propiciar o início de uma inclusão escolar possível.

Pimenta (1999) diz que a atuação do professor é imprescindível para que a política de inclusão entre nas escolas de forma a proporcionar condições de igualdade entre todos os alunos. Outra questão importante é que as famílias sintam segurança ao entregar seus filhos numa Instituição educativa, mesmo sabendo que ainda há muito que corrigir realizar, desenvolver no que tange a inclusão de alunos com deficiência.

AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A tecnologia já mudou a forma de como os indivíduos fazem muitas coisas em sua vida e chegou a hora da tecnologia trazer a forma de como as pessoas aprendem e ensinam através da tecnologia. Se antes a educação dos alunos era destinada em ensiná-los a utilizarem a tecnologia, atualmente a tecnologia é usada para educar os alunos. E assim é possível avançar na superação de três grandes desafios da educação brasileira. (PRETTO, 1996).

O termo tecnologia educacional remete ao emprego de recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino. É usar a tecnologia a favor da educação, promovendo mais desenvolvimento socioeducativo e melhor acesso à informação. As tecnologias educacionais não são algo novo em nossa sociedade. (GRINSPUN, 1999). Elas já estão presentes em grande parte das escolas. E isso desde os tradicionais laboratórios de informática até o uso de tablets em aula. Contudo, a época acelerada em que vivemos está exigindo uma atualização nos processos de aprendizagem.

O primeiro desafio é a equidade. Com a tecnologia é possível ampliar o acesso dos alunos com deficiência sem se importar em qual região se encontram e, também com a tecnologia, é possível perceber e analisar melhor a educação fazendo com que cada um possa encontrar à sua maneira de aprender.

Algumas plataformas conseguem avaliar em tempo real o que cada aluno aprendeu e o que não aprendeu, quais as suas necessidades e com quais recursos eles aprendem melhor (BARBOSA, 2014). Assim, é possível garantir que cada aluno siga no seu ritmo a partir de seus interesses conforme o seu perfil de aprendizagem. Outro desafio que as tecnologias ajudam a superar é o da qualidade, oferecendo recursos digitais cada vez mais diversificados, interativos, dinâmicos e que realmente ajudam o aluno a entender e aplicar o conhecimento. Apoia o professor oferecendo a ele a oportunidade de criar novas estratégias pedagógicas e faz com que a educação esteja disponível a todo tempo (BARBOSA, 2014).

O terceiro desafio é o da contemporaneidade. As tecnologias aproximam a educação do universo dos alunos do século XXI e também ajudam a prepará-lo para a vida futura cada vez mais mediadas pelos recursos tecnológicos. Nesse sentido, é preciso ter cuidado porque a tecnologia não vai resolver todos os problemas e é preciso mesclar atividades on line com atividades off line no que se chama de ensino híbrido. (BARRETO, 2002).

Desse modo, o professor vai criando estratégias pedagógicas em que alguns alunos estão usando games, estudando plataformas, outros projetos, trabalhos em grupos etc., essa mistura pode garantir a qualidade e efetividade da educação. Também é preciso evitar o risco de apenas digitalizar processos tradicionais de educação, simplesmente substituir o livro físico pelo digital por exemplo, pois, a tecnologia não substitui o professor e sim o empodera. (MACHADO, 2017).

Algumas atividades mecânicas e repetitivas como correção de exercício, transmissão de conteúdo pode ser feitos pelas máquinas enquanto o professor tem mais tempo para planejar a aula, ser mediador da aprendizagem, um designer da aprendizagem. (SILVA, 2014). É preciso

também evitar os efeitos prejudiciais do uso da tecnologia na educação, como a dispersão e o aumento da desigualdade caso não garanta acesso a esses recursos apenas para algumas escolas brasileiras como é o que tem acontecido em algumas regiões do Brasil. (PRETTO, 1996).

Diante disso, as Tecnologias da Informação e Comunicação ou TICs contribuem muito para o crescimento tanto de alunos como professores, porém nem todas as escolas têm a oportunidade de utilizar deste recurso inovador na aprendizagem de seus alunos devido à precariedade em que muitas escolas se encontram não tendo suporte tecnológico para isso fazendo com que a utilização das TICs se torne um grande desafio para docentes e discentes (BARBOSA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir com este estudo que apesar das tecnologias estarem dominando o mundo e as pessoas, na educação inclusiva ainda precisa de mais investimentos para sua ampliação, tanto para a formação continuada de professores como para as escolas. As escolas precisam estar preparadas estruturalmente para poder oferecer educação tecnológica de acordo com o que é mencionado na lei. O governo precisa investir e ampliar as redes para que alcance todas as regiões do Brasil e não deixe regiões consideradas mais desfavorecidas economicamente sem a educação que a população merece.

Cabe ressaltar ainda que para que consiga ter uma educação inclusiva junto das tecnologias é preciso que todos os envolvidos estejam ativamente participando e contribuindo para que isso ocorra de maneira eficaz. O governo precisa fazer a parte dele que é investir na educação para que o acesso e os sinais cheguem até todas as escolas em todas as regiões do país. Assim como ele, as escolas precisam estar preparadas com professores qualificados para essa revolução tecnológica.

Os alunos precisam saber da importância de saber utilizar a tecnologia como uma ferramenta para o bem e para seu desenvolvimento. As famílias precisam estar incentivando e observando os meios adequados que seus filhos usam para a educação. Não restam dúvidas de que se todos fizerem sua parte, a tecnologia é uma ótima ferramenta para a educação em geral e principalmente para alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA A. F. (coord). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2013. 2014. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf, Acesso 10 out. 2024.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo, SP: Loyola, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

COSTA, Carla Patrícia da S.G. **A importância do uso de estratégias de mediação pedagógica para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA)**. Publicado em 2018. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/viewFile/551/344>. Acesso 10 jan. 2025.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GRINSPUN, MírianPauraSabrosaZippin. **Educação Tecnológica**. In: GRINSPUN, MírianPauraSabrosaZippin (org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo, Ed. Cortez, 1999.

GUIMARÃES, Arthur. **A inclusão que dá certo**. Nova Escola: São Paulo, abril, nº165, Setembro de 2003.

HERADÃO, Julia Gomes. **Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção professores especialistas**. Publicado em 2014. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3165/5981.pdf?sequence=1>. Acesso 10 jan. 2025.

LIMA, O. Fabrício. **GAMIFICAÇÃO EM MATEMÁTICA: UMAS DAS POSSÍVEIS SOLUÇÕES EM MEIO A TANTAS DISCUSSÕES**. 2017. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA13_ID10217_17092018095919.pdf>. Acesso 10 jan. 2025.

MACHADO, Flávia Cristina. LIMA, P.W. Maria de Fátima. **O Uso da Tecnologia Educacional: Um Fazer Pedagógico no Cotidiano Escolar**. SCIENTIA CUM INDUSTRIA, V. 5, N. 2, PP. 44 — 50, 2017. Disponível em:< file:///D:/Downloads/5280-21114-1-PB.pdf>. Acesso 10 jan. 2025.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: O que trouxemos do século XX**. Porto Alegre, 2004.

MODROW, S. Elizabeth. SILVA, Barbosa da., Márcia. **A ESCOLA E O USO DAS TIC: limites e possibilidades**. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6 Cadernos PDE. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_artigo_elizabeth_santanna_modrow.pdf>Acesso 10 jan. 2025.

MORAIS, Rodrigo. **Gamificação no ensino de operações matemáticas/** Rodrigo de Moraes. – Francisco Beltrão, Paraná, 2018- 40 p. Disponível em:< http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/10932/1/FB_COLIN_2018_2_06.pdf>. Acesso 10 jan. 2025.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto Editora. Portugal, 1991.

PERIUS, B. Ana Amélia. **A tecnologia aliada ao ensino de matemática**. 2012. Disponível em:< <file:///D:/Downloads/000911644.pdf>>. Acesso 10 jan. 2025.

PIMENTA. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas: Papirus, 1996.

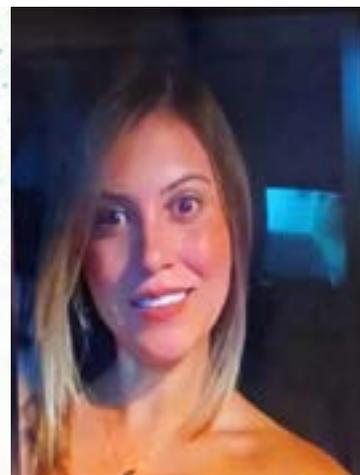
RAMOS, V.Márcio Roberto. **O uso das tecnologias em sala de aula**. Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012. Artigo apresentado no V Seminário de Estágio do Curso de Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais, no dia 23 de novembro de 2012, no CCH/UEL. Orientadora: Prof^a. Dra. Angela Maria de Sousa Lima. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/MARCIO%20RAMOS%20%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>>. Acesso 10 jan. 2025.

RIBEIRO, Flávia Dias. **Jogos e modelagem na educação matemática**. Editora Ibpex, 2008.

SILVA, Aparecida Francisco; KODAMA, Helia Matiko Yano. **Jogos no ensino da Matemática**. II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, p. 1-19, 2004.

ZAVAREZE, T.E. **A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão** O portal dos psicólogos. 2009. Disponível em: <www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>. Acesso 10 jan. 2025.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE PRÓPRIA



EMANUELA ALVES DE ASSIS MIRANDA

Formada em Pedagogia, com licenciatura plena, atuou na área da educação há 10 anos, acumulando vasta experiência em alfabetização e é professora de ciências no estado de São Paulo. Trabalha com projetos na Educação Integral, no ciclo Fundamental I, com cargos efetivos no Estado e na Prefeitura de São Paulo. Atualmente, professora dos anos iniciais e na EMEF Senador Teotônio Vilela.

RESUMO

Diante da problemática que é o alto índice de crianças analfabetas em idade escolar e inseridas na escola, abordaremos algumas de suas causas e suas implicações na nossa sociedade. Este artigo virá esclarecer algumas dúvidas e questionamentos quanto às intervenções das instâncias de poder (instâncias governamentais), políticas públicas para suprir a necessidade da demanda de oferta, acesso e permanência desta criança na escola, além disso a garantia de uma educação de qualidade prevista na Constituição Federal (1988).

PALAVRAS-CHAVE: Acesso Permanência e Qualidade Da Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo identificar e definir alguns problemas acerca da alfabetização na idade própria, seus efeitos e consequências quando não adquiridos nesta fase, objetivamos também apontar algumas intervenções governamentais para a diminuição do alto índice de crianças analfabetas nas séries iniciais. Explicitaremos alguns aspectos que obtiveram falhas e sucessos em questão da alfabetização, discutiremos sobre qualidade, acesso e permanência no início da educação básica (as séries alfabetizadoras). Para isso buscamos responder as seguintes perguntas:

Por que as crianças não são alfabetizadas durante a educação básica (ensino fundamental)? Quais são suas causas e implicações?

Questão de suma importância para o desenvolvimento da educação no nosso país. A

Presidente Dilma demonstrou sua preocupação na determinação do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.” Entre alguns fatores que podem contribuir para o fracasso escolar, destacamos três: o despreparo da escola para alfabetizar, a má formação do professor e as precárias condições de vida das famílias dessas crianças. Onde estaria a causa do fracasso desses alunos? A escola estaria falhando em seus métodos? Ou seria precária a formação do professor? A família, com suas formas de desagregação e suas difíceis condições de vida, poderia ser responsabilizada?

A qualidade de ensino é muitas vezes associada a professores dentro de sala de aula, uma afirmação extremamente equivocada, pois não haverá necessariamente qualidade só por haver professor na classe, existem outros diversos fatores envolvidos muito mais amplos e complexos a serem discutidos.

Assim tornando mais claro para todos um tema atual que interfere diretamente no desenvolvimento da nossa sociedade.

FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO

Segundo Soares (2011), a alfabetização é um conceito demasiado amplo(muitas vezes até mesmo ultrapassando os limites do mundo e da escrita),ou, ao contrário, atribui-se a ela um conceito excessivamente restrito (a mera codificação de fonemas e decodificação de grafemas).

O fracasso Escolar, está e esteve presente em diversas discussões sobre educação, mas afinal por que nossas crianças fracassam na escola tão cedo? Há diferentes fatores envolvidos, como cita Soares acima, porém muito se fala mais pouco se faz a respeito; no decorrer deste capítulo explicitaremos alguns deles, desde acesso permanência até qualidade da educação e assim entendermos melhor porque isso ocorre com tanta frequência. O Brasil que ocupava a 76° caiu para 80° posição no ranking de monitoramento das metas globais que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse relatório analisa dados sobre as matrículas no 1° segmento do ensino fundamental, analfabetismo de jovens e adultos, repetência e evasão escolar e paridade entre gêneros no acesso à escola. O relatório aponta também para o fato do Brasil ser o único país da América Latina com mais de 500 mil crianças em idade escolar fora da escola.

ACESSO

“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” O Art 205 da Constituição Federal citado acima Garante o Acesso à Educação como um direito de todo cidadão brasileiro e dever de oferta do Estado, tendo assim pergunto lhes, por que existem tantas crianças fora da escola? Dados da UNICEF(Fundo das nações unidas para a infância) apontam que 3,7 milhões de crianças entre 4 e

17 anos (Idade própria da Educação Básica, Obrigatória) estão fora da escola. Índice extremamente alto que mostra o quão frágil está a situação do acesso à educação no nosso País.

Muitas vezes acreditamos que o problema está longe de nós, porém sabemos que os números são irrefutáveis e eles nos mostram o quão perto está e a gravidade deste problema, mas afinal onde o poder público está errando? Algumas intervenções do governo nós já conhecemos como O programa de Transporte Escolar Gratuito - TEG - foi criado pela Prefeitura de São Paulo em 23 de dezembro de 2003 e seu principal objetivo é garantir o acesso seguro à escola a alunos carentes matriculados na rede municipal ensino fundamental e educação infantil. Porém os critérios para a escolha das crianças que usufruirão do benefício são muitos subjetivos serão priorizados: portadores de necessidades especiais; com problemas crônicos de saúde; de menor faixa etária; de menor renda familiar; que residam a uma maior distância da escola, de acordo com a necessidade as coordenadorias estarão a este cargo.

Essas intervenções do governo não devem cessar, devemos pensar em alternativas, políticas públicas para suprir a necessidade e a demanda desta classe e diminuir esses índices que são gritantes. “Muitos acreditam que fracasso escolar significa alunos com dificuldades para aprender e que não conseguem acompanhar os programas escolares. Porém, fica cada vez mais claro que o fracasso escolar deve ser entendido, acima de tudo, como a grande dificuldade que a escola tem para ensinar”, resume o especialista em seu estudo sobre alfabetização com crianças em escolas públicas de São Paulo.

PERMANÊNCIA

A questão da permanência da criança na escola vem em decorrência ao acesso, pois não basta somente garantir o acesso, está criança deve permanecer na escola, veremos que são termos indissociáveis. Um dos famosos programas que viabilizam essa permanência é o Programa Leve leite, criado pela Prefeitura de São Paulo em 1995 e mantido até hoje, com a intenção e o objetivo de diminuir os efeitos da pobreza sobre a saúde e desenvolvimento da criança, combatendo a desnutrição e auxiliando no desenvolvimento integral desta criança, assim ao chegar a escola, o educando terá plena condição de desenvolver se cognitivamente, além de garantir a frequência deste aluno pois só assim receberá o benefício. Estes são programas, e intervenções mediadas por políticas públicas para suprir a grande demanda de crianças pertencentes a rede pública, o nosso grande desafio será mudar esse jogo nem que minimamente para assim efetivamente cumprirmos o que diz a nossa constituição: “Educação dever do Estado, Direito de Todos” Essas crianças não conseguem aprender uma vez que a escola não realiza práticas pedagógicas que desenvolvam as estruturas cognitivas para a leitura e a escrita; a incompreensão da leitura e da escrita de forma interdisciplinar na formação do professor, e também as condições de vida das famílias dessas crianças, influenciam na aprendizagem desses alunos. No livro, Silvia Colello considera que a alfabetização não pode ser vista meramente como a transmissão mecânica da habilidade de ler e escrever. Antes, deve estar relacionada com a mais ampla formação do aluno e sua inserção na sociedade em que vive. Para isso, é necessário recorrer às concepções de língua, de ensino e de aprendizagem que, trazidas à luz por pesquisadores de várias áreas do conhecimento – como a

linguística, a sociologia e a psicologia -, contribuem para a prática pedagógica.

De acordo com Silvia, quando a língua é tomada como um código fixo ou um mecanismo de expressão – a mera transposição de uma ideia para o papel -, a escrita passa a ser concebida como um objeto monológico e inflexível, desvinculado dos propósitos comunicativos e do contexto da interlocução. “Na autonomia do texto que, uma vez fixado em um suporte (tela ou papel), supostamente se explica por si só, há um inevitável processo de exclusão do leitor, como se de fato ele não fizesse parte da situação comunicativa ou da construção de sentidos”, escreve a professora. “As consequências dessa condição aparecem com frequência na forma de descomprometimento do aluno, dificuldades de aprendizagem, prejuízo dos hábitos de leitura, rejeição ao status de leitor e escritor (como é o caso do ‘aluno copista’), analfabetismo de resistência, fracasso escolar e práticas linguísticas limitadas que sustentam o analfabetismo funcional.”

Uma prática bem diferente dessa concepção se dá quando a escrita é vista como “manifestação discursiva”, que acontece numa “situação de encontro e de interação”, como sugerido pelo pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). “Nesse caso, a língua se constitui na relação entre pessoas que, pela negociação de sentidos, participam ativamente da construção linguística, entendendo-a como espaço de efetiva comunicação”, explica Silvia. “Admitir a natureza dialógica da escrita põe em evidência sua dimensão sociocultural, isto é, o fato de que ler e escrever só fazem sentido em um universo contextualizado, em função de determinadas condições de produção e de interpretação.” Para a professora, as práticas de escrita são legitimadas por “propósitos sociais” e pelos “modos do dizer historicamente situados”. Daí que, mais do que aprender o funcionamento do sistema da escrita, é necessário “aprofundar a inserção do sujeito no contexto das práticas letradas do seu mundo”.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE ESCOLAR

A preocupação com a alfabetização é universal pelos líderes do nosso País, recentemente a Presidente Dilma lançou o “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa” que teria como seu principal objetivo garantir que ocorra efetivamente a apropriação da leitura e escrita até os oito anos de idade, 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja que todas as crianças devem estar alfabetizadas até esta idade limite de oito anos, o Pnaic (Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa) foi criado em novembro de 2012 e conseguiu a adesão de mais de 90% dos municípios, foi firmado pelo Governo Federal, Prefeituras, governos Estaduais e Distrito Federal, esta medida governamental terá o investimento de 2,7 bilhões em capacitação, materiais didáticos, e bolsas para Professores Alfabetizadores.

A presidente destacou a importância da alfabetização na idade certa para garantir a igualdade de oportunidades a todos os brasileiros. “O nosso compromisso é garantir que toda criança de até oito anos, que estuda em escola pública, tenha o domínio da leitura e da escrita, e conheça as primeiras operações matemáticas. Esse é o fundamento para se construir uma vida cidadã. É o ponto de partida para que todos os brasileiros tenham, quando chegar a hora, a oportunidade de

competir, sempre em igualdade de condições”, afirmou a Presidente, e ainda classificou a iniciativa como estratégica para o País, sendo decisiva na diminuição das desigualdades sociais e regionais.

um ensino que possa trazer o mundo para a sala de aula e, ao mesmo tempo, tornar a escola instância significativa no contexto de vida, professores capazes de lidar com diferentes caminhos de produção e interpretação, dialogando com seus alunos e ampliando os mecanismos de interação e comunicação, e atividades linguísticas baseadas na ampliação de competências do ouvir e falar, ler e escrever. “Nesse sentido, o desafio dos educadores na sociedade contemporânea, mais do que alfabetizar, é investir na constituição do sujeito leitor e escritor, incorporando na sua prática o significado político da formação humana.”

“Nós não podemos ficar insensíveis à questão da desigualdade social. Está em jogo o futuro do Brasil. A insuficiência de aprendizado das crianças brasileiras da escola pública está na raiz da desigualdade e da exclusão. Nosso País só poderá se orgulhar de dar oportunidade igual para todos se esse pacto for cumprido de uma forma sistemática e obsessiva”, completou.

Os apontamentos da Presidente são extremamente validos, contudo o problema é um pouco mais complexo, não basta somente capacitar professores, distribuir diversas bolsas para esses professores se aprimorarem, a capacitação e a reciclagem profissional do educador são importante sim, porém não podemos nos restringir a isto levando em conta que o nosso desafio é muito maior, os dados apontam que cerca de 11,5% de crianças entre oito e nove anos são analfabetas no Brasil, estendendo um pouco mais esta idade o problema fica ainda maior, o índice de crianças entre sete e catorze anos sobe para 87%.

Segundo Weisiz (1998), especialista em educação e coordenadora pedagógica do projeto Ler e Escrever de São Paulo, considera a meta proposta pelo governo de 8 anos bem ambiciosa e ainda acredita que o pacto não resolverá o problema das nossas crianças. Além de apontar que o precisaríamos de uma reformulação do sistema de educação pois para que essas crianças sejam alfabetizadas até a idade limite de 8 anos deveríamos ter uma pré-escola que auxiliasse o desenvolvimento integral desta criança para ter total condição de se apropriar efetivamente e de forma significativa da leitura e escrita.

A escola ideal está longe de ser atingida em qualquer país, mas o que fazer para mudar está realidade muitas vezes revoltante?! Devemos andar um passo de cada vez, mas não podemos esquecer da nossa responsabilidade e obrigação, principalmente nos como professores e educadores fazendo o melhor de nós. Os nossos alunos de hoje serão o futuro de amanhã e não um amanhã distante, mas um amanhã estreito e muito perto, que irá influenciar na sociedade que veremos em breve, serão cidadãos atuantes na sociedade que elegerão nosso governo, e tomarão os maiores cargos.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Brasil tem em média 15,2% de crianças de 6,7 e 8 anos não alfabetizadas, cerca de 8 milhões de crianças dentro das escolas e em idade própria sem estarem alfabetizados, números já bem alarmantes, chegando em alguns municípios mais precários em 35% como em Alagoas e 34% como no Maranhão. O Pacto Nacional de educação na idade certa deve ao menos minimizar esses índices em uma visão mais

crítica diminuir essas discrepâncias e diferenças gritantes com relação a qualidade que existem da escola pública para a privada o que é um absurdo num país em desenvolvimento como o Brasil, devemos sim criar medidas, políticas para que aos poucos diminuamos essas diferenças e chegando num ponto onde todos se sentirão parte desta cultura escolar letrada, sintam se efetivamente cumprindo seus deveres mas também podendo reivindicar seus direitos de uma educação de qualidade como está previsto na nossa constituição Federal ,estarmos conscientes de que todos sem distinção nenhuma temos este direito dado por lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que esta pesquisa fosse efetivada levei em conta a pertinência e a importância do tema: Alfabetização na idade própria, além de minha total insatisfação com relação a alfabetização não ser prioridade no nosso País, essa insatisfação só me impulsionou e me incentivou a saber mais sobre. Esse panorama é resultado do grande número de alunos que chegam às escolas, mas não são alfabetizados. Esse fenômeno é encontrado em todo o Brasil. Por que os alunos não conseguem dominar os mecanismos de leitura e escrita? Por que outros apenas decodificam, mas não podem ler nem escrever de forma que a escrita seja um instrumento de inserção social? Por que a escola hoje está formando os analfabetos funcionais, que são em grande número em nosso país? Por que crianças sem nenhuma deficiência aparente não conseguem caminhar com sucesso na aquisição das habilidades necessárias para ler e escrever?

Muitos autores discursam e discutem sobre a importância da alfabetização na vida do cidadão, mas não vemos sugestões ou soluções para que o quadro de analfabetos ou mesmo dos analfabetos funcionais diminua, no desenvolvimento deste trabalho mostramos o quão grave está o problema apontando os índices de crianças analfabetas no Brasil, mais da metade das crianças matriculadas na escola no ensino fundamental e obrigatório não sabem ao menos ler e escrever, esta é a escola de qualidade prevista na nossa Constituição Federal?, Pois a definição de qualidade está bem longe disto.

Com todos esses questionamentos espero levar os leitores a um reflexão crítica em respeito a alfabetização e a qualidade da mesma, ao longo deste trabalho mostramos o quão importante é o indivíduo conter conhecimentos básicos da sua língua, ler, escrever e interpretar para se tornar um cidadão pleno que desenvolve a sua função dentro da sociedade, tem consciência de seus direitos e deveres Paulo Freire já dizia: A Educação é libertadora ,mas como mudar esta situação revoltante onde nossos alunos estão dentro da escola mas muitas das vezes não aprendem?! Existem metas e pactos a serem cumpridos e esperamos realmente que funcione de modo eficaz e significativo a ponto de melhorar esses índices absurdos de crianças analfabetas em idade escolar e consequentemente melhorando a educação no nosso país e tendo uma sociedade melhor ao longo desses anos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Legislação Superior**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf Acesso 20 nov. 2022.

BRASIL. **Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-emidia/noticias/23942/brasil-tem-37milhoes-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola-mostra-unico-nicef/> Acesso 20 nov. 2022.

SOARES, Magda, **Alfabetização e letramento** (2011).

TEBEROSKY, Ana, **Aprender a Ler e escrever** (2003).

SÃO PAULO. **Transporte**. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/transportes/saiba_como_e_e_como_funciona/transporte_escolar_gratuito/index.php?p=3878 Acesso 20 nov. 2022.

GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LUCIANA CASTELANI CASIMIRO OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2010); Especialista em Psicologia pela Faculdade FA-CONNECT (Polo Instituto Educar Rede) (2022); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo aborda a importância do trabalho com gêneros textuais na educação infantil, destacando seu papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico e da formação integral das crianças. A pesquisa tem como objetivo analisar estratégias pedagógicas eficazes para promover o contato significativo com diferentes gêneros, como contos, parlendas, textos informativos e narrativos, desde a primeira infância. A metodologia adotada baseou-se em revisão bibliográfica e análise crítica de práticas pedagógicas, com fundamentação teórica em autores renomados da área. Os resultados apontam que a inserção intencional e planejada dos gêneros textuais na rotina escolar contribui significativamente para o interesse das crianças pela leitura e escrita, ao mesmo tempo em que favorece a construção de conhecimentos, o respeito à diversidade cultural e o fortalecimento das interações sociais. Conclui-se que a integração entre os gêneros textuais e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é essencial para garantir uma educação infantil lúdica, acolhedora e significativa. O estudo ressalta ainda a necessidade de investimentos em formação continuada para os educadores, a fim de capacitá-los a desenvolver práticas sensíveis, criativas e alinhadas às necessidades contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Leitura; Educação infantil; Letramento; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A importância do trabalho com gêneros textuais na educação infantil é inegável, considerando seu papel central no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, do pensamento crítico e da formação integral das crianças. O interesse por esse tema surge da necessidade de refletir sobre

como práticas pedagógicas intencionais e diversificadas podem impactar positivamente a experiência escolar desde os primeiros anos de vida.

Este artigo tem como objetivo principal discutir e demonstrar como a inserção planejada dos gêneros textuais pode enriquecer o ambiente educacional infantil, promovendo o letramento e o gosto pela leitura de maneira lúdica e significativa. A justificativa para tal abordagem reside na compreensão de que o contato precoce com diferentes formas de linguagem escrita e oral contribui para a formação de leitores e escritores críticos e criativos, aptos a interpretar e transformar o mundo ao seu redor.

A estrutura do artigo compreende, além desta introdução, uma discussão teórica e analítica sobre o tema, com destaque para estratégias pedagógicas, desafios enfrentados pelos professores e o impacto positivo do trabalho com gêneros textuais na educação infantil, sempre em consonância com as diretrizes da BNCC. Ao final, apresentam-se as considerações finais, com reflexões sobre a importância do tema e sugestões para futuras pesquisas e práticas educacionais.

O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu da necessidade de regulamentar a distribuição de livros na educação básica, inicialmente focando apenas na compra e distribuição desses materiais até 1996. A partir desse ano, o governo começou a avaliar os conteúdos, detectando problemas relacionados a preconceitos, erros conceituais e desatualizações. Somente em 1999 as questões metodológicas passaram a ser consideradas, com o processo de avaliação ocorrendo a cada três anos, culminando no Guia de Livros Didáticos.

Inicialmente, o foco era o ensino fundamental, mas em 2004 a avaliação foi estendida ao ensino médio. Albuquerque e Ferreira (2019) apontam que o PNLD promove a democratização do acesso ao conhecimento, incluindo livros literários e apoiando a prática docente, especialmente no processo de apropriação da escrita alfabética, leitura e produção de texto.

Em 2022, o PNLD adotou uma nova configuração, aprovando pela primeira vez livros didáticos para a educação infantil, com a justificativa de preparar as crianças para a alfabetização. Essa abordagem, no entanto, contraria a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende a educação infantil baseada na experiência, interação, brincadeira, exploração e socialização.

O debate sobre o uso de livros didáticos na educação infantil se divide. De um lado, críticos argumentam que o uso desses materiais poderia limitar o desenvolvimento infantil, forçando as crianças a permanecerem sentadas e seguindo comandos, restringindo atividades essenciais como o contato com a natureza, jogos corporais, faz de conta e interações sociais (BRANDÃO; SILVA, 2017). Além disso, há questionamentos sobre a influência do mercado editorial, dado o lucro significativo das editoras com as compras governamentais.

Silva e Moraes (2020) alertam para o risco de pacotes educacionais privados se imporem sobre o direito das crianças à aprendizagem significativa, financiados com recursos públicos. Dessa forma, o investimento em livros didáticos para a educação infantil poderia ser mais bem aplicado na

infraestrutura escolar, condições de trabalho docente e aquisição de literatura infantil diversificada.

Por outro lado, defensores da antecipação da alfabetização argumentam que a metodologia fônica, presente nos materiais aprovados, seria uma resposta às demandas educacionais brasileiras. No entanto, essa abordagem frequentemente transforma o livro didático no centro das atividades em sala, reduzindo o trabalho reflexivo do docente e a adaptação à realidade da turma.

Embora não haja consenso sobre o uso do livro didático na educação infantil, a gestão escolar e o corpo docente têm a liberdade de decidir pela sua adoção ou não. O importante é refletir sobre a qualidade dos materiais, suas concepções pedagógicas e o impacto na rotina das crianças (BRANDÃO; SILVA, 2017). A preferência por sequências e projetos didáticos, que valorizam a cultura local e as especificidades das turmas, pode se mostrar mais eficaz do que a adoção de livros didáticos, colocando professores e crianças como protagonistas do processo educativo (LEAL et al., 2012).

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças. Nesse contexto, os gêneros textuais desempenham um papel fundamental, pois permitem que os pequenos explorem diferentes formas de comunicação, ampliem seu vocabulário e construam significados a partir de contextos variados. Este texto busca discutir a importância dos gêneros textuais na educação infantil, destacando sua relevância para a formação de leitores e escritores competentes, com base em referências teóricas e práticas atuais.

Os gêneros textuais, conforme definidos por Bakhtin (2003), são formas relativamente estáveis de enunciados que surgem em situações específicas de comunicação. Na educação infantil, esses gêneros podem variar desde contos de fadas, parlendas e cantigas até textos informativos, instrucionais e narrativos. A utilização desses gêneros em sala de aula permite que as crianças vivenciem diferentes situações comunicativas, o que contribui para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita.

Dolz e Schneuwly (2004) destacam que o trabalho com gêneros textuais na educação infantil deve ser planejado de forma intencional, considerando as características e necessidades das crianças. Os autores defendem que a exposição a diversos gêneros textuais desde cedo ajuda a formar uma base sólida para a compreensão e produção de textos mais complexos no futuro. Além disso, essa abordagem favorece o desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal, aspectos essenciais para a formação integral do indivíduo.

No mundo fascinante das novas tecnologias, compreendemos que o dinamismo do universo digital deve integrar o espaço escolar, especialmente no processo de alfabetização. Lopes, Menezes e Moura (2019) destacam que a inserção das mídias digitais na educação infantil requer planejamento pedagógico claro, pois, quando utilizadas de forma intencional, essas ferramentas ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas e con-

textualizadas. As autoras evidenciam que, embora as professoras reconheçam a importância das tecnologias, o uso do laboratório de informática nas escolas ainda é esporádico e descontínuo, muitas vezes subutilizado devido à falta de formação e metodologias adequadas. Conclui-se que, para além da disponibilidade de recursos tecnológicos, é essencial investir na formação docente e no planejamento de ações pedagógicas que integrem as mídias digitais de forma motivadora e alinhada aos objetivos educacionais, garantindo um processo de alfabetização mais dinâmico e significativo para as crianças, que já estão imersas em um mundo altamente tecnológico.

Outro aspecto relevante é a relação entre os gêneros textuais e a formação de valores. Ao trabalhar com contos, fábulas e histórias infantis, os educadores podem abordar temas como ética, diversidade e respeito, contribuindo para a formação cidadã das crianças. Segundo Soares (2016), a literatura infantil é um recurso poderoso para a construção de identidades e para a reflexão sobre o mundo, sendo essencial que faça parte do cotidiano escolar.

Em síntese, os gêneros textuais são ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento linguístico e cognitivo na educação infantil. Ao proporcionar experiências diversificadas com diferentes gêneros, os educadores não apenas estimulam o interesse pela leitura e escrita, mas também contribuem para a formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de se comunicar eficazmente em diversos contextos. Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas na educação infantil valorizem a riqueza e a diversidade dos gêneros textuais, preparando as crianças para os desafios do mundo contemporâneo.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

A integração de gêneros textuais na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças. Essa abordagem permite que os pequenos interajam com diferentes formas de linguagem, ampliando seu repertório comunicativo e compreendendo a função social dos textos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de expor as crianças a uma variedade de gêneros textuais desde cedo. Isso inclui contos, poemas, parlendas, cantigas de roda, fábulas e textos informativos. Esses gêneros oferecem contextos ricos para que as crianças desenvolvam habilidades de leitura, escrita e oralidade de maneira lúdica e significativa. Por exemplo, ao explorar contos e fábulas, as crianças podem discutir narrativas, personagens e moral da história, enquanto parlendas e cantigas de roda auxiliam no ritmo, rima e memorização (NOVA ESCOLA, 2023).

Para efetivar o trabalho com gêneros textuais na educação infantil, algumas estratégias podem ser adotadas. A leitura em voz alta, por exemplo, é uma ferramenta poderosa em sala de aula. O educador pode ler diferentes textos para a turma, incentivando a participação ativa das crianças por meio de perguntas e discussões sobre o conteúdo. Essa estratégia não apenas desenvolve a compreensão textual, mas também promove o vínculo afetivo com a leitura. Além disso, atividades lúdicas como jogos, dramatizações e músicas relacionadas aos textos explorados tornam o aprendizado mais envolvente e significativo. Criar um ambiente alfabetizador, com cantinhos de leitura que disponibilizem livros, revistas e materiais impressos, é outra ação importante, pois estimula o

interesse espontâneo das crianças pela leitura. Outro ponto relevante é a produção textual coletiva, onde a turma elabora histórias ou poemas em conjunto, permitindo que as crianças contribuam com ideias e compreendam o processo de construção textual.

Apesar dos benefícios, os educadores enfrentam desafios na implementação dessas práticas. A formação continuada é essencial para que os professores se sintam preparados para trabalhar com a diversidade de gêneros textuais de forma eficaz. Além disso, a disponibilidade de recursos adequados, como livros e materiais didáticos de qualidade, pode ser limitada em algumas instituições. Outro desafio é equilibrar as atividades dirigidas com a liberdade necessária para que as crianças explorem os textos de maneira autônoma, respeitando seus interesses e ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que as escolas invistam não apenas em materiais, mas também em formação docente, criando condições para que o trabalho com gêneros textuais seja efetivo e prazeroso para todos os envolvidos (BRASIL, 2018).

A exposição a diferentes gêneros textuais contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. Ao interagir com variados tipos de textos, elas ampliam seu vocabulário, compreendem estruturas narrativas e argumentativas e desenvolvem a capacidade de interpretar e criticar informações. Essas habilidades são fundamentais para a formação de leitores e escritores competentes e críticos, capazes de participar ativamente na sociedade. A BNCC estabelece que a educação infantil deve promover experiências que integrem as diferentes linguagens, incluindo a verbal, corporal, musical e visual. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais alinha-se às diretrizes da BNCC ao proporcionar contextos nos quais as crianças possam expressar-se, comunicar-se e construir conhecimentos de forma integrada e significativa. A BNCC também destaca a importância de práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural e linguística, valorizando os saberes e as vivências das crianças em suas comunidades (BRASIL, 2018).

Em suma, a incorporação de gêneros textuais na educação infantil, fundamentada nas orientações da BNCC, enriquece o processo educativo, tornando-o mais dinâmico e contextualizado, e contribui para a formação integral das crianças. A partir de um planejamento pedagógico intencional e reflexivo, é possível criar um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade, o pensamento crítico e o prazer pela leitura e escrita, preparando as crianças para os desafios do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão evidenciou a importância dos gêneros textuais na educação infantil, mostrando como eles contribuem para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico e da formação integral das crianças. O trabalho intencional com contos, parlendas, textos informativos e narrativos enriquece a experiência escolar e desperta o interesse pela leitura e escrita desde cedo.

Os objetivos foram alcançados ao demonstrar que a inserção planejada desses gêneros favorece não apenas a aquisição das habilidades linguísticas, mas também a formação de sujeitos

criativos e reflexivos. Mesmo diante de desafios, como a falta de formação continuada e recursos adequados, há estratégias viáveis para garantir o contato significativo das crianças com diferentes formas de linguagem.

A integração com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de uma educação infantil lúdica e interativa, respeitando o direito das crianças a um ambiente de aprendizagem acolhedor e significativo.

Sugere-se que futuras pesquisas investiguem os impactos concretos do uso dos gêneros textuais na educação infantil e incentivem a produção de materiais didáticos alinhados às realidades locais, promovendo inclusão e diversidade. Investir na formação continuada dos educadores é essencial para garantir práticas pedagógicas sensíveis e criativas.

Em síntese, valorizar a diversidade textual na escola é preparar as crianças para os desafios do mundo contemporâneo, oferecendo-lhes uma base sólida para uma vida de aprendizagens significativas e contínuas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/livro_bakhtin_estetica_criacao_verbal.pdf. Acesso 19 fev. 2025.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; SILVA, Alexandro da. **O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil.** Educação (Porto Alegre), v. 40, n. 3, p. 440-449, set.-dez. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/252/699783400141158.pdf>. Acesso 19 fev. 2025.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ALBUQUERQUE, Rielda Karina de. **Por que trabalhar com sequências didáticas?** In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito.; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

LOPES, F. R.; MENEZES, L. R. de A.; MOURA, E. S. de S. **ALFABETIZAR NA ERA DIGITAL: UM APELO À REALIDADE**. Revista Ciências Humanas, [S. l.], v. 12, n. 3, 2019. DOI: 10.32813/2179-1120.2019.v12.n3.a531. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/531>. Acesso 19 fev. 2025.

NOVA ESCOLA. **Quais textos usar durante a alfabetização inicial?** 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/41/quais-textos-usar-durante-a-alfabetizacao-inicial>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SILVA, Cristina Maria Gomes da; MORAIS, Arthur Gomes de. **Apostilados Escolares na Educação Infantil: a frágil construção das competências de leitura e de produção textual no Sistema de Ensino Aprende Brasil**. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito (Orgs). **Práticas de Alfabetização: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente**. Curitiba: CRV- 2021

SOARES, M. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2016.

GRUPO FOCAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA



SÔNIA ROCHA DE ALMEIDA VIEIRA

Atua na educação há 19 anos. Mestre em Educação pelo Programa Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), UNINOVE (2023) - pesquisa "O trabalho colaborativo na escola: o que pensa a equipe gestora das escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo". Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo - UNICID. Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O estudo apresentado neste artigo é parte da dissertação de mestrado, defendida pela autora em dois mil e vinte e três no PROGEPE/UNINOVE. Ele reflete sobre a análise metodológica na pesquisa educacional, destacando o papel do grupo focal como técnica investigativa. Ele explora como o grupo focal, além de ser uma ferramenta técnica de coleta de dados, é um processo em constante transformação, que privilegia a interação entre o campo empírico e o teórico nas abordagens qualitativas. O texto também enfatiza a crítica constante presente nesse método, que se manifesta em uma prática de educação política, ao integrar conhecimentos formais e técnicos com uma abordagem reflexiva e dinâmica. Nesse sentido a metodologia é essencial para dar robustez às investigações acadêmicas, possibilitando que os conhecimentos gerados possam ser utilizados para melhorar as práticas educativas, influenciar políticas públicas e promover mudanças significativas no Sistema de Educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia; Grupo focal; Educação pública.

INTRODUÇÃO

A análise metodológica na pesquisa educacional é essencial para dar robustez às investigações acadêmicas, possibilitando que os conhecimentos gerados possam ser utilizados para melhorar as práticas educativas, influenciar políticas públicas e promover mudanças significativas no Sistema de Educacional. As técnicas de coleta de dados, é um processo em constante transformação, que privilegia a interação entre o campo empírico e o teórico nas abordagens qualitativas. O trabalho com o grupo focal buscou compreender o que pensam os sujeitos acerca do tema

tratado, conhecer sobre suas práticas do cotidiano, além de possibilitar uma interação direta entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, promovendo uma discussão com vistas a proporcionar trocas de conhecimentos. Para Gomes (2005, p. 279): “A finalidade principal dessa modalidade de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento”. Gatti (2005, p. 9) afirma que a pesquisa com grupos focais tem como objetivo alcançar, por meio das interações no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de maneira que outros métodos, como observação, entrevistas ou questionários, não permitiriam. O grupo focal possibilita a percepção de diferentes perspectivas e processos emocionais devido ao contexto interativo que cria, permitindo a captura de significados que, de outras formas, poderiam ser difíceis de expressar.

Sobre a organização e desenvolvimento do grupo focal, Gatti (2005, p. 17-23) elenca alguns itens necessários: a necessidade de o problema estar claramente exposto; a construção de um roteiro (em função de concretizar o processo interativo); a necessidade de o grupo se composto segundo critérios associados à meta da pesquisa; a observância de características comuns aos participantes, ligadas ao objetivo da pesquisa; a preferência por trabalhar com grupos entre seis e doze pessoas.

É importante destacar que o presente trabalho foi realizado com um grupo de educadores da rede pública municipal de São Paulo, com o objetivo de coletar e analisar os seus saberes sobre o tema Trabalho colaborativo na escolas públicas da Rede municipal paulistana. Para tal, foi registrado detalhadamente os processos inerentes ao Grupo focal com o objetivo de subsidiar outros pesquisadores educacionais.

GRUPO FOCAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

O roteiro para aplicação do grupo focal foi baseado em Gatti (2005). Inicialmente, foi feito um apanhado geral das ideias que a autora recomenda para que se realize um grupo focal, identificando os itens essenciais e, a partir daí, foi traçado o roteiro semiestruturado final para a pesquisa em questão. A autora assegura que a ênfase do grupo focal está na interação entre os participantes, e não nas perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. O pesquisador deverá estudar a interação estabelecida e as trocas realizadas, com base nos objetivos da pesquisa. Gatti reafirma que a técnica do grupo focal é muito útil quando se busca compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, assim como entender os fatores que os influenciam, as motivações que sustentam suas escolhas e as razões por trás de determinados posicionamentos.

Uma vez estabelecida a importância da interação entre o grupo focal, Gatti (2005) enfatiza o papel do mediador, cuja função é fazer fluir a discussão entre os participantes, respeitando a “não diretividade”, ou seja, não fazer perguntas diretamente de forma individualizada, por não se tratar de uma entrevista.

[...] a condução menos estruturada, menos diretiva, parece favorecer a emergência de falas mais densas em relação ao problema, permitindo análises e teorizações mais profícuas [...] demanda maior cuidado com a forma de intervenção [...]. (GATTI, 2005, p. 35).

Sendo assim, o mediador deve ter domínio do tema a ser tratado, para encaminhá-lo, fazendo intervenções que facilitem as trocas, sem se posicionar ou mesmo fechar a questão. Seu papel está vinculado à articulação da discussão do grupo, deixando claro que todas as opiniões interessam, sem que os membros se preocupem com o certo e o errado de suas colocações e argumentos.

Nesse sentido, a autora elenca algumas ações do moderador: criar situação de conforto; fornecer informações que deixem os participantes confortáveis — o que se espera deles, a rotina da reunião e a duração; explicar o objetivo do encontro e o porquê da escolha dos participantes; cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas (intervenções afirmativas ou negativas; emissão de opiniões particulares; conclusões ou outras formas de intervenção direta); fazer encaminhamento quanto ao tema; fazer intervenções que facilitem as trocas; manter os objetivos do trabalho do grupo; não se posicionar, fechar a questão, fazer síntese, propor ideias, inquirir diretamente; criar situação para que o grupo se situe; dar ênfase na interação não na pergunta/resposta.

Quanto à estrutura do grupo focal, Gatti (2005) traz alguns elementos para sua composição. A escolha das “variáveis”, por exemplo, deve se basear no objetivo do estudo: participantes com algumas características homogêneas (característica comum: tipo de trabalho/funcionários de um mesmo setor do serviço público/professores de certo nível de ensino, entre outras) (GATTI, 2005, p. 20).

Ademais, a pesquisadora dá outras recomendações: não juntar pessoas que se conheçam muito; não formar grupos muito grandes ou muito pequenos, o ideal é de 6 a 12 pessoas; é possível fazer de 3 a 4 grupos – sessões; não dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto de pesquisa com antecedência; convidar de forma cuidadosa para evitar ausências que são bem comuns.

Quanto ao local, ele favorecer as interações, por meio de cadeiras avulsas, dispostas em círculos ou em volta de uma mesa; os participantes devem se encontrar face a face e fazer uso de crachás com nome (GATTI, 2005, p. 24).

O registro das interações deve ser discutido com os participantes no ato do convite ou na abertura. Sugere-se gravação em áudio (usar dois gravadores, deixar um de reserva), observando que a utilização do videoteipe é discutível por ser considerado invasivo. Sugere-se, ainda, fazer uso de um ou dois relatores — mesmo com as gravações, recomenda-se que os assistentes façam anotações.

Quanto à escolha do moderador:

Pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional; precisa ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança; [...] Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas. (GATTI, 2005, p. 35).

[...] se o moderador for muito informal e cheio de brincadeiras, isso pode levar o grupo a não tomar muito a sério a discussão. Se for excessivamente formal e rígido, distante, pode impedir que o grupo se sinta à vontade para desenvolver as discussões e reprimir a interação entre os participantes. (GATTI, 2005, p. 31).

Sobre o desenvolvimento do grupo focal, Gatti (2005) considera que é essencial deixar claro, desde o início, a responsabilidade do grupo em gerenciar a discussão, uma espécie de “autogestão”. Por isso, a autora faz algumas recomendações de técnicas de atividades que proporcionam o andar das discussões, sendo “gerenciadas” pelos próprios membros do grupo. A princípio, sugere-se a confecção de cartões com afirmações relativas ao tema do grupo focal. Para tanto, deve-se solicitar aos participantes que, coletivamente, distribuam os cartões, em função das afirmações neles constantes, em diferentes pilhas, conforme grau de concordância ou discordância em relação ao conteúdo das afirmações. Podem-se fazer quatro pilhas (de “concorda-se muito” a “discorda-se totalmente”) ou três pilhas (“concordam”, “discordam”, “mais ou menos”) ou duas pilhas apenas. O grupo também pode sugerir a escala de avaliação ou o moderador pode sugeri-la. O processo de escolha e decisão deve ser bem observado e registrado, discutindo-se com o grupo, depois da atividade, o resultado (GATTI, 2005, p. 37).

Também é possível confeccionar um jogo de perguntas e respostas breves. Nesse caso, é preciso preparar cartas semelhantes às de baralho, com perguntas relativas ao tema, que possam ter respostas rápidas e curtas. Elas podem ser embaralhadas e distribuídas aos participantes, uma para cada um, ou cada participante pode retirar do maço sua carta. Cada participante proporá a questão recebida a outro participante de sua escolha, não podendo haver concentração só num deles. Neste exercício, também se pode propor que cada participante tire duas ou três cartas e escolha a pergunta que vai fazer. Todos devem responder a pelo menos uma questão.

Para além das técnicas sugeridas, a autora considera importante disponibilizar aos participantes uma colocação individualizada, para atender à necessidade da “não exposição” em grupo (medo de se posicionar perante o outro). Por essa razão, sugere: aplicar pequeno questionário, proporcionando a exposição individual de cada participante por escrito (GATTI, 2005, p. 36); dar oportunidade de conversar em particular com o moderador; registrar, sem identificação, comentários específicos, próprios, depois de terminada a sessão grupal; o moderador pode solicitar que cada um faça uma observação final, caso julgue necessário (GATTI, 2005, p. 34).

No caso desta pesquisa, optou-se por um jogo interativo.

O ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

O encontro do grupo focal se deu de forma on-line, no dia 30 de novembro de 2022, pela plataforma digital Meet. Foi feita explanação oral dos participantes, com câmeras abertas, e também foi utilizado o recurso de compartilhamento de tela para melhor conduzir o encontro. Participaram desta fase da pesquisa sete mulheres. Os convites foram feitos por meio da rede social WhatsApp a oito membros que compõem a gestão nas escolas públicas da rede municipal de São Paulo (diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico). Todos os convites foram confirmados positivamente, mas apenas sete compareceram à reunião: quatro coordenadoras pedagógicas (CP), duas

diretoras (Dir) e uma assistente de direção (AD). As participantes pertencem a Diretorias Regionais de Ensino (DRE) variadas, como aparecerá em suas apresentações. Salientamos que os nomes utilizados nas apresentações são fictícios para preservar a identidade das participantes.

- CP (1) – França tem 25 anos de carreira na escola pública, mais 15 anos na escola particular, está como coordenadora há cinco anos em EMEF na DRE São Mateus, já foi assistente de direção por oito anos, e formadora de professor durante quatro anos. A UE (unidade educacional) à qual pertence está localizada na periferia da Zona Leste no Distrito Iguatemi, cerca de 23 km do centro de São Paulo. Com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio de 0,751, tem uma população de 127.662 habitantes, dados de 2010, conforme site da prefeitura da cidade consultado em março de 2023. A escola é composta por 32 turmas do primeiro ao nono ano, atende a 989 alunos e 54 Servidores Municipais;

- CP (2) – Fernanda está há 31 anos na educação; trabalhou por 24 anos na sala de aula, e está na coordenação há 12 anos; atua, no momento, em uma EMEF da DRE Itaquera, que atende a 24 turmas do 1º ao 9º ano, com 748 alunos matriculados e 44 servidores municipais. A escola da Zona Leste faz parte do Distrito Cidade Líder com uma população de 126.597 habitantes, IDH 0,817, considerado elevado.

- CP (3) – Dias foi coordenadora por 13 anos na rede estadual de São Paulo e está há dois anos na rede municipal como coordenadora de EMEF da DRE São Mateus na mesma escola que França.

- CP (4) – Reis tem 28 anos de magistério; é coordenadora há 10 anos; atualmente, encontra-se na educação infantil da DRE Ipiranga, numa escola com nove turmas de 0 a 3 anos e 11 meses, atendendo a 90 bebês/crianças e responsável por 27 servidores; o CEI se localiza no Distrito Ipiranga, com 106.865 habitantes e IDH considerado muito elevado de 0,906;

- Dir (1) – Lila tem 25 anos de docência na rede estadual, 14 anos na rede municipal e 1 ano e oito meses no cargo de diretor em uma EMEF da DRE Itaquera. A UE em que atua oferece ensino do 1º ao 9º ano, tem 24 turmas, 757 alunos matriculados e 46 servidores municipais. Está localizada também no Distrito Cidade Líder, Zona Leste de São Paulo;

- Dir (2) – Paty tem 28 anos de magistério, foi coordenadora pedagógica na prefeitura por 17 anos e é diretora de EMEF da DRE Jaçanã Tremembé há 2 anos. A Unidade Educacional em que atua tem 27 alunos, distribuídos entre em 27 turmas do 1º ao 9º ano, com um quadro de 38 funcionários estatutários. Localizada na Zona Norte, pertence ao distrito de Vila Guilherme com 54.331 habitantes e IDH de 0,868 (elevado);

- AD (1) – Mica tem 18 anos de magistério, um ano na assistência de diretor no Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da DRE Freguesia do Ó, localizado na Zona Norte da cidade, no Distrito de Brasilândia, que tem IDH médio (0,769) e 264.918 mil habitantes. A UE tem 38 turmas de ensino fundamental I e II, e atende a 748 jovens e adultos, com 32 servidores disponíveis.

Os sujeitos desta pesquisa foram escolhidos pelo fato de pertencerem a mesma rede de ensino e estarem na função de gestor educacional.

Para o planejamento do grupo focal, levou-se em conta o seu formato a distância; na primeira atividade, foi feito um pequeno formulário com uma questão que trazia a seguinte proposta de reflexão: “Para mim, trabalho colaborativo significa...”. Esta questão tinha como objetivo apresentar o tema aos participantes e fazer com que eles pensassem a respeito do mesmo. Foi solicitado que escrevessem palavras ou textos que surgissem de imediato ao pensarem em trabalho colaborativo. A partir do resultado desta atividade, foi criada uma nuvem de palavras.

Figura 1: Nuvem de palavras da atividade 1 do grupo focal



Fonte: Elaboração própria.

Neste formulário, junto com a questão inicial, seguiu um termo de consentimento de livre escolha, para que preenchessem, se estivessem de acordo. Para segunda atividade foi adaptado, para o formato on-line, por um jogo com um quadro de números que estava ligado às perguntas por meio de hiperlink, configuração permitida ao compor as telas de apresentação no PowerPoint. O objetivo era que uma participante escolhesse um número que a remetia, às cegas, a determinada questão. A primeira participante a responder ficava responsável por escolher a próxima colega para uma nova escolha e iniciar a resposta da próxima pergunta, e assim sucessivamente. E as demais iam se colocando livremente acrescentando ou completando as falas.

Figura 2: Tela do jogo com numeração



Fonte: Elaboração própria.

O jogo continha nove perguntas, com os temas: trabalho colaborativo, gestão democrática, políticas públicas e trabalho da equipe gestora. Todos os temas, com foco voltado aos trabalhos desenvolvidos pelos membros gestores no cotidiano da escola, buscavam investigar o que pensa a equipe gestora das escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo — objetivo geral desta da pesquisa — sobre o trabalho colaborativo. Do mesmo modo, buscou-se identificar os elementos do trabalho colaborativo na atuação da equipe gestora e como compreendem esse trabalho na escola, como se pode ver no quadro 1:

Quadro 1: Quadro de perguntas do grupo focal (on-line)

QUADRO NÚMÉRICO	CITAÇÃO/PROVOCAÇÃO	QUESTIONAMENTO/SOLICITAÇÃO
1	[...] a colaboração é mais que cooperação, "cada indivíduo participa num empreendimento comum com benefícios a todos", [...] no trabalho colaborativo a responsabilidade é partilhada e as decisões são tomadas de forma crítica e em conjunto. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 145).	Identifique/exemplifique elementos do trabalho colaborativo em suas práticas educativas e administrativas na escola.
2	O trabalho colaborativo na ação da equipe gestora envolve: Responsabilidade pela construção de uma visão que não deve ser individual, mas sim, coletiva". Compreender a cultura da sua escola; valorizar os professores a promover o conhecimento profissional; expandir e exprimir o que valoriza; promover a colaboração, não a cooptação; preparar listas de opções, não imposições; utilizar os meios burocráticos para facilitar, não para constranger. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 145).	O trabalho que se desenvolve na escola é um trabalho colaborativo? De que modo ele se configura? (citar exemplos)
3	O trabalho colaborativo compreende um profissionalismo interactivo que por sua vez se faz mediante a juízos livres de condições; culturas de trabalhos colaborativas; aperfeiçoamento contínuo, reflexão na, pela e sobre a prática considerando, lado a lado o desenvolvimento individual e pessoal com o desenvolvimento coletivo; maior competência, eficácia e satisfação na profissão. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 111).	Com base na definição acima reflita sobre a atuação da equipe gestora em relação ao trabalho colaborativo. Este tipo de trabalho acontece na escola na qual você faz parte? De que forma a equipe de gestão, tem atuado para que esse trabalho se realize?
4	Uma das primicias do trabalho colaborativo na gestão é a expressão daquilo que se valoriza. Isso se dá por meio da "comunicação e da demonstração daquilo que se defende[...] Caracterizada através do comportamento e do exemplo, através daquilo que você faz no dia-a-dia. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 150).	Você costuma se reunir com sua equipe gestora para discutir/planejar o desenvolvimento das atividades realizadas na escola? Com que frequência isso acontece?
5	Na concepção da cultura colaborativa [...] a existência do diretor enquanto símbolo da colaboração é um dos elementos-chave fundamentais da formação e da reforma da cultura de uma escola. Aquilo que ele faz, aquilo a que presta atenção, o que aprecia, aquilo que de que fala ou sobre o qual escreve, tudo isso é importante. [...] O diretor eficaz favorece a colaboração [...] o diretor é um modelo de comportamento dentro e fora da escola. (FULLAN E HARGREAVES, 2001 p. 151, 155)	Identifique elementos do trabalho colaborativo na atuação da equipe gestora no cotidiano em sua escola".
6	O conselho não tem praticamente nenhuma atuação significativa na direção da escola. Seus membros são pouco representativos [...] as reuniões (embora previstas em calendário) são esporádicas e os assuntos tratados estão longe de se referirem à coordenação do esforço humano coletivo. (PARO, 2016, p. 92).	Verdade ou mentira?
7	A democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que tendencialmente deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua	Pessimismo ou realidade?

	personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nessa premissa. (PARO, 2016, p. 33).	
8	As políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores e atitudes, que influenciam as escolas e seus profissionais nas crenças e práticas. Essas orientações chegam às escolas e, em muitos casos, diretores e professores simplesmente as "acatam", sem questioná-las. (LIBÁNEO, 2018, p. 26).	O que me dizem vocês só acatam?
9	Entendendo a organização escolar como espaço de aprendizagem [...], exige atribuir peso muito maior às dimensões cultural e educativa das práticas de organização e gestão [...]. Gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado as questões administrativas e burocráticas. [...] Decorre daí a importância de que sejam postas em ação, por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, práticas que atuem nos motivos de aprendizagem de alunos e professores. (LIBÁNEO, 2018, p. 25).	A equipe gestora participa do planejamento e execução das atividades/projetos pedagógicos? Se sim, exemplifique algumas práticas.

Fonte: Elaboração própria.

É importante salientar que, antes de colocar as questões, explicou-se que cada a pergunta trazia uma citação do tema correspondente, de autores estudados para a pesquisa. Sendo assim, depois de se observar, na primeira fase da pesquisa — por meio do questionário —, que o termo “trabalho colaborativo” era pouco explorado pelos gestores da rede pública municipal de São Paulo, considerou-se necessário trazer algumas definições dos autores estudados como Fullan e Hargreaves (2001), para que deixassem os participantes da pesquisa livres da responsabilidade dos conceitos para pensarem em suas práticas no fazer cotidiano na escola. O mesmo estilo de apresentação com citação foi adotado nos temas “Gestão democrática” e “Políticas públicas”, que, embora não fossem o foco da pesquisa, eram “temas/meios” para se chegar ao tema estudado.

ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

Após a leitura das falas oriundas do grupo focal, foi possível identificar as categorias temáticas repetidas ao longo das interações das gestoras, pois segundo Gatti (2005), “categorizações oferecem a possibilidade de análises qualitativas dos conteúdos recorrentes, relevantes, críticos, discordantes”. Assim, (p.53). “pode-se proceder a análise de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas, [...] os pesquisadores procuram verificar, quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, agrupamentos de opiniões[...]” (p.46 e 47).

Os dados coletados por meio do grupo focal foram organizados e estão registradas as principais falas referentes a cada uma das categorias levantadas a partir destas falas. As categorias que foram selecionadas a partir das falas foram: Trabalho colaborativo; Sobrecarga; Balcanização; Planejamento das ações.

Observamos, de modo geral, que a compreensão dos gestores sobre o trabalho colaborativo diz respeito a; ideia de planejar junto para distribuir ações; parceria interna e externa a unidade escolar; estar e pensar junto à organização; responsabilidade compartilhada, afinar, qualificar e articular ações.

Alguns gestores veem o trabalho colaborativo representado no auxílio para execução das atividades para efetivação de um determinado evento. Para França, Paty e Fernanda isso se dá através da distribuição de materiais: (França) “[...] Aí você vê a colaboração, né, materiais que você precisa, é [...] ideias para essa construção desse projeto”; (Paty) “[...] e assim a gente faz um trabalho colaborativo com os coordenadores na questão de ajudar em materiais, ajudar na hora da avaliação, [...]”;

(Fernanda) “Ainda que o diretor e os assistentes, eles cuidavam mais dessa parte aí de disponibilizar os recursos materiais, os recursos humanos, auxiliar na coordenação, mas eles tinham o conhecimento de todos os projetos[...]”.

Para Lila, o trabalho colaborativo é pensado na perspectiva da disponibilização de recursos materiais, humano e espaço: “Olha, a gente está pensando em fazer isso, tal coisa, em fazer tal projeto, pensou desse jeito. Como vai dar certo? Precisa de tal material, precisa dos dias, do horá-

rio, da organização”.

Já para Reis, Fernanda e Mica o trabalho colaborativo é tido como meio para afinar entendimentos, concepções: (Reis) “[...] e eu acho que isso é muito importante porque a gente vai entendendo enquanto coordenador... Opa! O que esse diretor entende... sobre estudante, sobre aprendizagem, sobre professor, sobre trabalho, e o que essa coordenadora pensa. E aí, assim é possível a gente qualificar esse trabalho colaborativo”; (Fernanda) “Para que, quando a gente vai para um momento de formação, seja no horário coletivo, seja na reunião pedagógica, seja qualquer demanda que tiver aqui na escola a gente esteja afinado, né, em termos de comunicação, do que vai fazer e a postura é única”; (Mica) “Então, nós quatro sentamos toda segunda para alinhar como vai ser a semana, como vai ser a formação dos professores, o horário de JEIF, o horário de PEA e daí acaba fazendo as articulações que são necessárias para essa semana”.

Percebe-se que, nas falas reproduzidas, os gestores demonstram uma preocupação em articular e qualificar o trabalho escolar. Apesar das tentativas de articulação e reconhecimento da importância do fazer junto, nota-se que suas ações acontecem de forma fragmentada. O trabalho colaborativo é apresentado como auxílio para execução de uma determinada atividade ou disponibilização de materiais em uma interação que permeia práticas de curto prazo, configurando uma colaboração confortável.

A esse respeito, Bioto (2021) diz que a colaboração vai além de organização e disponibilização de materiais conforme citação abaixo:

[...] a colaboração não é o conjunto fortuito no corredor para trocar impressões sobre um aluno, uma estratégia didática, um acontecimento da sala de aula; não é a conversa de sala de professores sobre a vida de um aluno ou de um colega; não é compartilhar materiais didáticos simplesmente, (p.38).

Sendo assim, o trabalho colaborativo não é caracterizado pela organização formal, as reuniões ou os mecanismos burocráticos; projetos ou eventos específicos.

Pelo contrário, constitui-se em qualidade, atitudes e comportamentos largamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre os profissionais da educação. Implicando na interdependência fortalecidas, compartilhamento de responsabilidade, empenho e aperfeiçoamento conjunto e revisão crítica do trabalho desempenhado. (FULLAN E HARGREAVES, 2001).

O trabalho colaborativo também é visto pelas gestoras como um projeto específico, uma ação educativa, uma parceria para resolver um determinado problema o que caracterizamos de “balcanização”. Como podemos observar nas falas de França, Lila e Fernanda: (França) “[...] eu não chamava nem de um projeto é uma ação educativa a troca literária [...] aí você tem toda uma rede de colaboração para que aquilo se efetive, desde o pessoal da limpeza, dos ATEs que organizam o espaço, os alunos que fazem”; (Lila) “A gente dividiu a equipe, um foi para o sarau, o outro foi para outra atividade. Então, assim a gente fez. Teve a colaboração de todos, de todos, mesmo, desde a limpeza, da cozinha para organizar o lanche para oferecer para os pais”; (Fernanda) “[...] você trabalha com quem está a fim, com quem gosta. É a partir destes pequenos grupos aí que você consegue fazer um trabalho, você, você tenta convencer depois os demais para que eles participem também”.

França, ao refletir a respeito da ausência do trabalho colaborativo entre o trio gestor de sua escola apresenta o grupo de professores, como um bom exemplo de trabalho colaborativo, considera-se surpresa com o fato dele o ser. Diz ela: “O grupo docente é muito colaborativo. É uma característica muito interessante da escola que eu trabalho, é muito colaborativo, é até surpreendente. Porque o pessoal abraça muito o que os outros falam, abraçam a ideia, vão atrás”. Analisando esta fala de França e as demais já citadas a respeito dos projetos, é possível perceber que as gestoras compreendem o trabalho colaborativo através de entrosamentos cooperativos, quer seja pela participação em um sarau, desenvolvimento de um projeto e da articulação dos professores. Entretanto, na perspectiva do trabalho colaborativo nos moldes discutidos pelos autores, a existência de tais grupos numa instituição educativa reflete e reforça a perspectiva de grupos diferentes, podendo levar a pobreza de comunicação, à indiferença e a oposição dentro da mesma escola, causando disputas e conflitos a espaço, tempo e recursos.

Fica evidente que há um empenho dos profissionais em desenvolver atividades de qualidade e eficaz. Porém, são sobrecarregados com a grande quantidade de exigências provenientes do sistema educacional municipal.

As gestoras relatam que a sobrecarga é fator constante em sua rotina de trabalho. De forma geral dizem: “a demanda é grande”; “grande quantidade de tarefas”; “monte de papéis e papéis”; “500 alunos e uma AD”; “EMEF 700 alunos e saber tudo que acontece”; “muito insano”; “precariedade”; “burocrático”; “coordenação como executora”; “apagar de incêndios”; “tudo passa pelo diretor”; “falta tempo”; “responder 50 mil e-mails por dia”; “disciplina”; “indisciplina”.

Destacam-se algumas falas que denunciam a sobrecarga no fazer dos gestores. Reis, por exemplo, justifica a sobrecarga pela falta de colaboração: “[...] mas é pela quantidade de tarefas que hoje se tem nas gestões... tanto na pedagógica quanto na administrativa, né. Às vezes, o diretor, o assistente têm aí a tendência, aí, mais para as questões administrativas[...] o diretor atribulado com um monte de papéis e papéis [...] e depois falta essa colaboração e a gente sobrecarrega”.

Na sequência da análise, a sobrecarga na rotina dos coordenadores, para França e Fernanda, se dá porque na escola tudo é pedagógico: (França) “o pedagógico ele sobrecarrega bastante, né? [...] E acaba o coordenador, ele fica na realidade... as dinâmicas da escola ficam com o coordenador e é uma demanda realmente trabalhosa”; (Fernanda) “[...] porque a coordenação pedagógica fica sobrecarregada, porque se a gente parar para pensar, tudo na escola é pedagógico, tudo na escola é político, mas não é porque o nome é pedagógico, que deve ser focado só na coordenação”.

A gestoras Paty e Lila denunciam grande quantidade de alunos para pouco gestores. Paty diz que a demanda é sufocante: (Paty) “mais de 500 alunos e a gente só têm uma AD. Então, o número de demandas é sufocante, sufocante”; para Lila o formato da escola pública hoje é insano: “Aí, para isso acontecer, no formato como se pensa a escola pública hoje, realmente é muito insano. Então, estou numa EMEF com 700 alunos ou mais. Então, pra quem sabe, tudo que acontece...”.

Mica e Lila definem a grande demanda dos seus fazeres como apagar incêndio: (Mica) “sei a loucura que a gente vive, né, desse apagar incêndio constantemente como coordenadora [...] a

rotina é muito pesada, a gente faz muita coisa, mas, ao mesmo tempo”; (Lila) “se todos participassem desde a construção de todas essas coisas que são feitas, daí esse trabalho colaborativo fluiria melhor e essas demandas a gente conseguiria dar conta sem ser no formato apagar incêndio, né? Porque aí todo mundo já se apropria de cada etapa, todo mundo sabe o que fazer e às vezes até o incêndio não aconteceria”.

Lila, ao falar da sobrecarga que vem a chamar de histeria, relaciona-a com precariedade intelectual, formação e precariedade do trabalho: “[...] Fiquei pensando o quanto a precarização do nosso trabalho intelectual está impregnada em tudo isso, né, porque, como eu falei anteriormente, a gente tem que pôr em prática as quatro horas em formação. Como? Como fazer isso? Como fazer isso nessa histeria que a gente tá?” [...] A gente está lá na escola para apoiar, para pôr em prática, para dar conta de tudo aquilo, só que ninguém está olhando para a precarização do nosso trabalho.

Por fim, a fala de Paty revela que, além da indisciplina, grande demanda e papelada, tem de dar conta das correspondências on-line: “Então, a gente é que atende indisciplina, a gente que prepara todas as demandas, todas as papeladas. São 50 mil e-mails por dia para responder. Então, isso atrapalha. A quantidade de demanda atrapalha muito a nossa participação, a participação efetiva, né, do trio gestor”.

A sobrecarga na rotina dos coordenadores, a grande quantidade de alunos para pouco gestores, a grande demanda dos seus fazeres, a precariedade, a burocracia, entre outras causas apresentadas pelas gestoras, nos remetem à política neoliberal de profissionalização do ensino, ativa na escola. Ela consiste na prescrição de métodos corretos de padronização da ação educativa, de mensuração, visando a um controle estrito e à reorganização de sala de aulas, para diminuir custos. Logo, tem-se escolas maiores, aumento de alunos, diminuição de recursos em prol da rentabilidade, excesso de burocracia, além do aumento da carga de trabalho (LAVAL, 2019).

Portanto, a educação escolar está imersa neste contexto social, e as falas das gestoras denunciam precarização e a intensificação do trabalho na escola, causando aumento das exigências, diversificação de suas atividades e fragilização de suas condições de trabalho.

Sobre essa intensificação e aumento de expectativas sobre o trabalho na escola, Fullan e Hargreaves, (2001), salientam:

Falta de tempo para preparar as práticas. Os gestores das escolas estão a ser sujeitos a uma perigosa sobrecarga: mais responsabilidades, prestação de contas, responsabilidades sociais, expectativas cada vez maiores e latentes relativas a seu trabalho. É importante que trabalhem e planejem mais colaborativamente com seus colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências.

Gomboeff (2017), em seus estudos, corrobora a ideia da partilha de competências defendendo que o trabalho organizado, essencialmente, com um movimento de trabalho articulado e pensado em conjunto, melhora os resultados, intensifica a dinâmica dos saberes específicos e compreensão de colaboração. Esse processo tende a romper com os sentimentos de impotência e solidão detectado nos relatos dos gestores.

De forma geral, o isolamento aparece nas falas dos gestores, atrelado à rotina pesada do diretor e coordenador; impossibilidade de compartilhar.

Para Reis, com o isolamento, perde a escola e perdem os alunos: [...] enquanto coordenador, vai correndo com tudo sozinha, com o pedagógico, e não chama também, eu acho que perde a escola, perde a criança. Mas, para mim é um exercício, porque eu vou fazendo, vou fazendo, né, [...]; Reis relata ainda que dividir tarefas

ainda é um aprendizado: [...]. Estou tentando aprender. [...] Então, eu sinto falta disso, não só de dividir o trabalho, mas, da gente afinar quem é nosso aluno, quem é nossa família, a quem a gente atende, qual é nossa missão, é isso”.

Paty declara que é “insanamente impossível” dividir e participar mais estando na direção: “Eu concordo com as meninas aí, para participar das atividades. No meu caso, como eu fui coordenadora por 17 anos, eu achei que, na direção, eu poderia compartilhar mais coisas, participar mais, mas é insanamente impossível”.

Fernanda, ao se sentir sozinha como coordenadora pedagógica, questiona a a “não” participação dos colegas: “Não pode ficar só na coordenação pedagógica. Que é o que fica, né? E daí é onde eu questiono [...] Por que se todos participassem desde a construção de todas essas coisas que são feitas, daí esse trabalho colaborativo fluiria melhor e essas demandas a gente conseguiria dar conta sem ser no formato “apagar incêndio”, né?”

“Esquecida” é como se sente Lila em seu cargo de diretor e se sente isolada dentro de uma caixinha: “na direção, parece que as pessoas esquecem que a gente também é pedagógico, que a gente também é isso, mas não é assim algo que eu vejo, que é algo proposital, é pela dinâmica mesmo, como já foi falado, que a coisa é tão insana, tão insana que meio que fica todo mundo em suas caixinhas para dar conta do todo.”

Em seus estudos, Dias (2018) assevera que falta interação entre os professores, ainda que compartilhem o mesmo turno de trabalho. Para a pesquisadora evidenciou um processo solitário das ações operacionais, tanto no planejamento quanto na avaliação. Relatos como o de Dias, somados ao dos gestores e de tantos outros estudos, reforçam que o isolamento profissional é uma realidade constante dentro da escola. O que nos leva a perguntar quais são as causas atuais que o reforça. Em relação às causas do isolamento Fullan e Hargreaves, (2001), acrescentam:

competividade, comportamento defensivo, críticas. As pessoas são frutos de suas circunstâncias e quando o isolamento é alargado devemos nos perguntar o que existe nas escolas que o estimula tanto. O privatismo é parte, uma questão de hábito. Ele está incrustado, historicamente, nas rotinas de trabalho: preparação do trabalho, reflexão sobre este para uma busca de alternativas, estrutura física dos prédios com salas isoladas, o isolamento é um problema fortemente enraizado. muitas vezes é suportado pela arquitetura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga e legitimado pela história (p. 23).

Por fim, a partir das observações podemos perceber que, cotidianamente, na realidade dos gestores da rede municipal de Ensino de São Paulo, há dificultadores causadas em decorrência da falta de planejamento do atual sistema educacional brasileiro. É oportuno considerar que ele transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição que por muitas vezes findam impactando diretamente na qualidade das ações educativas.

Em suma, as gestoras veem o planejamento entre o trio gestor da seguinte forma: “distri-

buição de ações”; “o administrativo está aquém da situação”; “devia ser obrigatório”; “essencial”; “articulação do pessoal”; “a demanda impede a participação”; “planejamento inicia no pedagógico”; “ausência de assistente de diretor no planejamento”; “alinhar as atividades da semana, fazer as articulações”.

Para França, o planejamento facilita porque permite dividir as ações e a seu ver precisa ser obrigatório: “[...]Então, se a gente faz reunião e a gente distribui, fica mais fácil, porque muitas vezes as duas pessoas fazem a mesma coisa reuniões [...] gente, é essencial fazer as reuniões semanais. Devia ser “o-bri-ga-tó-ri-o”.

De acordo com Reis o planejamento ainda é um exercício que se dá de forma eventual para preparação de um evento: “Então, na hora que eu tenho algum evento, alguma ação, algum projeto, de sentar com elas (para o diretor e assistente) e dizer: olha discuti isto com as professoras, a gente está pensando em fazer isto assim, assim, [...], mas é um exercício, [...] na questão de ajudar em materiais, ajudar na hora da avaliação, ajudar na hora da execução, mas a parte do planejamento, a gente não conseguiu esse ano participar não”.

Paty e Fernanda apontam a grande demanda de atividades como empecilho para o planejamento entre os gestores: (Paty) “A quantidade de demanda atrapalha muito a nossa participação, a participação efetiva, né, do trio gestor. Na colaboração do planejamento”. Diz ainda que o planejamento dos projetos das ações ajuda somente na execução: “[...] ajudar na hora da execução, mas a parte do planejamento, a gente não conseguiu esse ano participar não”. Já Fernanda diz que: “No momento que a gente se deixou ser engolido pelas demandas, pela rotina, e a gente foi abrindo mão dessas reuniões semanais”. Outra queixa de Fernanda é a ausência da assistente de direção no planejamento: “[...] AD sempre auxiliou, mais nesta questão de materiais mesmo, materiais, horário, recurso, quem poderia auxiliar, mas pouco participou da construção, né, é, das ações que são planejadas”.

Entre as gestoras, somente Mica declarou que o planejamento entre o trio gestor acontece em sua escola:

Aqui, na verdade, a gente faz algumas reuniões. Geralmente, às segundas-feiras, a gente senta, a equipe gestora, nós quatro, [...]. Então, nós quatro sentamos toda segunda para alinhar como vai ser a semana, como vai ser a formação dos professores, o horário de JEIF, o horário de PEA e daí acaba fazendo as articulações que são necessárias para essa semana. Quando a gente não consegue fazer isso na segunda-feira, ou passa alguma semana sem fazer, procura se organizar e reorganizar os nossos horários para que a gente possa estar junto, pensar junto essa organização da escola.

De acordo com as falas dos membros da equipe gestora, nota-se que reconhecem a importância do ato de se reunir para o planejamento em conjunto. Como se sabe, as reuniões regulares ampliam a possibilidade de o trabalho na escola se tornar colaborativo, tal qual ressalta Mica, quando diz que, ao se reunirem, alinham, articulam e exemplificam através de suas próprias práticas aos docentes, buscando assim, tranquilizá-los. Compreende-se, também, que somente o ato de se reunir não basta. É necessário ter clareza das ações, o que demanda condições objetivas e subjetivas de que trabalhar coletivamente não significa se unir para decidir tudo, visto que o trabalho colaborativo é um processo de construção reflexiva, que exige paciência e tempo. A construção das culturas de trabalho colaborativo exige muito cuidado e se dá em pequena escala. Quando a

procura e o envolvimento nas trocas e na ação profissional se tornam um hábito natural, ocorre uma aproximação com a cultura colaborativa. O trabalho colaborativo é visto por Fullan e Hargreaves (2001), como partilha, criticidade e participação individual, com um objetivo de alcance coletivo. Logo, no trabalho colaborativo, a responsabilidade é partilhada e as decisões são tomadas de forma crítica e em conjunto.

Os dados analisados evidenciam que, por meio das falas das gestoras, participantes do grupo focal, é perceptível que o conceito de colaboração está imbuído em práticas esporádicas, “de urgência”. Entretanto, o planejamento das ações pouco acontece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do grupo focal, percebe-se que os profissionais da equipe gestora da rede municipal de ensino de São Paulo se sentem “sozinhos” e “sobrecarregados em seus trabalhos”. Foi possível constatar, também, que o trabalho colaborativo é pouco explorado nas formações destinadas aos membros da equipe gestora, o que pode ocasionar um entendimento equivocado ou fragmentado da concepção, levando-os a tratar o tema como algo focalizado a um determinado grupo. Ademais, isso evidencia que o trabalho colaborativo não é visto na e para a escola como um todo, mas sim em algumas ações isoladas. Embora o grupo de participantes mostre entender as potencialidades que o trabalho colaborativo na escola representa e acreditar nelas, falta-lhes informação e formação a respeito do tema.

Nesse sentido, os gestores apresentam uma preocupação em articular e qualificar o trabalho escolar. Apesar das tentativas de articulação e do reconhecimento da importância do “fazer juntos”, verifica-se que suas ações acontecem de forma fragmentada, como auxílio para execução de determinada atividade ou disponibilização de materiais. Trata-se daquilo que Fullan e Hargreaves (2001) chamam de colaboração confortável.

REFERÊNCIAS

BALL Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Instituto de Educação da Universidade de Londres s.ball@ioe.ac.uk.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 2. ed. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BIOTO, Patrícia Aparecida. **Formação colaborativa de professores no Programa Ler e Escrever**. 2021. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021

CARVALHO, Tereza Cristina de. **Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do ensino médio público**. 2018. 164 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**.3. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS, Sabrina Alves. **Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão**. 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber livros editora, 2005.

GOMBOEFF, Ana Lucia M. **Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica**. 2017. 149 f.

Dissertação (Mestrado em Educação: formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GOMES, Alberto A. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal.** EccoS Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT