



ASSOCIAÇÃO INTEGRA COSTA LESTE
EIXO EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM



Profa. Dra. Terezinha Bazé de Lima
Profa. Dra. Celina Aparecida G. de Souza Nascimento
Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza
Profa. Me. Marize Aparecida Leite Siqueira Silva
Organizadoras

DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
NA/DA REGIÃO COSTA LESTE-MS:
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

Conselho Editorial Life Editora

Prof. Dr. Amílcar Araujo Pereira

UFRJ/ Faculdade de Educação

Prof. Dr. Edgar César Nolasco

UFMS/ Campo Grande-MS

Prof. Dr. Gilberto José de Arruda

UEMS/ Unidade de Dourados

Prof. Dr. Matheus Wemerson G. Pereira

UFMS/Campo Grande-MS

Prof. Dr. Giovani José da Silva

UFMS/Campus de Nova Andradina

Prof^ª. Dra. Helena H. Nagamine Brandão

Universidade de São Paulo - USP-SP

Prof^ª. Dra. Joana Aparecida Fernandes Silva

UFG/Goiás

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Universidade do Porto, Portugal/ INEDD/Universidade Siegen/Alemanha e Unicamp

Prof^ª. Dra. Léia Teixeira Lacerda

UEMS/ Unidade de Campo Grande

Prof^ª. Dra. Maria Cecília Christiano Cortez de Souza

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Prof^ª. Dra. Maria Leda Pinto

UEMS/ Unidade de Campo Grande

Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

UEMS/ Unidade de Campo Grande



O papel utilizado neste livro é biodegradável e renovável. Provém de florestas plantadas que dão emprego a milhares de brasileiros e combatem o efeito estufa, pois absorvem gás carbônico durante o seu crescimento! A tinta utilizada na impressão das páginas é à base de soja, cujo componente é renovável e atóxico que não degrada o meio ambiente.



ASSOCIAÇÃO INTEGRA COSTA LESTE
EIXO EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM



Profa. Dra. Terezinha Bazé de Lima
Profa. Dra. Celina Aparecida G. de Souza Nascimento
Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza
Profa. Me. Marize Aparecida Leite Siqueira Silva
Organizadoras

1ª Edição - Campo Grande/MS - Brasil - 2024

DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA/DA REGIÃO COSTA LESTE-MS: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

Copyright © by ASSOCIAÇÃO INTEGRA COSTA LESTE

Direitos Autorais reservados de acordo com a Lei 9.610/98

Coordenação Editorial

Valter Jeronymo

Diagramação

Life Editora

Projeto Gráfico - Capa

Life Editora

Revisão Final

Os próprios autores

Impressão e Acabamento

Life Digital



Life Editora

Rua Américo Vespúcio, 255 - Santo Antonio

CEP: 79.100-470 - Campo Grande - MS

Fones: (11) 3508-1941 - Cel.: (67) 99297-4890

contato@lifeeditora.com.br • www.lifeeditora.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ASSOCIAÇÃO INTEGRA COSTA LESTE

Desenvolvimento Educacional na/da Região Costa Leste-MS: Histórias e Memórias / Terezinha Bazé de Lima, Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, Regina Aparecida Marques de Souza e Marize Aparecida Leite Siqueira Silva – Campo Grande, MS: Life Editora, 2024.

240p. : il. : 23 cm

ISBN 978-65-5887-486-7

DOI: 10.29327/5457553

1. Desenvolvimento 2. Educação 3. Costa Leste de MS I. Título

CDD - 370

Proibida a reprodução total ou parcial, sejam quais forem os meios ou sistemas, sem prévia autorização dos autores.

DIRETORIA - ASSOCIAÇÃO INTEGRA COSTA LESTE

Joaquim Romero Barbosa - Presidente

Edima Aranha - Vice- Presidente

Terezinha Bazé de Lima - Diretora do Eixo de Educação e Aprendizagem

Stênio Congro - Diretor do Eixo de Turismo/IGR Costa Leste

Cleber Pacheco de Almeida - Diretor do Eixo de Desenvolvimento Econômico

Marco Antonio Calderón - Diretor do Eixo de Saúde

MEMBROS DO EIXO DE EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

Terezinha Bazé de Lima - UFMS E UNIGRAN

Josi Signori e Ana Flavia Arrais - Sebrae

Messias Weber dos Santos e Ivan Murgi de Farias - Sistema S (Sesi e Senac)

Angela Maria de Brito - Semec Três Lagoas

Rosário Congro Neto - Grupo RCN de Comunicação

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento,

Regina Aparecida Marques de Souza e

Rosemeiry dos Santos Marques Moreira - (UFMS)

Marize Siqueira - Universidade UniCesumar

ORGANIZADORAS:

Profa. Dra. Terezinha Bazé de Lima

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

UNIGRAN – Centro universitário da Grande Dourados

Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Me. Marize Aparecida Leite Siqueira Silva

UNICESUMAR – Universidade UniCesumar

PALAVRA DO SEBRAE

Construindo o futuro: Lideranças da Costa Leste se unem para o desenvolvimento sustentável e melhorias na educação. A educação impacta diretamente o desenvolvimento humano e social. Ao investir nesse segmento é possível formar indivíduos e promover um progresso coletivo com a construção de uma sociedade mais justa, saudável e sustentável. Por reconhecer a importância do envolvimento das lideranças locais em áreas como essa para alavancar o crescimento econômico de um território, trazer mais qualidade de vida para a população e a melhoria do ambiente de negócios para as micro e pequenas empresas, o Sebrae/MS incentiva representantes de diversos setores da sociedade em frentes estratégicas. Com a execução do programa LÍDER – Lideranças para o Desenvolvimento Regional, em 2017, a instituição iniciou esse trabalho na Costa Leste de Mato Grosso do Sul.

Por meio da metodologia, foram reunidas lideranças da iniciativa privada, poder público, terceiro setor e das instituições de ensino com o intuito de construir um projeto de futuro para o território. A partir de encontros e fóruns de monitoramento, consolidou-se uma governança regional comprometida com o progresso da Costa Leste. Um grupo que, um ano mais tarde, evoluiu enquanto movimento e, em 2018, deu origem a Associação Integra Costa Leste, composta por lideranças de 11 municípios: Água Clara, Aparecida do Taboado, Bataguassu, Brasilândia, Cassilândia, Inocência, Paranaíba, Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas.

Para articular, promover e fomentar o desenvolvimento sustentável da região, a Associação Integra Costa Leste considera a inovação, o empreendedorismo, as pessoas e o uso responsável dos recursos naturais como ativos para a dinamização econômica e crescimento dos municípios. Com base nesses princípios, o grupo estruturou uma Agenda de Desenvolvimento focada em quatro eixos prioritários: Educação, Tu-

rismo, Saúde e Desenvolvimento Econômico. Nesse e-book, o leitor poderá conferir os resultados alcançados pela Associação Integra Costa Leste na área de Educação.

Há mais de seis anos, os municípios da Costa Leste têm compartilhado boas práticas de ensino, resultando em um aprendizado mais eficaz para os estudantes e em uma maior integração da comunidade escolar. Esses esforços têm gerado impactos positivos não apenas na qualidade da educação, mas também na vida das pessoas e no desenvolvimento sustentável dos territórios. Pelo trabalho conjunto das lideranças, está sendo promovida uma educação transformadora, capaz de gerar melhorias duradouras para toda a comunidade.

Cláudio George Mendonça
Superintendente do Sebrae MS

Josi Signori
Gerente da Regional Sebrae/MS Costa Leste

PALAVRAS DO SENADOR NELSON TRAD FILHO

Vejo com satisfação a obra “Desenvolvimento Educacional na/da Região Costa Leste-MS: Histórias e Memórias”. Esse *ebook* é um importante testemunho do esforço e dedicação das equipes de educação da Costa Leste, que contam com a participação e a atuação direta da nossa suplente de senadora, Terezinha Bazé de Lima.

Cada capítulo traz experiências ricas que contribuem para fomentar o desenvolvimento sustentável da região na/da Associação Integra Costa Leste, que discutem diversas abordagens que vêm sendo obrigatórias para enfrentar os desafios da educação. A colaboração, a inclusão e a inovação tecnológica são temas centrais que aqui se entrelaçam, reafirmando a importância de uma educação integral e de qualidade para todos.

Convido você, leitor, a explorar cada texto e suas peculiaridades. Que essas páginas inspirem novos caminhos e provoquem diálogos sobre como podemos, juntos, construir uma educação que respeite a diversidade e atenda às necessidades de cada estudante.

A educação é a base de uma sociedade mais justa e democrática. Ao ler esse *ebook*, espero que você também se sinta motivado(a) a fazer parte desta travessia.

Senador Nelsinho Trad

AGRADECIMENTO AOS PREFEITOS

Expressamos nosso profundo agradecimento aos prefeitos da região Costa Leste de Mato Grosso do Sul, integrantes da Associação Integra Costa Leste, pela parceria calorosa e comprometida com a Secretaria de Educação. Sob a orientação do SEBRAE, essa associação tem desempenhado um papel fundamental na criação de laços sólidos em prol do desenvolvimento educacional de nossa região.

Durante nossos encontros itinerantes, realizados em cada um dos municípios no contexto dos arranjos de desenvolvimento educacional, fomos recebidos com hospitalidade, o que enriqueceu ainda mais o propósito de nossa missão.

Nossa gratidão se estende, com carinho e respeito, à prefeita Gerolima da Silva Alves (Água Clara) e aos prefeitos José Natan de Paula Dias (Aparecida do Taboado), Akira Otsubo (Bataguassu), Antônio de Pádua Thiago (Brasilândia), Valdecy Pereira da Costa (Cassilândia), Antônio Ângelo Garcia dos Santos (Inocência), Maycol Henrique Queiroz Andrade (Paranaíba), João Alfredo Danieze (Ribas do Rio Pardo), Lúcio Roberto Calixto Costa (Santa Rita do Pardo), José Fernando Barbosa dos Santos (Selvíria) e Ângelo Chaves Guerreiro (Três Lagoas).

É um privilégio contar com a dedicação e o apoio de cada um dos senhores e senhoras, que se dispuseram a acolher nossas iniciativas e fortalecer esse projeto.

Agradecemos, sinceramente, a todos os envolvidos, reafirmando nosso compromisso em trabalhar juntos pela construção de um presente e um futuro educacional significativo e promissor para cada uma de nossas crianças e jovens.

Diretora do Eixo de Educação e Aprendizagem

SUMÁRIO

| | |
|----------------------|-----------|
| PREFÁCIO..... | 14 |
|----------------------|-----------|

Edma Aranha

Joaquim Romeiro Barbosa

| | |
|--------------------------|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 16 |
|--------------------------|-----------|

Kelly Szabo

Leonardo Bastos

INTRODUÇÃO

| | |
|---|-----------|
| EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: COLABORAÇÃO E COMPROMISSO NA REGIÃO COSTA LESTE DO MATO GROSSO DO SUL.... | 21 |
|---|-----------|

Terezinha Bazé de Lima

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

Marize Aparecida Leite Siqueira Silva

Regina Aparecida Marques de Souza

PARTE I

| | |
|---|-----------|
| DIMENSÃO DA PRÁXIS: GESTÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E AVALIAÇÃO..... | 51 |
|---|-----------|

| | |
|--|-----------|
| CAMINHOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E AÇÕES NA E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TRÊS LAGOAS/MS..... | 52 |
|--|-----------|

Ana Cláudia Bazé de Lima

Angela Maria de Brito

Thalita Pereira da Silva

Terezinha Bazé de Lima

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO.....76

Alan Cezar Alves de Souza

Adriana Rosimeire Pastori Fini

Anízia Aparecida Nunes Luz

INOVAÇÃO E IMPACTOS NA GESTÃO EDUCACIONAL: DADOS ESCOLARES.....90

Leila Cristina Soares de Oliveira Diniz

Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira

Tanandra Aparecida Souza Paula Leal

Marineuza Cassia Oliveira Nagliati

Alan Silus

FORMAÇÃO CONTINUADA: AÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTA RITA DO PARDO104

Kátia Cristina da Silva

Vanda Moreira Machado Lima

Zenilda Gregório de Souza

Maria de Fatima Munim Ferreira

Rozemeiry dos Santos Marques Moreira

PARTE II

ALFABETIZAÇÃO: INCLUSÃO E APRENDIZAGEM.....122

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM APARECIDA DO TABOADO/MS.....123

Edivana Aparecida Barbosa/SMECEL

Jaqueline Aparecida da Silva Mendonça Oliveira/SMECEL

Ana Rita Paião Oliveira/SMECEL

Mirian Vieira Batista Dias/SEMEC

UM ESTUDO COM CRIANÇA ATÍPICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE SONS E LETRAS.....135

Eder Valadão de Oliveira

Karla Isabela da Silva Santos

Rogério Eduardo da Silva

Adriana Alves Franco

Terezinha Bazé de Lima

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO MUNICÍPIO DE BATAGUASSU-MS.....149

Regina Duarte de Barros Dovale

Elizabete Aparecida Lima

Maria Aparecida da Costa Mateini

Patricía Piloto Langhi Lopes

Sonia de Fátima Leal de Abreu

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PELAS VOZES DOS PROFESSORES.....166

Kelly Cardoso Brasil

Nizael Flores de Almeida

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

PARTE 3

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO.....204

EDUCAÇÃO INOVADORA INCLUSIVA: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BRASILÂNDIA-MS.....205

Priscila Barboza Gomes de Souza

Maria Cristina da Silva Dameão

Carolina Barbosa da Silva Rodrigues

Edson Rodrigo dos Santos da Silva

PODCAST COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: PODESOLA.....218

Bruno Aguinaldo Feitosa

Paola Barbosa Dias

Lucas Araujo Chagas

Márcia Martins dos Reis

Michelle Sousa Mussato

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO DIZER DO ESTUDANTE SUL-MATO-GROSSENSE: ESCOLA DA AUTORIA232

Marizeth Bazé Kiill

Diva Soares Fonseca

Romilda Meira de Souza Barbosa

Tays Fonseca

BUSCA ATIVA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SELVÍRIA - MS: BREVES CONSIDERAÇÕES.....250

Lucivânia Chaves do Nascimento

Sérgio do Nascimento Senna

Alessandra Vilhalva de Moraes Silva

Romilda Meira de Souza Barbosa

PREFÁCIO

Coube a nós, prefaciар esta belíssima e importante obra contendo treze artigos que relatam o fecundo trabalho de educadores da e na Região Costa Leste de Mato Grosso do Sul.

O território que compreende a Região Turística Costa Leste, conforme o Ministério do Turismo, é formado pelos municípios de Água Clara, Anaurilândia, Aparecida do Taboado, Bataguassu, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas, sendo este, o município polo. No entanto, a Associação Integra Costa Leste considerou, além dos municípios da RTCosta Leste, excluindo Anaurilândia, outros municípios da Região Leste lindeiros entre os rios Paraná, Sucuriú, Verde e Pardo, como o território nessa abordagem metodológica, que são: Água Clara, Aparecida do Taboado, Bataguassu, Brasilândia, Cassilândia, Inocência, Paranaíba, Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas.

Esse território dispõe de espaços naturais e culturais e por serem municípios fronteiriços com os estados de São Paulo, Goiás e Minas Gerais, recebem influências de usos e costumes paulistas, goianos e mineiros. Devido à grande extensão territorial desses municípios, os mesmos apresentam múltiplas diversidades e contrastes socioculturais, econômicos e ambientais.

Com essa premissa, o SEBRAE/MS reuniu um grupo de lideranças tanto da iniciativa privada, como da instância pública e do terceiro setor e elaborou um grande projeto, cuja governança regional evoluiu com o propósito de promover o desenvolvimento sustentável e inclusivo da região. Então, criou-se a Associação Integra Costa Leste, apresentando desempenho eficaz e ações concretas e positivas. Ressalta-se que o Projeto da Associação Integra Costa Leste está formatado em quatro eixos: Educação e Aprendizagem, Turismo, Saúde e Desenvolvimento Econômico.

Este *e-book* apresenta a síntese dos resultados parciais do Eixo Educação e Aprendizagem no contexto dos espaços das salas de aulas

e da Gestão Educacional do território da Costa Leste-MS. Reitero que, só se constitui um território com o uso e ocupação dos espaços, por agentes e sujeitos, cujo fluxos, movimentos, relações sociais e atividades diárias delineiam a sua territorialidade. Isso significa dizer, que o saber e o aprender se territorializaram na Região Costa Leste, pois os atores sociais se apropriaram das estratégias para o ensinar e o aprender.

Tanto Milton Santos (2012), assim como Haesbaert (2004), consideram que a territorialidade é fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida cotidiana, ou seja, o território “[...] é o resultado de processos diversos e complexos produzidos nas tramas materiais e imateriais do cotidiano social [...]” Haesbaert (2004, p.21). E ainda, o território, na perspectiva que ora se apresenta neste e-book, compreende uma apropriação mais simbólica e identitária, definidas pelas ações de um grupo social sobre o espaço no contexto das salas de aulas e da gestão pública da Região Costa Leste, as quais por meio da inovação criativa do ensino-aprendizagem, em consonância com as peculiaridades de cada município, objetivou romper o estigma das barreiras impostas pelas dificuldades, outrora preconizadas.

Isso posto, com vistas a construir um novo modo de ensinar-aprender, mais criativo e participativo, ou seja, humanizado e inclusivo, cujas trocas de experiências entre os atores sociais, os educadores, estão construindo e delineando territorialidades significativas e identitárias e cujos reflexos dos resultados rompem as fronteiras regionais.

O significa dizer, que os atores sociais do sistema de ensino da Região Costa Leste-MS estão (re)definindo novas territorialidades, por meio de um fazer comprometido com a melhoria qualitativa da produção do conhecimento na Educação Básica, formando o mais novo grupo de Arranjo de Desenvolvimento Educacional dessa região.

Três Lagoas-MS, Verão de 2024

Profa. Dra. Edima Aranha
Joaquim Romero Barbosa
Presidentes da Associação Integra Costa Leste-MS

APRESENTAÇÃO

DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA/DA REGIÃO COSTA LESTE-MS: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

*Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
(Guimarães Rosa em Grande Sertão: Veredas)*

Temos em mãos a oportunidade ímpar de conhecer a “travessia”, termo emprestado de Guimarães Rosa e aqui nesta obra representada pelas experiências das equipes de profissionais da educação que compõem a Associação Integra Costa Leste (AICL), especificamente no eixo da Educação, onde nossos caminhos se entrelaçam. Alguns dos municípios que integram a AICL também fazem parte do Programa Suzano de Educação (PSE) e, por esse fato, nossas ações se complementam na busca pela melhoria da qualidade da educação neste território, dessa forma, poder apresentar a “travessia” dessas equipes, aqui materializadas em artigos, é para nós uma alegria, pois temos acompanhado, enquanto programa, desde 2020, os desafios, os percalços, as buscas por soluções e a qualificação das equipes para que as “travessias” de cada estudante tenha cada vez mais belezas e que seus direitos à educação de qualidade sejam assegurados.

O artigo que inicia essa obra, foi produzido pela Comissão Científica da AICL sob o título: “Educação e Aprendizagem: Colaboração e Compromisso na Região Costa Leste do Mato Grosso do Sul” e se propõe a explicar acerca das ações de colaboração nessa região, com vistas ao fortalecimento da Educação, perpassa por aspectos da constituição identitária do eixo de educação e aprendizagem e sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma vez que melhorar os índices de aprendizagem é uma das premissas dessa atuação.

Em seguida, cada leitora e cada leitor percorrerá as três partes nas quais essa obra foi organizada, propondo ao longo de cada uma delas, reflexões das e dos profissionais que atuam nas Redes Públicas da Costa Leste e fazem parte desse compromisso com a melhoria da qualidade da educação na região, abordando temáticas como gestão, formação continuada, avaliação, alfabetização, educação na perspectiva inclusiva e inovação tecnológica - esses são temas explícitos, mas também é possível perceber os percursos, os desafios e as proposições para continuidade presentes em tais produções.

A Parte I - DIMENSÃO DA PRÁXIS: GESTÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E AVALIAÇÃO, é composta pelos artigos de autoria das e dos profissionais de Educação de Três Lagoas, Água Clara, Paranaíba e Santa Rita do Pardo. Nesta parte podemos nos aproximar das ações propostas por profissionais de Três Lagoas para implementar a Gestão Democrática na perspectiva da formação de “sujeitos participativos e comprometidos com o projeto de escola desejado pela comunidade escolar”. A equipe de Água Clara nos convida a conhecer a trajetória da avaliação das aprendizagens das e dos estudantes da rede, na perspectiva do acompanhamento de suas aprendizagens incidindo nas “tomadas de decisões em relação ao planejamento da prática pedagógica e de intervenções mais contextualizadas com a realidade”. O artigo de autoria das profissionais de Paranaíba faz importantes apontamentos sobre a gestão de dados escolares e sua relação com a implementação de uma educação na perspectiva inclusiva, se propondo a atender as necessidades individuais das e dos estudantes, um grande desafio, mas que compreendem o quanto essa gestão de dados e resultados podem “melhorar a aprendizagem e promover estratégias pedagógicas personalizadas”. As profissionais de Santa Rita do Pardo compartilham conosco, leitoras e leitores, a trajetória de formação continuada das equipes gestoras de suas escolas, partindo da compreensão de que “a formação continuada em serviço é um dispositivo importante que, de fato, contribui com a prática docente em sala de aula” e da constatação, a partir da análise de cenário dessa rede, de algumas fragilidades nos programas de formação da rede, que culminou na busca por “formar os diretores

e os coordenadores pedagógicos da rede pública municipal para serem os responsáveis pela formação dos professores, dando ênfase à formação em serviço”.

Avançando para a Parte II - ALFABETIZAÇÃO: INCLUSÃO E APRENDIZAGEM, podemos apreciar as produções das equipes de Aparecida do Taboado, Inocência, Bataguassu e Ribas do Rio Pardo, as quais apresentam suas atuações na alfabetização de crianças, jovens e adultos, numa perspectiva de educação inclusiva e integral. Nesse sentido, o artigo que abre a segunda parte foi produzido pelas profissionais de Aparecida do Taboado e apresenta uma experiência de prática em alfabetização acompanhando a trajetória de um estudante do 4º ano (Anos Iniciais) com Transtorno do Espectro do Autismo, em seu processo de aquisição da leitura e escrita. Nessa mesma direção a equipe constituída por profissionais de Inocência relata os desafios da alfabetização de estudantes da Educação Especial (AEE), discorrendo sobre a complexidade desta ação em diferentes camadas, como apontam “a falta de estrutura e a ausência de professores habilitados e preparados para lidar com as diversas síndromes e transtornos que afetam a aprendizagem”, no entanto, entre os percalços por eles citados, nos convidam a acompanhar a trajetória de alfabetização e as estratégias utilizadas com uma criança com Síndrome de Down. Em Bataguassu, a equipe manteve o foco na recomposição das Aprendizagens, seguindo na busca por superar as perdas oriundas da pandemia da Covid-19, nesse sentido, apresentam o percurso de suas ações e propostas, desde a busca por “identificar o impacto bem como as lacunas que ficaram na aquisição de conhecimento no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes”. A escolha da equipe de Ribas do Rio Pardo foi por compartilhar as experiências na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para tal, partiu do relato de doze professoras que atuam na EJA dessa rede, com vistas à compreender “de que modo a reorganização da EJA no município tem oportunizado acesso e permanência dos alunos e, como os professores(as) se veem, diante da experiência da Educação de Jovens e Adultos?”. Concluíram, que a implantação desse projeto vem transformando a vida dos alunos, bem como, ressignificando práticas pedagógicas e movendo fazeres docen-

tes, por entenderem que há uma ética amorosa atravessando o ensino/aprendizagem, acreditarem que essa experiência transforma profundamente esses profissionais e sua prática educacional. Portanto, a EJA vem sendo pensada de modo a (res)significar os saberes e o conhecimento científico, intelectual, que devem ser consubstanciados na práxis educativa em direção a uma educação humanizadora de seus educandos e que vise à transformação social. Esse artigo encerra essa parte da obra.

Para fechar a obra, apresentamos a Parte III - INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO, que engloba as experiências das equipes de Brasilândia, Cassilândia, da CRE-12 e de Selvíria, aqui estão reunidas as práticas que trazem aspectos da inovação tecnológica como oportunidade para melhoria da qualidade da educação. O primeiro artigo desta parte foi produzido pela equipe de Brasilândia e discorre sobre o uso de tecnologias educacionais na promoção de uma educação de qualidade tendo como pano de fundo o “Projeto Educação Inovadora e Inclusiva, implementado no município de Brasilândia, que integra tecnologias digitais e metodologias ativas no ambiente escolar”. Em seguida, podemos apreciar o relato da equipe de Cassilândia, cuja proposta envolve produção de *podcast* (uma ferramenta da atualidade com grande alcance entre estudantes), com vistas a “explorar a relevância de integrar a produção e o consumo de podcasts na disciplina de Língua Portuguesa, utilizando como estudo de caso o PodEscola, um podcast desenvolvido com alunos do nono ano” de uma das escolas da Rede. As profissionais que compõem a CRE-12 focaram na temática da Educação Integral, assunto bastante relevância na atualidade, a base do trabalho é a escuta de estudantes do Ciclo de Apoio e Acompanhamento (CAA) tendo como norte buscar compreender “o que dizem os alunos sobre a Escola da Autoria”, partindo do pressuposto de que o Programa Escola de Tempo Integral (ETI) “é uma política de ampliação do tempo da/na escola para a construção de nova identidade educacional”. O artigo que encerra essa parte e essa obra, foi produzido pela equipe de Selvíria e tem por objetivo problematizar as ações de busca ativa neste município, discorrendo sobre a condução dessa ação, analisando aspectos da distorção idade-ano, para tanto, usam como base o “relato da experiência, que

se assentou em práticas intersetoriais, englobando agentes de escola e do Serviço Social e ferramenta gratuita de apoio na identificação, registro, controle e acompanhamento de alunos que estão fora da escola ou em risco de evasão.”

Esperamos que essa obra possa embasar boas reflexões e desvelar novas ações com vistas à melhoria da qualidade da educação em seus territórios.

Fica nosso convite para boas leituras!

Kelly Szabo e Leonardo Bastos

*(Formadores da Roda Educativa e da Cidade Escola Aprendiz, na
implementação do Programa Suzano de Educação).*

Novembro/2024

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: COLABORAÇÃO E COMPROMISSO NA REGIÃO COSTA LESTE DO MATO GROSSO DO SUL

Profa. Dra. Terezinha Bazé de Lima¹

Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento²

Profa. Me. Marize Aparecida Leite Siqueira Silva³

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza⁴

Este artigo objetiva apresentar a importância da colaboração e das potencialidades educacionais dos municípios da Costa Leste para o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes, em consonância com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dessa região. Trata-se de relato de práticas da construção identitária do Eixo Educação e Aprendizagem, como pilar fundamental no desenvolvimento promovido pela Associação Costa Leste. A abordagem teórica metodológica está embasada em Gressler (2003), Coracini (1995; 2003) e Grigoletto (1995), que compreendeu metodologias que inclui análise documental dos planos municipais de educação dos municípios envolvidos, visitas e seminários nos territórios pertencentes envolvidos, além de estudos da legislação e da base teórica pertinente. Também envolveu a apresentação de experiências e a busca de parcerias para a construção de um arranjo de desenvolvimento educacional, que resultou em vários relatos de experiências, *cases* implementados em escolas das onze cidades da Costa Leste. Os resultados indicam que, além da construção de uma identidade educacional marcada pelo espírito colaborativo e sentimento de pertencimento, o processo fortaleceu, significativamente, a cooperação entre instituições e impulsionou o desenvolvimento educacional na região.

Palavras-chaves: Colaboração Intermunicipal; Desenvolvimento Regional; Identidade Educacional

1. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: bazelima@uni[gran.br] ORCID:

2. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: celina.nascimento@ufms.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2939-722X>

3. Unicesumar – Universidade UniCesumar. E-mail: marize.silva-tls@unicesumar.edu.br – Gestora de Polos UniCesumar – Membro do Grupo Gestor do Fórum de Educação Infantil e Integra Costa Leste

4. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

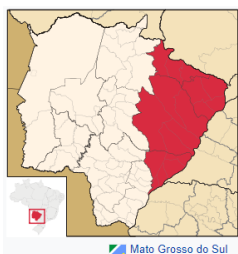
Introdução

SEGREDOS DO MATO GROSSO DO SUL

O Mato Grosso do Sul
Tem muitos segredos, mas só alguns
Eu vou contar
Porque tem gente que não é daqui
Não conhece
Nunca ouviu falar
Que no espelho d'água
Do rio da Prata
Maria se mira...
Paulo Portuga/MS, junho/2023.

Acreditamos que entre os segredos ditos no poema de Portuga (2023), há outros, como o que mencionamos aqui, que a região Costa Leste de Mato Grosso do Sul recebeu essa denominação pela indústria do turismo, referindo-se à área localizada no leste do estado que abrange onze municípios. O termo foi oficializado pelo Ministério da Integração Nacional devido à sua característica geográfica, sendo uma região banhada pelo rio Paraná e seus afluentes: os rios Sucuriú, Verde e Pardo.

Caracterização da Região Costa Leste

|  | MUNICÍPIO | DISTÂNCIA (km) | DURAÇÃO (hs) | POPULAÇÃO ESTIMADA (IBGE) |
|--|--------------------------|----------------|--------------|---------------------------|
| | | | | |
| | 01. ÁGUA CLARA | 135 | 1h54min | 15.522 |
| | 02. APARECIDA DO TABOADO | 129 | 1h50min | 25.745 |
| | 03. BATAGUASSU | 135 | 1h55min | 23.024 |
| | 04. BRASILÂNDIA | 65,5 | 56min | 11.872 |
| | 05. CASSILÂNDIA | 227 | 2h53min | 21.939 |
| | 06. INOCÊNCIA | 139 | 1h48min | 7.610 |
| | 07. PARANAÍBA | 177 | 2h23min | 42.148 |
| | 08. RIBAS DO RIO PARDO | 231 | 3h2min | 24.615 |
| | 09. SANTA RITA DO PARDO | 188 | 2h22min | 7.851 |
| | 10. SELVÍRIA | 75,5 | 1h5min | 6.529 |
| | 11. TRÊS LAGOAS | // | // | 121.388 |

Fonte: slides organizados pelo Eixo De Educação e Aprendizagem da AICL.

A Costa Leste de Mato Grosso do Sul, assim como outras regiões do estado, possui expressivas manifestações turísticas e culturais, especialmente, por meio do artesanato, em que algumas técnicas tradicionais são preservadas e outras aprimoradas, ao transformarem matérias-primas

locais, como madeira, argila e fibras vegetais, em obras que retratam o cotidiano das comunidades. Esses materiais ganham vida nas mãos de artistas que traduzem a identidade e a cultura da região.

O processo de desenvolvimento industrial é um grande propulsor do crescimento da atividade turística na região, que tem potencial para explorar diversas belezas naturais. A criação de parques industriais, especialmente em Três Lagos, Inocência, Ribas do Rio Pardo, Aparecida do Taboado Bataguassu e Água Clara, além de ser modelo de pesquisa e desenvolvimento, também oferece inúmeras oportunidades de turismo de negócios, eventos e emprego, sendo modelo a ser divulgado por outras regiões do país e do mundo

Nos últimos anos, os municípios pertencentes à Costa Leste se organizaram para que a área recebesse sinalização turística por parte do Ministério da Integração Nacional. Também, o SEBRAE/MS, através do SEBRAE Costa Leste tem contribuído para a formação de recursos humanos para o desenvolvimento das potencialidades da região e oportunizando vários cursos profissionalizantes e de aperfeiçoamento para trabalhadores da indústria do turismo, além de esforços para a estruturação e comercialização dos roteiros turísticos da Costa Leste.

Por meio do programa Líder, o SEBRAE formou lideranças com foco no desenvolvimento regional como estratégia de crescimento e desse esforço nasceu o projeto para a criação da Associação Integra Costa Leste (AICL), que recebe orientação do SEBRAE local. Esse projeto inovador estrutura-se em quatro eixos de desenvolvimento sustentável para a região: educação e aprendizagem, turismo, desenvolvimento econômico e saúde.

Hoje, o eixo de educação é formado por líderes educacionais de diversas instituições da região tais como: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Unicesumar, Unigran, Secretarias de Educação e Cultura, Sistema S (SENAI, SEBRAE, SENAC, SESI SEST/SENAT) e grupo RCN de Comunicação. Assim, pela interação ativa dos seus líderes, o grupo interage, enriquece o processo educativo e fomenta a construção de indivíduos críticos, leitores e escritores na rede educacional de toda a Região Costa Leste e transforma em um ambiente pleno de aprendi-

zagem, que resulta em outro ganho importante: desperta e fortalece o sentimento de pertencimento e nutre a identificação e o compromisso com o desenvolvimento educacional de cada município considerando as suas realidades locais.

A cidade de Três Lagoas é considerada o município irradiador de ideias, ações e projetos na região, tanto por sua experiência em diversos setores quanto por ser o berço do eixo de Educação e Aprendizagem da Associação Íntegra Costa Leste (AICL). O eixo de educação se organiza por meio de reuniões mensais, encontros itinerantes bimestrais, seminários e encontros de troca de experiências de inovação tecnológica no campo da educação que enriquece as experiências e práticas que se efetivam no espaço de cada um dos municípios participantes. Nesse contexto buscamos não apenas apresentar e discutir teorias educacionais prontas, mas também ampliar caminhos inovadores e transformadores para a construção de uma educação mais inclusiva, participativa e inovadora.

Ainda é preciso destacar a parceria efetivada com a Suzano Educacional que tem assessorado a AICL na transformação do eixo de educação em um Arranjo de Desenvolvimento de Educação – ADE e com eles muitas inovações vem sendo implementadas na perspectiva de melhorar a visão e atuação dos gestores visando a melhoria das aprendizagens escolares e o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais por meio de ações, de estudos e encontros intersetoriais envolvendo a educação, a saúde e a assistência social. Hoje podemos afirmar que estamos em construção de um paradigma de regime de colaboração horizontal que beneficia, sobretudo, os municípios de pequeno e de grande porte da nossa região.

No último encontro nacional da ADE, julho de 2024, promovido pelo Instituto Positivo em Brasília, o ADE Costa Leste – GRIFE foi apresentado como o Arranjo caçula dentre os demais Arranjos de Desenvolvimento da Educação no país, portanto, já somos uma realidade como ADE no Brasil. Assim, de acordo com a visão e a missão da AICL para o desenvolvimento da Região Costa Leste, o eixo de Educação e Aprendizagem representa uma abordagem inovadora que se fundamen-

ta em princípios essenciais na organização de uma educação empreendedora e humanista com vista a uma educação de qualidade social.

O grupo tem o compromisso de repensar o papel da educação no desenvolvimento sustentável dos municípios que compõe a Região Costa Leste e o eixo de educação vem se despontando como um dos pilares relevantes na construção de um grupo de líderes educacionais das diversas cidades da região, com vistas a contribuir com a construção de uma proposta de cooperação mútua, de reciprocidade, onde todos pensam para além dos seus territórios locais e também numa região que pretende ser organizada com propostas inovadoras para o desenvolvimento educacional.

Visamos relatar sobre a relevância da colaboração e das potencialidades educacionais dos municípios da Costa Leste para o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes, em consonância com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dessa região. Trazemos aqui um relato de práticas da construção identitária do Eixo Educação e Aprendizagem, como pilar fundamental no desenvolvimento promovido pela Associação Costa Leste. A abordagem teórica metodológica está embasada em Gressler (2003), Coracini (1995; 2003) e Grigoletto (1995), que compreendeu metodologias que inclui análise documental dos planos municipais de educação dos municípios envolvidos, visitas e seminários nos territórios pertencentes envolvidos, além de estudos da legislação e da base teórica pertinente. E ainda, apresentação de experiências e a busca de parcerias para a construção de um arranjo de desenvolvimento educacional, que resultou em relatos de experiências, *cases* implementados em escolas das onze cidades da Costa Leste.

Após identificar os temas para a elaboração desse e-book, ocorreu a análise das metodologias de trabalho, revisitando todas as fases de planejamento e execução dos encontros realizados, os quais serviram como fundamento para a criação dos *cases* aqui expostos. Foram diversos encontros, tanto presenciais quanto itinerantes em cada um dos municípios envolvidos, que disponibilizaram dados importantes para a execução das atividades do Eixo Educação. Sendo, que as atividades do eixo educacional tiveram início com a avaliação dos planos muni-

cipais de educação das cidades participantes, levando em consideração as metas que cada município priorizou. Com visitas e seminários, além de diagnósticos em cada local analisado, utilizando metodologias de observação e a apresentação de diagnósticos situacionais, que serviram de base para as ações do grupo e fonte de inspiração para a construção deste livro.

O *corpus* compreende relatos dos “cases”, desenvolvidos com objetivo de delinear melhor a identidade de cada escola participante, que iniciou com discussões temáticas sobre a configuração das peculiaridades de cada município, partindo da elaboração dos projetos e desenvolvidos em lócus por professores responsáveis em suas respectivas salas de aulas com apoio dos coordenadores locais. Numa terceira etapa, em evento único, foram expostos pelo grupo de autores (professores, coordenadores e/ou secretários de educação e, seguida discussão, avaliação e sugestões sobre ações desenvolvidas nos municípios.

Este artigo está estruturado em três partes, seguidas das considerações finais. Na primeira parte, apresenta-se uma visão geral do processo de criação da Associação Íntegra Costa Leste (AICL), aqui, são apresentados os principais motivos e etapas que levaram à formação da associação, destacando a importância de uma organização que pudesse coordenar e fomentar o desenvolvimento regional. Embora breve, essa parte contextualiza o leitor sobre as origens da associação, preparando o terreno para a compreensão das iniciativas discutidas posteriormente.

Na segunda parte, o artigo explora em profundidade o desenvolvimento do eixo Educação e Aprendizagem, um dos pilares da AICL para o desenvolvimento sustentável da região Costa Leste. Essa seção discute o percurso histórico da criação deste eixo, mostrando como ele foi concebido e estruturado para apoiar a educação como uma base fundamental para o progresso regional. O eixo Educação e Aprendizagem é analisado como uma referência estratégica, tanto para a melhoria da educação quanto para o impacto positivo na comunidade.

Na terceira parte, o artigo apresenta e comenta os *cases* – estudos de caso ou projetos práticos – implementados pelas escolas da região, que por sua vez exemplificam a prática das ações educativas e ilustram

como elas contribuem para a construção de identidades e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento na comunidade. Aqui, eles são analisados como processos concretos de desenvolvimento educacional, que refletem a cultura e as necessidades locais, além de serem instrumentos de aprendizado coletivo.

Na conclusão, o artigo reflete sobre os efeitos das ações realizadas pela associação e pelos eixos de desenvolvimento, especialmente o de Educação e Aprendizagem. São abordadas as perspectivas futuras, destacando os impactos já percebidos e as possibilidades de crescimento e continuidade dessas iniciativas, com visão crítica e prospectiva sobre o trabalho realizado, sugerindo caminhos para a consolidação e expansão dos projetos.

1. História da Associação Integra Costa Leste

A Associação Integra Costa Leste, fundada em 13 de dezembro de 2018, tem se consolidado como um pilar fundamental para o desenvolvimento da região Costa Leste do Mato Grosso do Sul. Seu propósito é articular e fomentar iniciativas que promovam inovação, empreendedorismo e sustentabilidade, por meio de quatro eixos: Educação e Aprendizagem, Desenvolvimento Econômico, Turismo e Saúde. Desde sua criação, a associação enfrentou desafios significativos, como a perda de seu fundador, Alberto Pios, durante a pandemia de COVID-19. Sob a liderança do atual presidente, Joaquim Romero Barbosa, a Associação passou a contar com um estatuto próprio e uma direção executiva comprometida com a missão de promover o desenvolvimento da região. Essa continuidade assegura que a visão inicial da associação permaneça forte e direcionada.

Os valores que norteiam a atuação da Associação Integra Costa Leste incluem: 1. Compromisso com a Sustentabilidade: Defesa de práticas que respeitem e promovam o meio ambiente, 2. Foco e Transparência: A transparência nas ações é fundamental para ganhar a confiança das comunidades e parceiros; 3. Integridade nas Relações: Construir relações

baseadas em confiança e respeito mútuo; 4. Fomento à Inovação: Incentivar novas ideias e práticas que melhorem a qualidade de vida na região; 5. Identidade Regional: Valorizar a cultura e as características únicas da Costa Leste; 6. Integração dos Objetivos Regionais: Trabalhar em conjunto com instituições públicas e privadas para alcançar metas comuns.

As ações da Associação indicam que sua atuação é ampla e abrange diversas iniciativas focadas na consolidação das potencialidades dos municípios da Costa Leste. Algumas das principais ações incluem: 1. Articulação de Projetos Estratégicos, que busca promover e executar projetos que atendam às necessidades específicas da região; 2. Defesa de Políticas Públicas, qual advoga em favor de iniciativas que favoreçam o desenvolvimento de pequenos e grandes negócios; 3. Promoção da Inovação, visa incentivar práticas inovadoras nas comunidades locais; 4. Atração de Investimentos, o agente facilitador atrai novos negócios e investimentos e, 5. Divulgação de potencialidades ao mostrar ao Brasil e demais regiões do MS, as experiências exitosas e as oportunidades da Costa Leste e no Mato Grosso do Sul.

2. Historicidade da Construção do Eixo Educação e Aprendizagem

Esse item, inserido no marco na história das ideias linguísticas em mudança, trata da distinção entre história e historicidade. Para tanto, a concepção de história, adotada aqui, não é a de “História com H maiúsculo”, ou seja, a ciência em si mesma, uma vez que essa ciência não existe na acepção habitual dada a essa palavra. Temos, portanto, a história das ciências humanas e sociais, que Henry (1984, p. 51-52) em seu artigo sobre a existência da História afirma:

Não há ‘fato’, ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. Isto vale para nossa história pessoal, assim como para a outra grande História.

Nessa ótica, entendemos a discussão sobre a historicidade como constitutiva, o que compreende questões ideológicas que perpassam os projetos estratégicos desenvolvidos pelo eixo Educação e Aprendizagem.

O Interesse pela historicidade e pela identidade justifica-se pelo fato que concebemos a linguagem como “instância que materializa o contato entre o linguístico” (regras e categorias), analisa-se também o “não-linguístico” (lugar de investimentos sociais, históricos, psíquicos...), no propósito de “desvendar e desmistificar para a transformação da sociedade”, Brandão (1993). Quanto à identidade, tem sido uma temática bem debatida na teoria social, em virtude do argumento de que “as velhas identidades estão em declínio”, surgindo novas identidades, que estariam “fragmentando o indivíduo moderno” (HALL, 2005, p. 7). O que entendemos que as identidades modernas estão sendo “deslocadas” ou “fragmentadas”, sendo que o nosso propósito é nos colocar nesses deslocamentos.

Salientamos que esse eixo tem como estratégia ampliar e melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos municípios da região, com o objetivo de promover ações que viabilizem uma educação humanizadora e de qualidade, visando à melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes, BRASIL (2003). Os resultados do Saeb e Ideb 2023 podem ser conferidos por meio do link⁵ e, ainda a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; (vide lei nº 14.934, de 2024), que prorroga até 31/12/2026⁶.

O eixo educação, propôs desenvolver um trabalho colaborativo entre os onze municípios da região que foram essenciais para inspirar e direcionar as ações que garantam uma educação de qualidade e equânime. Seus objetivos estratégicos são pautados pela visão de melhorar a qualidade da educação na região. Dentre as metas estabelecidas, destacam-se: 1. Melhorar o IDEB elevando os índices de desenvolvimento educacional por meio de práticas pedagógicas eficazes e adaptadas às realidades locais; 2. Formar Gestores escolares promovendo a capacitação contínua para liderar suas equipes e implementar inovações; 3. Valorizar os professores investindo na formação e nas condições de tra-

5. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb.25/11/24>, 13h25min

6. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. 25/11/24, 13h25min.

balho dos educadores, reconhecendo sua importância; 4. Gerar leitores e escritores de modo a incentivar práticas de leitura e escrita que desenvolvam competências essenciais nos alunos; 5. Implementar metodologias ativas que promovam o protagonismo dos estudantes visando o conhecimento; 6. Fomentar o espírito empreendedor nas escolas, preparando os alunos para o mercado de trabalho, 7. Promover integração da escola com a comunidade buscando estabelecer vínculos entre instituições de ensino e a comunidade local; e por fim, 8. Criar um arranjo de desenvolvimento educacional que permita a cooperação entre os gestores municipais.

A respeito da importância da colaboração, a coordenação do Eixo de Educação e Aprendizagem representa um desafio significativo que vai além do simples acesso à educação formal, por visar integrar a educação a diversos aspectos do desenvolvimento regional, ao analisar os Planos Municipais de Educação de cada município e realizar diagnósticos junto aos gestores de governança educacional.

Contamos com a mentoria do SEBRAE/MS, que tem sido um diferencial importante nesse processo, promovendo uma visão voltada para o desenvolvimento social, cultural, econômico e sustentabilidade ambiental da região. Além, da colaboração mútua com a Suzano Educacional, por exemplo, que se soma aos esforços da organização metodológica do Arranjo de Desenvolvimento de Educação, visando melhorar a aprendizagem escolar e reduzir as desigualdades educacionais.

As metas e estratégias implementadas para atingir os objetivos propostos compreendem: 1. Capacitações e Workshops que são eventos formativos para gestores e educadores sobre gestão escolar e inovação, com troca de experiências entre as secretarias de educação e UNDIME MS; 2. Seminário de formação para contribuir com o Programa de Alfabetização MS; 3. Parcerias com as prefeituras municipais por meio das secretarias de educação e Suzano Educacional visando a implementação de metas e ações do plano de ação; 4. Programas de Mentoria: Conexão entre secretários de educação e técnicos visando o fortalecimento de práticas exitosas na experiência de cada um dos envolvidos; e, 5 Fóruns de Governança que acontece por meio de Encontros itinerantes

do ADE numa metodologia intersetorial: SEBRAE, Associação Costa Leste, Secretarias de Educação e Suzano Educacional, constituindo assim o grupo de governança do ADE.

3. Relatos de um processo de construção do fazer e constituição de identidade

Profa. Bazé de Lima, menciona que várias foram as ações em prol da educação e do desenvolvimento da região, com finalidade de fortalecer o processo de aprendizagem dos professores dentro das ações de formação continuada, bem como dos estudantes no processo de aprendizagem, no labor da sala de aula. Uma das ações que se considerou relevante foi a realização do primeiro encontro de professores formadores e dos técnicos atuantes no programa MS Alfabetiza - todos pela educação da criança da região costa leste do MS. O objetivo foi valorizar e discutir as práticas exitosas construídas ao longo do primeiro ano de implantação do citado programa, bem como, analisar os resultados dos estudantes participantes alcançados nas avaliações de proficiência em leitura e escrita. Di Nucci (2005, p.69) menciona que:

Para alfabetizar e letrar uma criança, o professor deve propor atividades que envolvam a leitura e a escrita na forma em que estas estão contextualizadas, ou seja, a partir das práticas cotidianas reais de escrita da criança. É preciso que ela perceba as funções da escrita e sinta-se inserida num contexto equivalente ao seu cotidiano extraescolar.

Outrossim, o encontro priorizou socializar as ações pedagógicas que as secretarias municipais de educação dos municípios da região costa leste efetuaram para assegurar o monitoramento da aprendizagem como intervenção de resultados.

Por fim, o encontro buscou contribuir para a elevação do padrão de qualidade da alfabetização da região da CL, promovendo momentos de trocas de experiências, com vistas à valorização da prática. Respaldo aqui nos dizeres de Di Nucci (2005, p.66) com base em Tfouni (1995),

que destaca “sabe-se que o papel da escola é tornar o aluno alfabetizado, o que inclui o domínio do código; mas o principal desafio é tornar o aluno um indivíduo letrado, habituando-o a usar a escrita em atividades comunicativas e culturais”.

Em Nascimento; Segura (2008, p. 330), apoiamos em Hall (2005, p. 10-13), a fim de explorar o conceito de Identidade, em três concepções: a” primeira é a do sujeito do Iluminismo”, é o sujeito centrado unificado, dotado de razão, de consciência e de ação, ele nasce e a identidade permanecia sendo o “centro essencial do eu”. A segunda é a de um sujeito sociológico, já é uma concepção “interativa”, mais evoluída, em que o sujeito deixa de ser auto-suficiente e vai formar-se na interação entre o “eu” e a sociedade. Assim, seu mundo interior é modificado por intermédio das relações com os “exteriores”. Já a partir do momento que o sujeito tem consciência de que ele não é único, mas sim, interpelado por várias identidades, chega-se ao conflito, o que vai produzir o terceiro, sujeito entendido como pós-moderno, que não tem uma identidade “fixa”, “essencial” ou “permanente”, ou seja, não é definido biologicamente, mas historicamente, formando assim, uma “rede de identidades contraditórias e deslocadas”.

Porém nesse texto, falamos de outro lugar enunciativo, conforme Coracini (2003, p. 240-241) ao discutir que na segunda metade do século XX, conhecida como “modernidade tardia ou pós-modernidade”, é caracterizada pela “desagregação e pelo deslocamento do sujeito moderno, que permanece centrado, capaz de conscientemente transformar o mundo e as pessoas que o rodeiam”. Essa visão, segundo a pesquisadora-linguista, vem provocando “o descentramento final do sujeito cartesiano, que, apesar disso, permanece nas instituições e na estrutura de poder da modernidade” (p. 241). Portanto, é fundamentado nessa visão de sujeito descentrado, heterogêneo, perpassado por vozes, que possui várias identificações, é que nos colocamos nesse lugar de professoras e colaboradoras do eixo de Educação e Aprendizagem.

Inicialmente, a profa. Celina se questiona: “o que me perpassa (ou)? - do cartesianismo ao sujeito-professor cindido e descentrado”. Enquanto sujeito-professora que iniciou sua carreira com dezessete anos

na escola pública municipal, ministrando aulas ao 4.º ano primário, após a licenciatura em Letras Português/Inglês, e em minha trajetória até o pós-doutorado em Linguística Aplicada/UNICAMP, atravesssei, desde a epistemologia cartesiana de ensino, foco no psicológico, na linguística imanente, no racional, na visão centrada, nas palavras da autora Suassuna (1995, 59-90).

Acreditei que tinha o controle da aprendizagem do sujeito-aluno em minhas aulas, e, hoje, atravessada por um novo olhar, vejo, o mesmo sujeito como capaz de produzir, criar e recriar, por concordar que a leitura é vista como um “processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, socio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos”, Coracini (1995, p. 15). Décadas após, esta autora na obra “Celebração do Outro”, ao tratar sobre identidade, língua e cultura, discute que o sujeito aluno e ou professor deve ser visto como: “cindido, inconsciente, descentrado, ao qual, portanto, escapa o controle de si, de seus atos e pensamentos, dos efeitos de sentido no seu dizer”, Coracini (2007, p.41).

E, assim, em construção, hoje, como professora de Letras/Linguística Aplicada na graduação de Pós-Mestrado/Doutorado da UFMS e membro voluntária do Integra Costa Leste, em meus registros consta a primeira reunião que participei em 03/08/2018, qual teve como Idealizador e Presidente, o saudoso, Sr. Alberto Pius, “in memoriam”, momento em que iniciou a sessão com as primeiras palavras recomendando enquanto compromisso do grupo: “inovação, comprometimento, ética, respeito, transparência, cooperação e dinamismo econômico”. Com o apoio do Sr. Ivan Murgi, trataram sobre os projetos que seriam desenvolvidos, sendo que o foco era trabalhar a partir do índice do IDEB, (6,7). Naquele encontro ficaram agendados outros para 27/08 e, 30 e 31, uma reunião geral com todos os membros. E assim, foram acontecendo as reuniões e os avanços, que ora relato parte, que me constituíram, motivando a permanecer a cada evento.

Durante todo o período foram inúmeras reuniões e eventos, como por exemplo, Educação para o desenvolvimento sustentável, ecologia da infância, concepções de aprendizagem, metas para melhoria do IDEB,

elaboração do plano de ação, organização de metas, foco em melhoria da aprendizagem dos alunos da Costa Leste, por fim, a cada evento, a cada ano, o grupo se fortalecia e ampliava em parcerias e ações. Destaco em 2019, a fala da profa. Maria Assunção Folque, Universidade de Évora, que tratou sobre “Educação para o desenvolvimento Sustentável”, ela focou sobre a ecologia da infância que deve ser voltada ao processo interativo, às diferenças sociais e de países, uma vez que a competição, segundo ela, “leva o ser humano a querer ter sucesso e pisar no outro”.

Por fim, sua reflexão teve como tema gerador sobre “quem são as crianças que vamos trabalhar?”, quais prioridades, direções, compromissos? Apesar de dizer objetivando a educação infantil, com certeza, sua fala gerou um (re)pensar sobre meu papel de professora, sobre como (re)direcionar minha prática, diante do ensino da produção de um texto. Compreendi que é preciso que enquanto enunciativa-professora, eu tenha “o que dizer, uma justificativa para dizer, para quem dizer, que eu me constitua como locutora, comprometendo-me com meu dizer por meio de escolha de estratégias”, Geraldi (1993, p. 160-161), embora sendo um sujeito-professora incompleta e que as palavras sempre escapam.

Em 11 de março de 2020, ao ser caracterizada pela OMS como uma pandemia, a COVID-19, passamos a reuniões *on line*, em que discutimos entre outros problemas, sobre adaptações “*latu sensu*” das escolas para enfrentarem um período incerto, em que uma das possibilidades seria o ensino híbrido.

No ano seguinte, 2021, a pauta mais urgente foi “metas a atingir, ensino híbrido”, de forma que tivemos vários encontros com Beatriz Bertoglio do SEBRAE e Cláudia Marcondes, psicóloga e consultora, que abordou aos líderes sobre a importância do ressignificar ao fazer diferente. Ela destacou que não devemos ter a mentalidade fixa, mas de crescimento, noções essas, segundo ela originárias da obra “*Mindset: a nova psicologia do sucesso*”, escrito pela psicóloga Carol DWECK, que significa sermos líderes capazes de criar, reinventar, imaginar cenários diferentes e aplicar o conhecimento em distintas situações práticas. Por exemplo, quando erramos, devemos tentar novamente, uma vez que o *feedback* é importante.

A plateia foi questionada sobre qual a definição de mentalidade que se encaixa melhor no nosso perfil? O que me fez refletir, enquanto sujeito-professora, que apesar de o “professor ser visto como alguém que tem uma unicidade no dizer, por aparentemente, possuir uma identidade fixa, enquanto sujeito, somos capazes de problematizar e buscar alternativas para uma problemática”, Eckert Hoff (2003, p. 269). Tendo em vista que ao não ter total controle dos meus pensamentos, dizeres e ações, uma vez que algo sempre escapa, por ser perpassada por minha história, pelos autores que li e aprendi, o que significa que a cada evento me vejo mais capaz de lidar com os obstáculos com flexibilidade e resiliência. Ainda em 2021, ocorreu a formação do clube Capitães, com objetivo ampliar a rede de diálogos, realçando o que é “o diferencial” na nossa ação nos últimos tempos.

Em fevereiro de 2022, discutimos sobre a gestão das aulas, pós pandemia, recuperação dos alunos que moram distante das escolas, que estavam angustiados pelo retorno, o que gerou a necessidade de se ter um olhar pedagógico e administrativo, somando esforços com toda a equipe. Em março foi divulgada a parceria com o Programa Suzano Educacional, por meio da assinatura de um termo de cooperação mútua, em 03/11/2022, que objetivou planejar e executar consultoria na área da organização do arranjo de desenvolvimento educacional da região Costa Leste. Em continuidade com as ações previstas para 2022, tratamos da melhoria do IDEB, legislação do FUNDEB e dos desafios que naquele momento tivemos que enfrentar.

Avançando para 2023, em março, ocorreu o I Encontro de Professores e Coordenadores de Formação do Programa MS Alfabetiza da Região Costa Leste, que recebeu a palestrante Profa. Edna Célia Roque, da UEMS, que abordou sobre a necessidade de olhar para o nosso aluno, criar laços, afetos, uma vez que esse aluno necessita estar motivado e sempre haverá desafios. Já o Prof. Hylo Leal Pereira, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), falou sobre os indicadores do MS, perfil do pré-leitor e a proposta de avaliação da fluência do aluno em 2023. Em setembro, foram dadas explicações e orientações pela profa. Terezinha Bazé sobre o seminário *cases* de sucesso, conforme as metas do plano

de ação, com destaque ao seminário *cases* de sucesso na governança da Costa Leste, que objetivou apresentar as práticas, enquanto projetos de vida, que vem sendo desenvolvidos nas escolas.

Entre as apresentações dos *cases* de sucesso dos municípios integrantes, mencionamos, inicialmente, o de Três Lagoas, a Escola da Aatoria, CRE 12-TL, elaborou sua proposta com vistas ao desenvolvimento do protagonismo estudantil por meio da leitura, escrita na busca da autoria. Sobre autoria, concordamos com Grigoletto (1995, 90), que o “desenvolvimento da consciência crítica deve implicar levar o aluno a perceber aspectos envolvidos na leitura de textos em aula”. Devemos alertar que, em geral: em sala de aula, “a leitura prevista”, é a do professor que direciona o sentido; e caso use material didático, “há uma leitura e um sentido predeterminado pelo material”; o aluno chega a perceber que sua visão pode ter “um espaço menor na aula”; segundo a pesquisadora, “quando lemos um texto incluído em um determinado livro, revista ou jornal, devemos fazer uma interpretação acerca dos sentidos que julgamos previstos”, considerando nosso conhecimento, os objetivos e finalidades da publicação, a ideologia subjacente e o tipo de leitor que se pretende atingir.

A autora prossegue alertando que se não tivermos essa atitude, os alunos poderão tomar o texto como “transparente”, e com verdade única. Na esteira de Grigoletto (1995), concordo que essa suposta “verdade” é ilusória, pois é “fruto das formações ideológicas e discursivas que nos constituem como sujeitos” (idem, p. 90), como temos manifestado desde o início desse texto, por sermos sujeitos-professores e alunos cindidos e descentrados. Grigoletto finaliza alertando que lidar com textos é “discutir a ilusão da consciência plena que nos faz acreditar na única leitura, no bom sentido” (p. 91).

O segundo *case*, da cidade Santa Rita do Pardo – Formação Continuada de Gestores, objetivou a formação de gestores realizada com os candidatos inscritos no processo seletivo para diretores da rede municipal, a fim de atender a lei n.º 14113/2020 que trata das condicionalidades do (VAR) valor aluno ano resultado com objetivo de discutir juntamente com os diretores escolares a construção da gestão democrá-

tica escolar, estratégias de ensino, além de implementar práticas pedagógicas, possibilitando a reflexão sobre o papel de liderança, revendo e ressignificando a sua atuação dentro da gestão. Esta proposta resultou na ampliação do conhecimento sobre os processos de gestão, considerando todas as suas dimensões e na elaboração do plano de gestão e a carta de intenção dos candidatos a diretores, plano esse que foi apresentado à banca avaliadora.

Os resultados indicaram que a formação de gestores é de suma importância para candidatos a gestores escolares, uma vez que propicia momentos de discussão dos problemas enfrentados nas unidades escolares, trocas de experiências entre os candidatos, estudo dos regulamentos das instituições escolares, ou seja, nessa formação eles tiveram a oportunidade de discutir teoria e prática. E a equipe técnica da Secretaria, por sua vez, relataram que foi positiva, prática e corajosa, o que os incentivou a realizar a formação.

Já o terceiro da cidade de Selvíria abordou sobre “Busca Ativa e Parceria de Sucesso no resgate das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade”, foi relatado que, inicialmente, foi feita observação sobre a presença de crianças à mercê nas ruas, envolvidas com drogas e outras situações de vulnerabilidades. Além de a Assistente Social fazer a busca ativa, o que fortaleceu a importância do resgate dessas crianças. Durante e após a prática, o aluno tornou-se protagonista, com melhora no desenvolvimento, em geral, uma vez que ele não passa por orientações definidas em família, falta aulas por estar desmotivado e outras questões prejudiciais à sua formação.

As Estratégias usadas para diminuir a evasão e a indisciplina foram: a conscientização dos pais, promoção de ambiente escolar mais acolhedor, combate e orientação a conflitos, estabelecimento de maior de vínculo com o aluno e a família, observação e atenção especial aos casos prioritários e ainda, ampliação da presença dos pais e/ou responsáveis em reuniões. Também as famílias receberam visitas, tiveram palestras com os membros da escola para orientações específicas. Enquanto resultados, notou-se o aluno mais frequente, sendo que os pais também foram criando assim, maior vínculo entre as famílias.

O Relato de Experiência: O potencial pedagógico dos *Podcast* nas aulas de Língua Portuguesa, da cidade de Cassilândia, foi o quarto *case* exposto, teve como idealizador o Prof. Bruno, com o objetivo de aprimorar o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, enquanto rizoma deleuziano, segundo a Profa. Paola, com objetivo de promover o engajamento dos alunos, a diversificação de conteúdo e a flexibilidade do ensino. Tratou-se de uma ação intervencionista, que visou com o *podcast* minimizar dificuldades de interesse na aprendizagem. As etapas compreenderam: montagem e desenvolvimento do *Podcast*, com explicações dadas pelo professor, e a montagem pelos alunos.

Os temas das entrevistas atraíram os alunos para discussões produtivas, por serem atuais, como: gravidez na adolescência e violência contra a mulher. Os resultados indicaram aprimoramento das habilidades linguísticas, em especial, as orais, letramento crítico, vocabulário, exposição à cultura e atualidades; ampliação do engajamento dos alunos. Além do estímulo à criatividade, reflexão crítica e outros.

A cidade de Brasilândia expôs o quinto *case* que objetivou a montagem da sala de Tecnologia Educacional na Escola – Secretário de Educação Francisco Aparecido Lins representado por Maria Cristina da Silva Dameão e equipe técnica.

Essa proposta partiu do prefeito de Brasilândia para modernizar o laboratório de Informática pela implantação de salas de tecnologias com apoio do ensino e aprendizagem, oportunizando alunos e professores a usarem a tecnologia. Foi um projeto direcionado ao ensino fundamental nas três escolas de Brasilândia. Houve premiação para o professor, “Prêmio Professor Inovador e Inclusivo”, no qual foram inscritos doze projetos culminando com a criação e uso do laboratório de tecnologia para cada da escola envolvida.

No sexto, cidade de Ribas do Rio Pardo, foi apresentado o “Programa que contemplou dois sonhos: alfabetizar e construir leitores, uma vez que que foi um grande desafio desenvolver a proposta com a EJA”. Entre os objetivos visou-se, principalmente, zerar o analfabetismo. Foram elaboradas diferentes propostas da EJA, como por exemplo: atendimento aos filhos dos alunos, curso preparatório, a adultos, aos idosos e à

zona rural. As estratégias foram a busca ativa, ou seja, ir até o aluno para motivar e sentir suas fragilidades.

Os resultados, indicaram que quem sacrifica e faz mudança na família é a “mulher”, por ser grande maioria nos cursos da EJA e ENCEJA e outros. Ainda, os alunos querem ser protagonistas solicitando estruturas físicas e tecnológicas, aulas mais intensas e extensas; diálogo produtivo entre turmas da EJA, porém o maior desafio é a permanência. Esclarece-se que a busca ativa do aluno (adulto) foi pela exposição das necessidades, pelo incentivo sobre a importância do estudo, transporte e material escolar. Foi anunciado que para um futuro breve, vislumbra-se a EJA para mulheres, eis o grande desafio para ampliação!

Por sua vez, o *case* sete, de Aparecida do Taboado, intitulado: A política de Educação Especial na Rede Municipal com ênfase na alfabetização de alunos atípicos”, surgiu a partir de exitosas práticas em alfabetização de estudantes atípicos, relacionados a algum transtorno do neurodesenvolvimento, notamos que esse olhar à Educação Especial foi o grande diferencial. Além do avanço com a entrega de mais de mil itens de materiais pedagógicos adaptados e outros, enquanto recursos de ensino e aprendizagem, foram iniciadas as formações continuadas e palestras, aquisição de recursos para o AEE. O objetivo foi desenvolver a alfabetização no início dos anos do ensino fundamental com foco nas habilidades socioemocionais, autoconhecimento e autoconfiança, expressividade na fala e na escuta, consciência fonológica e código alfabético de alunos com espectro do autismo com problemas e dificuldades, e ainda, alunos com TDH e dislexia não alfabetizados no fim do 4 e 5 anos.

A proposta metodológica permeou por sete etapas com retomadas do conteúdo e desenvolvimento de dificuldades dos alunos, pois eles diziam “não saber o que fazer com as letras”. Dessa forma, estratégias de ensino foram personalizadas, a avaliação ocorria à medida que os trabalhos eram desenvolvidos com foco na observação e não ação. Por fim, notou-se que as aquisições, as formações e a alfabetização por meio da consciência fonológica resultaram no sucesso da alfabetização de estudantes com transtorno do neurodesenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista), nos anos finais do Fundamental 1.

No *case* oito foi discutido sobre “Alfabetização e uso da consciência fonológica: estudo de caso”, de Inocência, o estudo de caso desenvolveu com uma aluna *down*, partindo do princípio que o “processo de aprendizagem não possui uma fórmula única, mas é heterogêneo”. Foi enfatizado pelos pesquisadores que quando se trata de alfabetização de estudantes AEE, percebeu-se que é ainda mais difícil este processo devido às barreiras que se encontra, entre elas, como a falta de estrutura, de professores habilitados e preparados para as diversas síndromes e transtornos que afligem a aprendizagem dos estudantes.

Convém esclarecer, que segundo Tfouni (1997, p. 14), existem duas formas que se conceber a alfabetização: “ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de natureza diferentes”, o que significa para ela, que o mal-entendido pode estar na base da perspectiva um, “que a alfabetização é algo que chega a um fim”, portanto o que a caracteriza é a “incompletude”, uma vez que está “ligada à instrução formal e às práticas escolares”, sendo complexo lidar com essas variáveis isoladamente (p. 15). Cagliari (1992), enquanto linguista e pesquisador, complementa que a estrutura organizacional, muitas vezes, desconhece aspectos básicos da aquisição, sendo que esse processo envolve a interação social e a realidade linguística de cada aluno, por ser um momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim “como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade” (p. 10).

Conforme citado pelos autores deste “case”, de fato, o professor alfabetizador necessita ter uma formação especial “mais sólida e sofisticada”, dada a complexidade desse trabalho (p. 13). Para tanto, quando se trata de um aluno com síndrome de *down*, é necessário um ambiente favorável para despertar seu interesse e atenção, uma vez que o processo deve ser lúdico, as informações novas devem ser apresentadas aos poucos, para favorecer a memorização e trabalhar com objetos concretos, em razão das dificuldades de abstração. É importante a atividade em grupo, a fim de facilitar a interação social entre eles, para tanto, toda e qualquer atividade de leitura e escrita deve ser dada com cautela, con-

forme seu contexto. Conforme Adriana Costa, pesquisadora do Instituto do Cérebro, “a linguagem é uma função um pouco mais complexa que possibilita a comunicação, a expressão de ideias e sentimentos. Os alunos com T21 comumente apresentam *déficits* de linguagem, tanto no nível do som/fala quanto da comunicação”⁷ Denise complementa que:

Há cerca de 20 anos, “existia um discurso que as crianças com Síndrome de Down nem seriam alfabetizadas, não aprenderiam de forma alguma. Atualmente, por pesquisas e experiências tanto internacionais quanto nacionais, as crianças têm condições de se desenvolver de forma integral dentro das suas possibilidades”⁸.

Concordo com a autora Denise, uma vez que são sociáveis e comunicativas, além de terem facilidade na convivência com os outros, algo que é essencial para o processo de aprendizagem. No entanto, o aprendizado pode acontecer em um ritmo mais lento, por dificuldades de concentração e de retenção.

Os professores desse *case* mencionam sobre barreiras que encontram por falta de estrutura escolar, alertamos que conforme Brasil/MEC/SEESP (2007, p. 8), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: •Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; •Atendimento educacional especializado; •Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; •Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; •Participação da família e da comunidade; •Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e •Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

7.<https://sinepe-rs.org.br/educacaoempauta/pedagogico/autonomia-e-aprendizado-como-sao-em-alunos-com-sindrome-de-down/>. Acesso em 31/08/2024, 20h32min.

8.<https://sinepe-rs.org.br/educacaoempauta/pedagogico/autonomia-e-aprendizado-como-sao-em-alunos-com-sindrome-de-down/>. Acesso em 31/08/2024, 20h35min.

Segundo Brasil (2024, p.11), em se tratando do direito à educação, deve-se priorizar uma atuação que identifique as barreiras nos sistemas de ensino e nas escolas, e que as elimine. “transformar e tornar acessíveis os ambientes e práticas escolares, mais do que se preocupar com diagnósticos clínicos, a partir dos inegociáveis princípios de inclusão plena e da incondicionalidade de acesso, permanência e participação de todos em escolas inclusivas”.

No penúltimo, da cidade de Paranaíba, sob o título “Trajetórias de Sucesso Escolar: sensibilizar, engajar e elaborar Estratégias Pedagógicas Personalizadas – EPP para crianças e adolescentes da AICL “, a expoente Leila Diniz inicia com a seguinte interrogação: a gestão de dados visa assegurar Políticas Públicas Educacionais que produzam melhoria na gestão de resultados na rede municipal do município de Paranaíba? Após tal provocação, foi exposto que o objetivo foi promover diagnóstico, criar sistema de resultados, definir indicadores, metas, estratégias pedagógicas, monitorar, avaliar e articular as iniciativas, além de promover recursos de apoio e outros. Os Resultados indicaram melhorias no desempenho do aluno, inclusive no SAEB/SAEMS, valorização dos pares; otimização do trabalho organizacional da rede municipal, acompanhamento dos indicadores educacionais, e também melhorias significativas no desempenho dos alunos. Esclareceu-se que foi feito o diagnóstico das necessidades de aprendizagem, elaboração e desenvolvimento de estratégias de ensino personalizadas (EEP): diagnóstico com escuta ativa, produção didática pedagógica; em seguida a avaliação de mediação do progresso do aluno, do plano estratégico.

O último exposto foi: “As Avaliações como Prelúdio de Formação e Novas Aprendizagens: conjugando o verbo esperar”, desenvolvido pela Secretaria de Educação e Cultura do município de Três Lagoas, com a justificativa que as avaliações, surgiram à partir de dados educacionais como: SAEB, SAEMS, AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, RENDIMENTO DOS ESTUDOS, IDEB, FLUXO ESCOLAR, DISTORÇÃO IDADE-ANO, FREQUÊNCIA/BUSCA ATIVA, uma vez que foi observado que o olhar do diretor é diferente do funcionário, do estudante e outros integrantes. Após um mergulho nos dados, aná-

lise e observação, foram empreendidas diferentes ações para fortalecer a aprendizagem e reverter a situação que ora enfrentam, sendo que a análise promoveu a reflexão e ação sobre fatores intrínsecos no processo ensino aprendizagem. Após as reflexões, foram feitas as propostas de intervenção voltadas à melhoria do ensino, ações e formações conforme às necessidades de cada escola.

Terminados os *cases*, como última parte desse item, passamos ao relato, da Profa. Me. Siqueira Silva, Gestora de Pólos Universitários EAD e membro voluntário do Fórum Regional de Educação Infantil e Eixo Educação. Ela iniciou, expondo que um dos momentos mais marcantes que guardou na memória do Eixo Costa Leste foi a primeira reunião em que participou, em 13/12/2018, em que conheceu os integrantes do Grupo Integra Costa Leste, Mestre Inocência e Carlos Veras, que se despediam do grupo. Dois grandes mentores que, com seu carisma e vasta experiência, deixaram um legado de unidade, foco no propósito e senso de coletividade. Este ato solidificou a ideia central do projeto Costa Leste e demais eixos.

Naquela data, ela disse que entendeu o quanto a união, o propósito e o desejo de fazer a diferença na comunidade poderiam unir essas diversas pessoas em direção a um objetivo comum: o desenvolvimento da nossa região.

Para Marize, a criação e fortalecimento desse Eixo evidenciou a conexão inerente entre a gestão comunitária e a gestão pública na melhoria e no desenvolvimento social. Portanto, a política pública, incluindo a política educacional, deve ser entendida como um arranjo institucional no qual grupos de especialistas contribuem para a definição de determinadas agendas. Souza (2006) discorreu sobre políticas e interesses específicos no desenvolvimento da ação governamental, afirmando que:

A política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos (Souza, 2006, p. 24).

Höfling (2001) entende a educação como uma política pública

social, que determina o padrão de proteção social, ao trabalhar para diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Trata-se de uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos, pois envolve a sociedade como um todo.

Apoiada em Gonzalez (2010), a Profa. Marize observou que é necessário entender as políticas públicas, entre elas as educacionais, como arranjos institucionais em que comunidades de especialistas contribuem para a definição de determinadas agendas de políticas específicas e de interesses no desenvolvimento da ação governamental. Desta forma, é fundamental que instituições públicas e privadas se unam em busca de melhorias para a vida da comunidade.

Na visão de Libâneo (2008), as escolas, enquanto partes integrantes da sociedade, são afetadas diretamente pelas estruturas econômicas e sociais, decisões políticas e relações de poder efetivas. Portanto, as políticas, diretrizes curriculares e a organização do sistema educacional são carregadas de significados sociais e políticos, o que influencia sobremaneira o pensamento, o comportamento dos professores e alunos, a prática docente, o currículo e a organização do trabalho pedagógico.

Isso mostra que existe uma relação de interfluência entre sociedade, sistema de ensino, instituições e disciplinas escolares, ou seja, as políticas e a organização dos sistemas de ensino são influenciadas pelos condicionantes sociais, políticos e econômicos de cada lugar e momento histórico, sendo aspectos interdependentes.

Marize relembra outro momento que marcou sua trajetória nos encontros do Eixo Educação, o seminário realizado no “Buffet Vieira Festas”, em setembro/2022, em que fizemos uma avaliação dos Encontros Regionais e apresentamos as principais ações realizadas pelos municípios. Além disso, tivemos a abertura do evento realizado pela Diretora do SEBRAE Regional, Josi Signori e pela Secretária de Educação Ângela Brito, além de vários convidados que falaram sobre projetos envolvendo a tecnologia e empreendedorismo, salientando como o Eixo Costa Leste está comprometido com o desenvolvimento local. Naquele evento foi discutido também o conceito de cidade empreen-

dedora e seus resultados promissores e bem-sucedidos das cidades e das secretarias participantes,

A Coordenadoria Regional de Educação - CRE 12 e os alunos das escolas estaduais, participantes da cidade empreendedora, coordenados pela equipe SEBRAE Educação e Suzano, apresentaram a feira de artesanato mostrando objetos criados dentro das oficinas de artesanato realizadas dentro da escola, traduzindo assim o objetivo do programa Educação empreendedora do SEBRAE, que é “proporcionar aprendizagem contínua, além das salas de aula, impulsionando o crescimento empreendedor e pessoal” cultivando e incentivando “o potencial criativo e inovador para transformar ideias audaciosas em realidade”. Portal SEBRAE, (2024). Para encerrar, a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, levou as crianças que integram um dos projetos sociais e fizeram uma exuberante apresentação cultural. Foi um momento especial que envolveu e emocionou todos os participantes.

Outro momento que me impressionou foi o seminário com exposições já mencionadas aqui, dos *Cases de Sucesso*, em novembro de 2023, que foram a principal inspiração para a escrita desse *ebook*. No evento os municípios compartilharam práticas bem-sucedidas adotadas pelas secretarias de educação e como elas as desenvolveram e foram compartilhadas com o grupo Integra da Costa Leste, visando o crescimento de todos os membros envolvidos.

Neste encontro, conforme já exposto pela professora Celina, contamos com a colaboração da especial da equipe MS alfabetiza, da Secretaria Estadual de Educação, que explanaram sobre diferentes maneiras de alfabetização e o contato com os alunos para entender suas dificuldades e auxiliá-los nesta caminhada, com a presença do Professor Hylo Leal, da UECE (doutor em Linguística aplicada), de Fortaleza, que falou sobre a importância das métricas da alfabetização, trazendo profundo conhecimento e um brilho especial ao nosso evento. Foi, de fato, um momento crucial para o fortalecimento do grupo Integra Costa Leste.

Também não é plausível rememorar as ações do Eixo Educação sem mencionar e refletir sobre os inúmeros Encontros Itinerantes em diversas cidades que compõem este dileto grupo, a satisfação de preparar

o encontro, as discussões, os mimos pensados com todo carinho para os participantes, os lanches e o maravilhoso bate papo para troca de experiências.

Enfim, participar desse eixo nos faz (re)pensar que as pessoas fazem parte de algo maior que elas mesmas, que se conectam com a sociedade e percebem a importância da empatia, da solidariedade e do respeito mútuo. Desta forma, as organizações comunitárias, como o Eixo Educação, se conectam com seus líderes para atingir metas e criar um ambiente acolhedor e harmonioso para toda a sociedade na qual está inserida.

Algumas Considerações

Esse texto teve como propósito compartilhar com você, leitor, reflexões sobre o impacto e a relevância das ações colaborativas no desenvolvimento educacional da região Costa Leste de Mato Grosso do Sul. Em um cenário em que enfrentamos desafios constantes na educação, a parceria entre os onze municípios mostrou-se essencial para fortalecer o processo de aprendizagem, aprimorar as práticas pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva e humanizada. Nosso compromisso como sujeitos-professoras passa pela compreensão de que a continuidade dos esforços e a ampliação das parcerias são cruciais para assegurar uma educação de qualidade para todos, adaptada às necessidades locais e em consonância com as realidades de cada comunidade.

Os resultados indicaram o poder da colaboração e do compromisso entre os profissionais da educação e gestores envolvidos. A troca de experiências entre municípios de diferentes portes possibilitou um aprendizado mútuo, com práticas inovadoras de municípios menores sendo adotados por municípios maiores, e vice-versa. Esse intercâmbio reforçou a compreensão de que, independentemente do tamanho ou da estrutura das redes municipais, cada um dos onze municípios tem algo valioso a compartilhar e a aprender. O apoio e a confiança estabelecidos no grupo permitiram o fortalecimento das solicitações de suporte e

recursos, viabilizando a disseminação de práticas que fomentam uma educação mais humanizada e colaborativa, com foco na participação ativa dos envolvidos e no fortalecimento dos laços que conectam as comunidades de toda a região.

A unidade entre os municípios foi um fator determinante para a implementação de ações integradas que buscam atender às especificidades educacionais de cada contexto local. Observamos que o trabalho em conjunto permitiu não só a superação de dificuldades, mas também a criação de um espaço para inovações pedagógicas e metodológicas, respeitando a diversidade e valorizando as identidades culturais locais. A iniciativa de compartilhar *cases* e relatos de sucesso entre os municípios demonstrou que a experiência coletiva pode oferecer soluções significativas para problemas comuns, promovendo um ambiente de suporte mútuo e engajamento contínuo. Essa estratégia de atuação conjunta se mostrou eficaz para alavancar o desenvolvimento sustentável da região, na medida em que Educação e Aprendizagem passaram a ser entendidas como eixos centrais e integradores para o crescimento de toda a Costa Leste.

Com uma liderança comprometida e uma visão clara de futuro, a Associação Integra Costa Leste – Eixo de Educação e Aprendizagem tem buscado integrar esforços que tragam benefícios concretos a todos os municípios, promovendo um legado duradouro de união e progresso para a região. A colaboração entre as cidades, aliada ao compromisso com uma educação de qualidade e ao investimento em práticas pedagógicas inovadoras, são os pilares que sustentam essa jornada em direção a um futuro educacional mais brilhante e sustentável. A Associação tem promovido não só a educação, mas também a cidadania, ao incentivar a formação de alunos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Ao longo desta escrita, evidenciamos que a Educação e Aprendizagem, como eixos estratégicos, não são apenas responsabilidades de um único município ou de uma única gestão, mas são um compromisso coletivo. A construção desse arranjo de desenvolvimento educacional

exige que cada município contribua ativamente, oferecendo recursos, conhecimentos e experiências, para que todos possam se beneficiar e crescer juntos. Com esse espírito, acreditamos que a educação pode transformar não só os indivíduos, mas também a sociedade como um todo, e que, por meio do fortalecimento dessas parcerias, a Costa Leste de Mato Grosso do Sul poderá continuar evoluindo em direção a uma educação mais equitativa e significativa.

Em suma, as ações realizadas até o momento têm apontado para um futuro promissor, no qual a integração regional favorece o avanço da qualidade educacional e a valorização dos profissionais envolvidos. Os laços criados entre os municípios são fundamentais para construir uma educação que respeite a identidade de cada localidade, mas que, ao mesmo tempo, valorize a unidade e o crescimento conjunto. Nosso desejo é que essas parcerias se ampliem e se consolidem, permitindo que a Costa Leste se torne um exemplo de educação integrada, colaborativa e comprometida com o desenvolvimento sustentável de toda a região. A jornada que construímos é mais do que um projeto educacional; é uma visão de futuro em que cada município contribui e colhe os frutos de uma educação transformadora e inclusiva.

Referências

BACILA, Maria Sílvia. **Pedagogia da Cidade Educadora**. Curitiba: Editora COMPASS, 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial no 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria no 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. **Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2024.

BRANDÃO, M. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 1993.

CAGLIARI, I. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1992

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas-SP: Pontes, 1995.

_____. (Org.). **Identidade & Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Ed da UNICAMP; Chapecó: Ed Universitária, 2003.

_____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

ECKERT-HOFF, B. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Ed da UNICAMP; Chapecó: Argos Ed. Universitária, 2003. P. 269-283.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1 e 2 graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas-SP: Pontes, 1995, p. 85-91.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Traduzido por T. T. da Silva e G. L. Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HENRY, Paul. A História não existe? In: Eni Orlandi et al (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Trad. de Bethânia S. C. Mariani et al. Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 1994.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HÖFLING, E. de M. **Estado e Políticas (Públicas)**. Sociais. Cadernos Cedes, Campinas, v. XXI n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2008.

MADER, Maria de Paula Mansur (Org.). **Arranjos de Desenvolvimento de Educação**. Instituto Positivo, 2023.

NASCIMENTO, C. A. G. S.; SEGURA, G. M. R. Questões sobre a identidade da mulher vítima de violência. In: GUERRA, V. M. L.; DURIGAN, M.; NOLASCO, E. C. (Orgs.). **Identidade e Discurso: história, instituições e práticas**. Campo Grande-MS:Ed. UFMS, 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

SOUZA, C. **Coordenação de políticas públicas**. / Celina Souza. – Brasília: Enap, 2018.https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3329/1/Livro_Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas-SP, Papirus, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 2.ed, São Paulo: Cortez, 1997.

<https://sinepe-rs.org.br/educacaoempauta/pedagogico/autonomia-e-aprendizado-como-sao-em-alunos-com-sindrome-de-down/>. **Como aprendem os alunos com Síndrome de Down**. Acesso em 31/08/24. 20:35. por: Eduardo Wolff | eduardo@padrinhoconteudo.com Publicado em 21/03/24 às 08:37 - Atualizado em 21/03/2024 às 08:37.

TRÊS LAGOAS-MS. **Plano de Ação do Eixo de Educação da Associação Integra Costa Leste**. Sebrae, 2018-2024

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 10/10/24. 14:30.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
Acesso em 10/10/24. 16h

PARTE 1

DIMENSÃO DA PRÁXIS:

GESTÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E AVALIAÇÃO

Ainda sem resposta

Não sei mais escrever, perdi o jeito.

Mas já vi muita coisa no mundo.

Uma delas, e não das menos dolorosas, é ter visto bocas se abrirem para dizer ou talvez apenas balbuciar, e simplesmente não conseguirem.

Então eu queria às vezes dizer o que elas não puderam falar.

Não sei mais escrever, porém o fato literário tornou-se aos poucos tão desimportante para mim que não saber escrever talvez seja exatamente o que me salvará da literatura.

O que é que se tornou importante para mim?

No entanto, o que quer que seja, é através da literatura que poderá talvez se manifestar.

(Clarice Lispector)

CAMINHOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E AÇÕES NA E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TRÊS LAGOAS/MS

Ana Cláudia Bazé de Lima⁹

Angela Maria de Brito¹⁰

Thalita Pereira da Silva¹¹

Terezinha Bazé de Lima¹²

O presente artigo apresenta reflexões e ações empreendidas na Rede Municipal de Ensino, a partir do monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) 2014-2025 do município de Três Lagoas/MS, especificamente no que se refere à Meta 19 do PME. Além disso, aborda as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e pelas Unidades de Ensino para implementar e fortalecer a Gestão Democrática, na perspectiva da Gestão Participativa, que é assumida como um processo de ensino voltado à formação de sujeitos participativos e comprometidos com o projeto de escola desejado pela comunidade escolar. Este estudo ancora-se na Teoria Histórico-Cultural, por meio dos diálogos com Dourado (2007), Nascimento (2024), Freire (2009), Veiga (1995) e Paro (2016). O estudo desvelou o conceito de Gestão Democrática predominante na REME e o movimento no modo de pensar e agir, a partir de escutas e de uma construção coletiva da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Gestão Participativa. Plano Municipal de Educação (PME). Educação e Participação Social. Três Lagoas/MS.

9. 9Mestre em Educação na Universidade Estadual Paulista - Câmpus de Marília. Coordenadora de Gestão Escolar e Planejamento Estratégico na Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas/MS. Vice-Presidente do Conselho Municipal de Educação (CME) de Três Lagoas/MS.

10. Dirigente Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas/MS e Vice-Presidente da Undime/MS. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

11. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/FAED. Coordenadora da Política de Tempo Integral na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas/MS. Coordenadora Estadual da Política Nacional de Equidade, Educação para as relações étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (SECADI/MEC).

12. Doutora em Educação pela UNICAMP-Campinas São Paulo. Diretora do Eixo Educação da Associação Integra Costa Leste.

Introdução

Este trabalho reúne reflexões e ações que emergiram dos encontros entre os Dirigentes de Educação Municipal da Costa Leste de Mato Grosso do Sul, através do Eixo Educação e Aprendizagem da Associação Integra Costa Leste – AICL, revelou-se desafiador, ao mesmo tempo que profundamente enriquecedor. A proposta incluiu múltiplos encontros formativos, onde foram abordadas temáticas diversas que visavam atender demandas específicas da educação pública municipal dos municípios integrantes da AICL – Eixo Educação e Aprendizagem. Ao longo desse processo, a Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS destacou-se como um município colaborador e fortalecedor, assumindo essa posição por ser a Rede de Ensino com maior número de estudantes entre as cidades participantes e pertencer ao município Polo das ações da AICL.

Ao assumir a missão de contribuir, também aprendemos através de trocas significativas advindas dos demais municípios participantes. Cada encontro foi uma oportunidade para reflexão crítica, levando-nos a retornar com novas necessidades e questões, estimulando tanto estudos mais aprofundados quanto ações complementares. Compreendemos, no entanto, que nenhuma contribuição deveria ser interpretada como uma solução ou verdade absoluta, mas sim como um percurso construído e trilhado pelos sujeitos que integram a Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (REME/TL), que poderia inspirar os demais municípios a traçarem suas próprias rotas com base em suas realidades locais.

No amplo espectro de temas abordados e compartilhados, elegemos a práxis – o exercício de refletir sobre a prática para qualificá-la cientificamente – como o eixo de nossa proposta para implementar a gestão participativa, com vistas à efetivação da gestão democrática. Esta ação tem, aos poucos, rompido tradições e introduzido novas perspectivas sobre a participação nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas Municipais da REME/TL. Participar, nessa perspectiva, significa assumir um compromisso com o coletivo, desenvolvendo uma postura

integradora e de corresponsabilidade, com visão sistêmica e estratégica, valorizando as vozes diversas que representam as distintas posições e papéis ocupados pelos sujeitos da comunidade escolar.

A princípio, essa ideia parecia utópica, considerando a realidade posta. Contudo, foi justamente na utopia que enxergamos possibilidade, encontrando respaldo no pensamento de Paro (2016), que afirma:

A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola. (PARO, 2016, p.13)

Motivadas por essa perspectiva, iniciamos ações voltadas ao fortalecimento da participação na Gestão das Unidades de Ensino, e, hoje, reconhecemos o quanto esse movimento cíclico vem se consolidando como uma prática valiosa, impulsionada pelo monitoramento e avaliação contínuos das Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação de Três Lagoas (PME/TL).

Em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, e com o Plano Estadual de Educação (PEE), Lei Nº 4.624 de 22 de dezembro de 2024, o Plano Municipal de Educação de Três Lagoas, regulamentado pela Lei Nº 2.925 de 16 de junho de 2015, vem sendo monitorado sistematicamente para assegurar o cumprimento das metas e estratégias traçadas para a educação no município. Esse acompanhamento revelou a necessidade de ações específicas para fortalecer a efetivação das metas previstas, especialmente no que tange à Meta 19, que visa consolidar uma gestão educacional participativa. Entre 2014 e 2016, sob a gestão da Prefeita e Professora Márcia Moura, e a partir de 2017 até a presente data, com a gestão do Prefeito Ângelo Guerreiro, o monitoramento contínuo das metas estabelecidas consolidou-se como prática essencial na busca por uma educação democrática e alinhada às necessidades locais.

Nesse contexto, este estudo relata os esforços empreendidos para fortalecer a Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (REME/TL), com ênfase na implementação de práticas de gestão participativa nas Unidades de Ensino. O compromisso com uma gestão democrática não apenas atende às diretrizes estabelecidas no Plano Municipal de Educação (PME), mas também visa promover uma cultura de corresponsabilidade e participação coletiva, onde todos os sujeitos da comunidade escolar são incentivados a contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva e comprometida com as necessidades locais.

A gestão participativa surge como resposta à necessidade de criar espaços de diálogo e cooperação, oferecendo aos membros da comunidade escolar – professores, gestores, estudantes e suas famílias – oportunidades reais de engajamento e decisão sobre questões relevantes à educação pública. Dessa forma, as práticas de gestão democrática na REME/TL objetivam a transformação do ambiente escolar em um espaço onde as diversas vozes e perspectivas são não apenas ouvidas, mas incorporadas no processo de tomada de decisões.

Para alcançar esses objetivos, foram adotadas estratégias de monitoramento contínuo das metas e estratégias do PME, com foco especial na Meta 19, que reforça a importância da gestão democrática e da participação comunitária. Esse acompanhamento sistemático possibilita a análise crítica das práticas vigentes, permitindo a identificação de pontos de melhoria e o desenvolvimento de novas abordagens que atendam às demandas específicas da rede municipal.

Um dos pilares dessa implementação tem sido a formação de lideranças dentro das escolas e Centros de Educação Infantil, capacitando gestores e professores para atuar de forma colaborativa e alinhada com os princípios da gestão democrática. Esse processo de formação também envolve a promoção de espaços formativos, como os organizados pela Associação Integra Costa Leste de Mato Grosso do Sul no Eixo Educação e Aprendizagem, onde os municípios participantes podem compartilhar experiências, desafios e estratégias bem-sucedidas, consolidando uma rede de apoio e aprendizado coletivo.

Por fim, a experiência que nos propomos a apresentar destaca-se como um modelo de práxis educacional, onde teoria e prática se encontram para dar sentido à implementação de uma gestão educacional transformadora. Assim, a gestão democrática não é encarada como um ideal distante, mas como uma construção diária, permeada por reflexões e ações concretas que buscam consolidar uma escola pública participativa e inclusiva. Esse movimento fortalece não apenas a REME/TL, mas também contribui para o avanço da educação pública municipal como um todo, promovendo a criação de um ambiente de aprendizagem que valoriza e respeita a diversidade de vozes e perspectivas da comunidade escolar.

Três Lagoas e o Compromisso com a Educação com Equidade e Qualidade Social para Todos

Três Lagoas, município brasileiro situado na Costa Leste de Mato Grosso do Sul, destaca-se por sua localização estratégica na região Centro-Oeste do país, posicionando-se como um ponto de confluência essencial nas redes de transporte viário, fluvial e ferroviário. Esse posicionamento favorece a integração com as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil, além de facilitar o intercâmbio com outros países da América do Sul, promovendo não apenas o desenvolvimento econômico, mas também uma maior circulação de ideias e práticas entre diferentes regiões. Como terceira cidade mais populosa do estado, Três Lagoas vem apresentando um crescimento expressivo ao longo das décadas, refletindo-se na expansão da sua infraestrutura e dos serviços oferecidos à população.

A fundação da cidade remonta a 1915, com a colonização iniciada na década de 1880 por pioneiros como Luís Correia Neves Neto, Antônio Trajano dos Santos e Protásio Garcia Leal. O nome Três Lagoas foi escolhido em referência às três lagoas que adornam o centro da cidade, simbolizando um marco natural e histórico que permeia a identidade local. Desde então, o município experimentou um crescimento demográfico substancial: em 1940, a população era de aproximadamente

15.378 habitantes, enquanto, segundo o IBGE, o Censo Demográfico de 2022 registrou 132.152 habitantes. Esse aumento populacional traz consigo a necessidade de investimentos contínuos em setores essenciais, especialmente na educação, para atender à crescente demanda por serviços educacionais de qualidade e acessíveis.

A cidade desponta como um centro educacional regional, com uma rede de ensino diversificada e ampla, composta por 74 escolas de Educação Básica, sendo 53 públicas e 21 privadas, que juntas atendem cerca de 33.069 estudantes, conforme dados do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – (INEP), descritos no Censo Escolar de 2023. Além disso, Três Lagoas é sede de instituições de ensino técnico e superior como o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que oferecem uma gama completa de formação, desde a Educação Básica até a pós-graduação *stricto sensu*, ampliando as possibilidades de qualificação para a população local e regional.

No contexto da educação pública municipal, a gestão é realizada pela Prefeitura de Três Lagoas, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), que administra uma rede composta por 21 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 20 Escolas Municipais, atendendo 16.309 estudantes da educação infantil ao ensino fundamental, de acordo com o Censo Escolar de 2024. Essa estrutura educacional reflete o compromisso do município com o acesso e a permanência dos estudantes, garantindo uma trajetória escolar completa e na idade certa para todos. Além disso, a Rede Municipal de Educação é complementada por um Conselho Municipal de Educação (CME) ativo, que participa ativamente do monitoramento e da avaliação da educação básica pública municipal e da educação infantil na rede privada, promovendo uma educação de qualidade que responde às necessidades específicas da comunidade.

As ações da SEMEC estão fundamentadas em sua missão institucional, que consiste em “Assegurar uma educação de qualidade com equidade e qualidade social, garantindo o acesso, permanência com aprendizagem e trajetória escolar na idade certa, respeito à diversida-

de humana e valorização do conhecimento, da cultura e da inovação.” Essa missão é sustentada por uma visão estratégica de futuro: “Ser reconhecida como Rede de Ensino Pública, referência na aprendizagem dos estudantes na idade certa.” Esses princípios orientadores refletem o compromisso da Secretaria Municipal de Educação e Cultura com uma educação inclusiva e equitativa, que valoriza a formação integral dos estudantes e promove o desenvolvimento social e cultural de Três Lagoas.

Nesse cenário educacional, emergiu a temática central deste estudo, que se propõe a compartilhar o percurso trilhado para o fortalecimento da gestão democrática nas Unidades de Ensino da REME/TL, com ênfase na promoção da participação ativa da comunidade escolar. As ações descritas ao longo deste trabalho baseiam-se na estratégia 19.1 do Plano Municipal de Educação de Três Lagoas (PME/TL), que estabelece a meta de “fortalecer a efetivação da gestão democrática da educação pública, a partir da data da publicação do PME/TL.” Tal estratégia foi incorporada como um pilar fundamental, uma vez que, na REME/TL, as instâncias colegiadas, embora asseguradas formalmente, ainda não eram plenamente efetivadas. A implementação dessa meta mostrou-se ainda mais urgente diante da suspensão de eleições diretas para diretores durante um processo eleitoral marcado por denúncias. Esse cenário revelou que, mais do que uma prática administrativa, a participação democrática é um processo educativo. Compreender e vivenciar a participação ensina sobre a importância do direito de escolha e sobre as consequências dos atos, expondo a necessidade de fortalecer mecanismos que incentivem o engajamento consciente e formem sujeitos capacitados a atuar de maneira responsável e comprometida na gestão escolar.

Assim, a partir desse cenário, deu-se início a um conjunto de ações estratégicas, que serão apresentadas a seguir, para promover a gestão democrática nas Unidades de Ensino, consolidando-se como um esforço coletivo orientado pelo princípio da participação. Essas ações incluem, entre outras iniciativas, a capacitação de gestores e educadores para atuarem de forma colaborativa, promovendo espaços de diálogo e

construindo uma rede de apoio que fortalece a corresponsabilidade entre todos os membros da comunidade escolar. A REME/TL, ao implementar essas ações, pretende não apenas responder a demandas locais, mas também criar uma proposta de práxis educacional, no qual teoria e prática se unem para consolidar uma gestão participativa e inclusiva, que valorize e respeite as vozes e perspectivas diversas que compõem a comunidade escolar.

A Rota Escolhida para Assegurar Condições de Efetivação da Gestão Democrática da Educação: Estratégias Disruptivas na REME/TL

A trajetória da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (REME/TL) para consolidar uma gestão democrática tem sido marcada por iniciativas que visam transformar a concepção de educação e o papel de cada ator no ambiente escolar. Essa transformação é profundamente inspirada pelas ideias de Paro (2016), que argumenta que o ser humano constroi sua essência como ser histórico e coletivo ao transcender as limitações da natureza, alcançando a liberdade através da ação e do trabalho conjunto. Segundo Paro, a liberdade não é uma condição natural, mas algo que o indivíduo constroi junto aos outros, afirmando sua humanidade ao participar de um esforço comum. Ao aplicar essa visão à educação pública, entende-se que a gestão democrática é uma prática histórica e coletiva que exige o envolvimento ativo de todos os participantes da comunidade escolar.

Dialogando com essa perspectiva, Paulo Freire reforça a ideia de que a educação deve ser um processo libertador, em que o sujeito se descobre como parte essencial de uma comunidade e se reconhece capaz de transformar a realidade ao seu redor. Ainda para Freire, a educação democrática se baseia na escuta e no diálogo, práticas que permitem aos indivíduos expressarem suas experiências e construir conhecimentos que respondam às suas necessidades e à sua identidade. Freire (1987) sugere que, no contexto educacional, o diálogo não é uma

simples troca de ideias, mas um compromisso ético de criar, junto aos outros, uma prática educacional que respeite e valorize as particularidades de cada indivíduo, promovendo a corresponsabilidade e o senso de pertencimento.

Considerando a atual inovação na infraestrutura da REME/TL – composta por Unidades de Ensino, profissionais qualificados, espaços adequados, recursos materiais e um conjunto diversificado de estudantes – as ações voltadas para a efetivação da gestão democrática exigiram um esforço coletivo para mudar o modo de ser, pensar e agir de todos os envolvidos. O objetivo foi criar uma cultura de aprendizagem coletiva e desenvolvimento participativo, onde cada sujeito da comunidade escolar – professores, estudantes, pais, gestores e demais profissionais da educação – pudesse reconhecer-se como parte integrante de um sistema maior, comprometido com a qualidade e a equidade da educação pública oferecida no município.

A REME/TL adotou práticas de escuta ativa e diálogo com a comunidade, o que se mostrou fundamental para estabelecer um espaço de participação genuína. Esse processo foi construído com base na missão e nos valores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), que se alicerça na equidade, na qualidade social e na valorização da diversidade. O esforço de engajamento incluiu a criação de canais permanentes para escuta e diálogo, onde questões pedagógicas e administrativas são discutidas abertamente, e as decisões refletem o consenso entre os diferentes membros da comunidade.

Políticas Públicas como Alicerces para o Fortalecimento da Gestão Democrática

Para garantir a sustentabilidade da gestão democrática e seu fortalecimento ao longo do tempo, políticas públicas foram adotadas como alicerces fundamentais. Essas políticas não só organizam a governança dos programas e projetos, mas também respondem diretamente às diretrizes estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação de Três Lagoas

(PME/TL), especialmente a estratégia 19.2, que propõe “elaborar normas que orientem o processo de implementação da gestão democrática, com a participação da comunidade escolar”.

O fortalecimento da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (REME/TL), foram estabelecidas diretrizes que definem o papel e a participação de cada segmento da comunidade escolar, assegurando representatividade e voz ativa de estudantes, pais, professores e gestores no processo decisório. Essas políticas foram desenvolvidas por meio de consultas públicas e eventos de participação, permitindo que a comunidade expressasse suas necessidades e expectativas. Esse diálogo contribuiu para consolidar a gestão democrática como uma prática institucionalizada, valorizando a diversidade de perspectivas e fortalecendo o senso de corresponsabilidade.

As políticas públicas também desempenham papel fundamental na mediação dos desafios inerentes à gestão participativa. Em particular, diante da ação do Ministério Público do Estado de Mato Grosso do Sul a qual suspendeu as eleições diretas de Diretores da REME, houve um impulso para revisar e aprimorar os mecanismos de participação. Esse processo incluiu a promoção de uma formação contínua dos sujeitos envolvidos, garantindo que compreendessem os princípios e práticas de uma gestão democrática e possibilitando o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre seu papel na educação pública, em consonância com a visão emancipadora de Paulo Freire.

Decreto Municipal nº. 266 de 31 de agosto de 2022

Além de regulamentar as práticas de gestão democrática, o Decreto nº 266, de 31 de agosto de 2022, emerge como um marco significativo, definindo a gestão democrática como “um conjunto de práticas dialógicas em formas democráticas de tomada de decisões, articuladas em espaços pedagógicos coletivos, voltadas para a melhoria dos processos de aprendizagem e o aprimoramento das políticas educacionais”. No Art. 2º, o decreto estipula que as Unidades de Ensino da REME/TL devem

promover os princípios da gestão democrática por meio de conselhos escolares, projetos pedagógicos coletivos e outras formas de representação.

Os princípios fundamentais estabelecidos pelo decreto incluem a participação ativa da comunidade escolar, a transparência, a ética, o respeito à diversidade, a equidade e a qualidade social. Esses princípios visam não apenas à excelência educacional, mas também ao desenvolvimento integral dos indivíduos e ao preparo para o exercício da cidadania.

Para dar concretude a essa estrutura participativa, foram regulamentadas instâncias de diálogo e cooperação, como o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS/FUNDEB), e o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), além das Associações de Pais e Mestres (APM), Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis e Conselhos de Classe Participativos nas Unidades de Ensino. Essas instâncias garantem a inclusão de diferentes vozes e experiências na gestão escolar, promovendo o planejamento coletivo e o compromisso com uma educação pública de qualidade.

O Decreto Municipal nº 266/2022, ao estabelecer uma estrutura participativa robusta, reafirma a gestão democrática como prática emancipadora e transformadora. Ele fortalece uma educação pública que transcende a mera transmissão de conhecimentos, promovendo uma formação crítica e cidadã. A experiência da REME/TL exemplifica um processo de gestão que empodera a comunidade escolar e alinha-se a uma educação inclusiva e ética, comprometida com o desenvolvimento integral dos indivíduos e da coletividade.

Avaliação Institucional Interna

Para fortalecer ainda mais o compromisso com a gestão democrática e participativa, a Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas instituiu a Avaliação Institucional Interna (AII), como um instrumento essencial para a melhoria contínua das Unidades de Ensino. A partir da Deliberação nº 28 CME/TL/MS de 04 de agosto de 2022, regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação, foram estabelecidas normas

para conduzir tanto a Avaliação Institucional Interna quanto a Externa, assegurando que os resultados desse processo estejam presentes nos processos de autorização e credenciamento das instituições de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) consolidou essas diretrizes com a publicação da Resolução nº 041/SEMEC/2022, definindo uma periodicidade anual para a AII e inserindo-a no Calendário Escolar. Isso facilita a participação e o planejamento, possibilitando que a comunidade escolar tome conhecimento e participe ativamente das etapas de avaliação.

A Resolução nº 041/SEMEC/2022 orienta o processo de avaliação, concebendo-a como um processo contínuo de reflexão, voltado à promoção da qualidade da educação e ao fortalecimento do autoc conhecimento institucional. Com base no Art. 1º da Resolução, a AII tem como objetivo reunir dados e informações que auxiliem escolas, profissionais de educação, responsáveis e estudantes a avaliarem suas práticas pedagógicas e administrativas, promovendo assim uma educação de qualidade e socialmente inclusiva.

A Avaliação Institucional Interna, ao adotar uma metodologia de 360º, convida todos os segmentos da comunidade escolar – professores, gestores, estagiários, secretários, auxiliares de escola, pais e estudantes – a participar, avaliando e sendo avaliados. Dessa forma, cada membro da comunidade tem a oportunidade de compartilhar sua perspectiva sobre o ambiente escolar e contribuir com sugestões, o que fortalece o compromisso com a corresponsabilidade na gestão escolar e com a estratégia 19.10 do Plano Municipal de Educação (PME/TL), que prevê a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores.

No Art. 2º da Resolução nº 041/SEMEC/2022, são definidos os principais objetivos da Avaliação Institucional das Unidades de Ensino, os quais incluem promover a qualidade da educação, apoiar o desenvolvimento institucional, atender às expectativas das comunidades interna e externa e estimular a responsabilidade social. Entre os objetivos específicos estabelecidos no Art. 3º da mesma Resolução, destacam-se a identificação de variáveis que interferem no processo educativo, a promoção da contínua reconstrução das práticas pedagógicas, o apoio à

formulação e revisão das políticas educacionais e a contribuição ao processo de acompanhamento e regulação das instituições.

Os critérios para a execução da Avaliação Institucional (Art. 4º) incluem o respeito à identidade das Unidades de Ensino, o compromisso com o processo avaliativo e a participação ativa de toda a comunidade escolar. A valorização de educadores e estudantes e o fomento a uma cultura de avaliação formativa constituem o cerne do processo.

Em 2024, na terceira edição da AII, observou-se um crescimento expressivo na participação, com contribuições significativas em áreas como transporte, alimentação, relações interpessoais e organização dos espaços e tempos escolares. Esse espaço aberto para a expressão de diferentes pontos de vista oferece uma visão ampla e plural do ambiente educacional, permitindo que cada segmento da comunidade reflita sobre sua função e sobre as percepções coletivas.

A AII, ao reunir diferentes olhares e interpretações, enriquece o entendimento da realidade escolar, oferecendo uma oportunidade valiosa para identificar pontos de convergência e áreas para aperfeiçoamento. Essa prática fortalece o compromisso com uma gestão democrática, inclusiva e baseada no diálogo contínuo e permanente.

Elaboração do Currículo da REME/TL: Um Diálogo com a BNCC e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

No processo de constituição do Sistema Municipal de Educação, o município de Três Lagoas reforça sua autonomia ao consolidar as atividades do Conselho Municipal de Educação (CME/TL). Essa consolidação atende a uma das estratégias estabelecidas pela meta 19 do Plano Municipal de Educação, em específico a estratégia 19.14, que visa “estimular o fortalecimento de conselhos municipais de educação como instrumento de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional”. O CME/TL desempenhou um papel essencial nesse contexto, analisando e emitindo parecer sobre o documento final do currículo da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (REME), culminando na

aprovação formal descrita no Parecer N° 003/CME/2020, que regula-
menta a implementação do currículo municipal.

Com o respaldo do CME/TL, o município consolidou sua auto-
nomia para elaborar, dialogar e aprovar um currículo próprio, alinhado
às necessidades e especificidades dos estudantes locais. Esse currículo
busca atender às características regionais e contribuir para o desenvolvi-
mento integral dos estudantes de Três Lagoas, ao mesmo tempo em que
mantém consonância com as diretrizes nacionais e estaduais.

Conforme Wendel Freire (2009) destaca em *Gestão Democrática: Reflexões e Práticas do/no Cotidiano Escolar*, a construção de um currí-
culo escolar participativo reflete um dos pilares fundamentais da gestão
democrática, que é a descentralização do processo decisório e a valori-
zação das vozes de todos os agentes educacionais. Esse entendimento se
alinha à experiência de Três Lagoas, onde a elaboração das Orientações
Curriculares da REME foi conduzida através de um processo dialógico,
incluindo representantes de professores, coordenadores pedagógicos,
gestores escolares e a equipe técnica e pedagógica da Secretaria Muni-
cipal de Educação e Cultura (SEMEC). Dessa forma, a participação e
o compromisso com a gestão democrática fortalecem a conexão entre o
currículo e as necessidades reais da comunidade educacional.

O diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e
o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul se deu de forma a
preservar a identidade e autonomia municipais, conceitos que, segundo
Freire (2009), são essenciais para que uma gestão educacional seja ver-
dadeiramente democrática e inclusiva. Freire na mesma obra destaca
que o processo participativo é vital para que o currículo atenda não
apenas a diretrizes formais, mas também promova o engajamento e o
protagonismo dos sujeitos envolvidos, fortalecendo a legitimidade das
práticas educativas. Dessa forma, a construção coletiva do currículo da
REME em Três Lagoas representa um exercício prático de autonomia e
gestão democrática, na qual se busca promover um ambiente de apren-
dizado orientado pelas necessidades e características locais.

Essa construção participativa possibilitou que os educadores, ges-
tores e profissionais da educação envolvidos se reconhecessem como

agentes ativos no processo, em vez de simples receptores de normas externas.

Nesse movimento que entendo democratizante, eu posso, ao assumir-me como sujeito, ser capaz de reconhecer-me como objeto; ou, ao mesmo tempo em que me vejo como objeto, eu fico indignado e transformo meu próprio olhar; vejo-me como ser social e histórico, como ser pensante (...), criador, realizador de sonhos. (FREIRE, 1996, p.41).

Esse pensamento ressoa no processo de elaboração do currículo de Três Lagoas, onde os participantes, ao se reconhecerem como sujeitos históricos e sociais, passaram a assumir um papel transformador. Em um movimento de resignificação, os professores e demais participantes se tornaram conscientes de sua capacidade de influenciar e criar uma educação que dialoga com a realidade dos estudantes e da comunidade local.

No contexto da REME de Três Lagoas, essa visão de Freire (1996) se concretiza ao permitir que os educadores e gestores, ao refletirem sobre seu papel e suas práticas, assumam a responsabilidade de moldar um currículo que atende aos anseios da comunidade e se alinha aos sonhos de seus estudantes. Ao se verem como criadores e realizadores de sonhos, esses profissionais puderam agir frente às práticas educacionais limitadoras e, a partir disso, construir uma proposta curricular inovadora e relevante para o município. Essa postura empoderada reflete o valor de uma educação que não é imposta, mas sim cocriada por aqueles que vivem e conhecem a realidade local, fomentando uma identidade educacional própria.

Freire (1996) destaca, ainda, que a gestão democrática no contexto educacional deve ser transformadora, oferecendo aos participantes a oportunidade de se reconhecerem como “seres pensantes” e “criadores”. Assim, a construção do currículo da REME não é apenas um ato administrativo, mas também uma oportunidade de transformação pessoal e coletiva. Esse processo permite que os educadores e gestores de Três Lagoas reconheçam sua capacidade de gerar mudanças efetivas e significativas no ambiente educacional, criando, assim, um currículo

que não apenas instrua, mas inspire e fortaleça a comunidade escolar.

Portanto, o currículo de Três Lagoas, além de refletir os princípios e diretrizes nacionais e estaduais, incorpora também uma filosofia de gestão democrática que valoriza a autonomia e o protagonismo dos sujeitos educacionais. A implementação da estratégia 19.9 do PME/TL, que garante a consulta e participação de profissionais da educação, estudantes e pais, reforça os princípios destacados por Freire sobre a importância da inclusão dos diversos atores sociais na formulação do currículo e outros projetos político-pedagógicos. Este esforço assegura que o currículo da REME/TL seja um documento representativo, articulado em conjunto com a comunidade escolar, o que promove um sentido de pertencimento e legitimidade entre os participantes do processo educacional.

(Re)estruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos: o Marco Zero para o Reconhecimento da Identidade das Unidades de Ensino

A (re)estruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas representou um marco essencial para fortalecer a identidade das Unidades de Ensino e aprimorar a gestão escolar. Essa iniciativa atendeu a uma demanda histórica dos movimentos populares em defesa de uma educação pública de qualidade, reforçando o compromisso com a democratização dos processos de ensino. Após a elaboração participativa do currículo, a gestão escolar de Três Lagoas iniciou ações voltadas para a reformulação dos PPPs, compreendendo-os como documentos centrais na consolidação da missão e visão educacional de cada unidade, mas sobretudo, da REME como um todo.

Nesta ação de reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das Unidades de Ensino, a SEMEC/TL, por meio do Núcleo de Monitoramento e Normas, contou com a parceria do Programa Suzano de Educação (PSE), que somou esforços para que o processo de

elaboração, para algumas Unidades, e de reestruturação, para outras, acontecesse alicerçado em diálogos que vão além da REME, trazendo vivências e experiências de atores que percorreram outras redes e realidades. Com esse apoio, fortalecemos a parceria estabelecida no Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), um espaço e tempo de diálogos que contribuíram para que nossas ações fossem reconhecidas pelo programa como ações disruptivas na elaboração de PPPs.

Esse processo foi guiado pela estratégia 19.9 do Plano Municipal de Educação (PME/TL), que visava **“garantir a participação e a consulta de profissionais da educação, estudantes e pais na formulação dos projetos político-pedagógicos ou proposta pedagógica, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares”**. O processo de participação ativa dos diversos atores da comunidade escolar reforçou o compromisso com uma gestão inclusiva e coerente com as especificidades locais. Assim, a reestruturação dos PPPs não foi apenas uma atualização administrativa, mas uma reformulação que envolveu a essência da identidade de cada Unidade de Ensino, permitindo que as unidades se reconhecessem e se reposicionassem conforme as particularidades de seus territórios.

Dourado (2007) destaca a importância de situar o processo educativo em um contexto sociocultural mais amplo, no qual o ensino e a aprendizagem são mediados por uma série de fatores intra e extra-escolares. Ele afirma que,

O processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constroi o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (Dourado, 2007, p. 940).

Dessa forma, a reestruturação dos PPPs permitiu que cada Unidade de Ensino se posicionasse de maneira mais contextualizada e, através de uma gestão democrática, considerasse as condições reais dos estudantes e da comunidade.

Esse entendimento da educação como prática social foi funda-

mental no processo de reorganização dos PPPs, que refletem visões distintas sobre o papel da escola na sociedade. Para efeito desta análise, a educação foi tratada como um processo amplo de socialização da cultura historicamente produzida pela humanidade, enquanto a escola funciona como o *locus* privilegiado de produção e apropriação do saber. Ainda, Dourado (2007) enfatiza que a escola é um espaço onde políticas, gestão e práticas pedagógicas se organizam em prol dos objetivos formativos e que as políticas educacionais, para serem efetivas, demandam o envolvimento e comprometimento de gestores, professores, estudantes, pais e demais profissionais da educação em um esforço coletivo em prol de um projeto educativo compartilhado.

Conforme discutido, a qualidade social da educação, conforme Dourado (2007), depende de um conjunto de fatores. Ele argumenta que,

Uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos estudantes e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar. (Dourado, 2007, p. 940).

Com isso, a (re)estruturação dos PPPs levou em conta não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as condições de vida e o contexto sociocultural dos estudantes, reconhecendo a complexidade das realidades locais e o papel da escola em atender a essas demandas específicas.

A construção de uma educação de qualidade, estabelecida como nosso marco zero, exigiu estratégias que buscassem melhorar a experiência escolar de forma integral. Como enfatiza Dourado,

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual (Dourado, 2007, p. 940).

A reestruturação dos PPPs, portanto, foi além de um simples ajuste técnico; constituiu uma oportunidade de reconfigurar as práticas de gestão e criar estratégias que respondessem aos desafios educacionais enfrentados por cada comunidade escolar.

Por fim, é importante lembrar que a democratização dos processos de organização e gestão educacional só foi plenamente realizada com uma participação ativa e uma abertura para o diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar. Dourado (2007) reforça que a gestão educacional precisa considerar tanto as especificidades dos sistemas de ensino quanto os graus de autonomia das unidades escolares. Ele argumenta que o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais é indispensável para que a educação realmente se configure como um direito social e como uma prática transformadora. Em nosso município, esse foi o caminho trilhado. A reestruturação dos PPPs buscou tecer, justamente, um espaço vivo de participação democrática, onde cada voz se reconhecesse corresponsável na construção de uma educação pública, socialmente referenciada, que pulsa com as aspirações e reflete as realidades da comunidade escolar.

Instâncias colegiadas (re)significadas: da SEMEC à Unidade de Ensino

A participação ativa de todos os membros da comunidade escolar é fundamental para o fortalecimento das instâncias colegiadas. Conforme afirmado por Nascimento (2024), a possibilidade de engajamento, seja individual ou por meio de representantes, em processos decisórios é essencial para construir um ambiente educativo mais democrático e inclusivo. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) tem promovido diversas iniciativas para ressignificar e fortalecer essas instâncias, transformando-as em espaços dinâmicos de diálogo e construção coletiva.

Como estratégia para fortalecer a gestão democrática, a SEMEC implementou a formação de Conselhos Escolares em todas as Unidades

de Ensino, assegurando que esses órgãos deliberativos fossem compostos por representantes eleitos das comunidades escolar e local, incluindo professores, estudantes, pais ou responsáveis e membros da comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 - LDB, em seu artigo 14, reforça essa importância ao estabelecer que “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a inclusão das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e Fóruns equivalentes” são princípios fundamentais para a educação básica (BRASIL, 2023).

Além disso, a SEMEC organizou encontros de estudo, reflexão e formação contínua para os conselheiros escolares, possibilitando que os participantes adquirissem conhecimentos sobre gestão democrática, direitos educacionais e práticas pedagógicas. Essa efetivação da gestão democrática no ambiente escolar implica em criar canais de diálogo e participação que possibilitem a construção coletiva de saberes e práticas. Nesse sentido, esses momentos foram imprescindíveis para o fortalecimento da gestão democrática, pois não apenas enriqueceram o debate, mas também garantiram que as decisões tomadas fossem fundamentadas nas realidades e necessidades da comunidade.

Por sua vez, a ressignificação das instâncias colegiadas deve ser considerada não apenas uma formalidade, mas sim um componente essencial para a construção de um projeto pedagógico que realmente atenda às demandas da comunidade. Veiga (1995) destaca que a participação da comunidade escolar em instâncias decisórias não é apenas uma questão de cumprimento legal, mas uma prática que deve ser valorizada como um caminho para o fortalecimento da cidadania e da gestão compartilhada na educação.

Nesse sentido, as Unidades de Ensino, incentivadas pela SEMEC, tem promovido reuniões periódicas entre os Conselhos Escolares e a comunidade, criando um espaço de interlocução onde as vozes de estudantes, pais, professores e demais colaboradores são ouvidas e integradas nas tomadas de decisão. Os Conselhos Escolares têm um papel crucial na promoção da gestão democrática, servindo como um espaço de diálogo entre a escola e a comunidade, e possibilitando uma educação

mais conectada às realidades locais.

Assim, a ressignificação dessas instâncias deve ocorrer em constante diálogo com a SEMEC, promovendo uma integração efetiva entre as políticas públicas e a realidade das Unidades de Ensino. Moll (2018) complementa ao afirmar que o fortalecimento das instâncias colegiadas deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, pois a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar é fundamental para a construção de uma educação integral e contextualizada.

Dessa forma, as ações da SEMEC, ao promover a participação e a formação, refletem o compromisso com a ressignificação dos processos de gestão democrática. Essas iniciativas garantem que as decisões tomadas sejam pertinentes e adequadas às necessidades locais, assegurando que a educação oferecida seja verdadeiramente significativa e alinhada aos contextos sociais e culturais das comunidades atendidas.

Considerações Finais

Reflexões sobre o caminho percorrido, análises do trajeto, certezas sobre o que já vivemos e incertezas em relação aos próximos passos formam as lições que absorvemos ao longo desse processo. Ao refletirmos sobre esse percurso, poderíamos começar abordando os resultados ou os efeitos das ações empreendidas, conforme constatado no último relatório da avaliação do **Plano Municipal de Educação (PME) 2022-2023**, no qual foi possível identificar avanços significativos na **Meta 19 do PME**, resultados quantitativos do percurso trilhado até aqui. No entanto, percebemos que o que realmente se destaca são os resultados qualitativos, as vivências, as experiências e todo o contexto formativo que oportunizaram a ressignificação de modos de ser, estar, pensar e agir. Esse processo de ressignificação é dinâmico e, para nós, ainda não está concluído. Existem caminhos que precisamos revisitar e outros que exigirão novas rotas alternativas. Como já mencionado, este é um movimento cíclico, no qual estamos constantemente em evolução.

Impactar os modos de ser, ver e agir não é uma tarefa fácil, nem

rápida. Essa transformação demanda uma compreensão profunda das conquistas e avanços, assim como das estagnações e desafios, dos retrocessos e das retomadas. Nesse sentido, ao incorporarmos a visão de Vygotsky (1989), entendemos que o desenvolvimento do indivíduo resulta da sua interação com o outro e com o mundo ao seu redor. Essa perspectiva nos impulsiona a entender que a educação não é apenas um ato de transmissão de conhecimentos, mas um processo contínuo de diálogo e reflexão que envolve todos os agentes educacionais.

Ademais, ao longo desse percurso, aprendemos que a colaboração entre os diferentes atores da comunidade escolar é fundamental para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e democrático. A participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar é essencial para a construção de uma educação que respeite as singularidades e particularidades de cada contexto. Essa colaboração nos permite enfrentar os desafios de maneira mais assertiva, refletindo sobre as ações realizadas e seu impacto na comunidade.

Portanto, ao olharmos para o que já vivenciamos, reconhecemos que cada experiência nos oferece lições valiosas. Essas lições nos encorajam a continuar a busca por uma gestão democrática que não só atenda às necessidades locais, mas que também promova a formação integral dos indivíduos envolvidos. A transformação social começa pela conscientização e pela formação crítica dos sujeitos, que devem ser protagonistas de sua própria história. Essa reflexão nos permite conceituar a gestão democrática da Rede Municipal de Ensino (REME), que antes carecia de participação efetiva e envolvimento da comunidade escolar, o que ousamos chamar de participação silenciosa.

Diante disso, seguimos em movimento, conscientes de que o caminho é construído coletivamente e que cada passo dado é uma oportunidade de aprendizado e crescimento. Estamos prontos para enfrentar as incertezas dos próximos passos, armados com as lições aprendidas até aqui.

Concluimos e reafirmamos que as ações voltadas ao fortalecimento da participação na Gestão das Unidades de Ensino constituem um movimento cíclico e, portanto, nos colocamos, assim como destaca Freire (1987), como sujeitos inacabados e conscientes de que a vida é

um caminho perpétuo de crescimento e transformação e ainda, que nenhum ser humano está completo ou totalmente realizado, pois o aprendizado é uma busca contínua e permanente.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Atualizado em 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Wendel. *Gestão democrática: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2009.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Lei nº 4.624, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Campo Grande, MS, 22 dez. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de**

Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental. Organizadores Hélio Queiroz

Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande, MS: SED, 2019a. (Série Currículo de Referência; 1).

MOLL, Jaqueline. Políticas de gestão democrática e a construção de instâncias colegiadas na educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 94, p. 158-172, 2018.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. *Gestão da educação: a coordenação do trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Contexto, 2024.

PARO, Vitor Henrique. *A gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

TRÊS LAGOAS (Município). Deliberação nº 28 CME/TL/MS, de 4 de agosto de 2022. Regulamenta a Avaliação Institucional Interna (AII) e Externa das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas. Três Lagoas, MS: Conselho Municipal de Educação, 2022.

TRÊS LAGOAS (Município). Lei nº 2.925, de 16 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Três Lagoas, MS, 16 jun. 2015.

TRÊS LAGOAS (Município). Parecer nº 003/CME, de 2020. Aprova o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (REME), em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, MS: Conselho Municipal de Educação, 2020.

TRÊS LAGOAS (Município). Resolução nº 041/SEMEC/2022, de 4 de agosto de 2022. Estabelece normas e periodicidade para a Avaliação Institucional Interna (AII) das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas. Três Lagoas, MS: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2022.

TRÊS LAGOAS (Município). Decreto nº 266/SEMEC/2022, de 31 de agosto de 2022. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino da Rede Municipal de Ensino (REME) de Três Lagoas/MS. Três Lagoas, 2022.

VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva*. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). *Projeto Político Pedagógico da Escola – uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Alan Cezar Alves de Souza¹³

Adriana Rosimeire Pastori Fini¹⁴

Anízia Aparecida Nunes Luz¹⁵

O artigo apresenta relatos de experiências no tocante à Avaliação da aprendizagem. Trata-se, portanto, de descrição de ações bem sucedidas que ocorreram no Município de Água Clara/MS, entre os anos de 2023 e 2024, que possibilitaram pensar sobre a trajetória que os estudantes percorrem para efetivação de suas aprendizagens e conseqüentemente a elevação dos índices educacionais. Um dos principais objetivos, neste percurso, foi que os atores refletissem sobre suas ações e tivessem a oportunidade de superar desafios e limites. As considerações que compõem os relatos vivenciados, nos momentos de estudos e formação, realçaram a possibilidade de avanços equitativos no contexto educacional. Por fim, conclui-se que a Avaliação, concebida como um processo amplo é um importante instrumento para o acompanhamento das mais variadas dimensões evolutivas da aprendizagem e do desenvolvimento humano, também, para as tomadas de decisões em relação ao planejamento da prática pedagógica e de intervenções mais contextualizadas com a realidade que se apresenta. Porém, além de se enfatizar a necessidade de novos estudos em face aos avanços constatados, buscamos estar mais atentos quanto ao comprometimento da qualidade dos resultados almejados, bem como, em relação a transferência de responsabilidades quanto ao ensino e aprendizagem, pois entendemos que, ainda, há necessidade de fortalecer o trabalho colaborativo entre Secretaria de Educação, gestores escolares e professores.

PALAVRAS CHAVES: Avaliação, estratégias, aprendizagem, colaboração, monitoramento.

13. Graduado em Pedagogia pela UFMS, Especialista em Tecnologia na Educação pela PUC-RJ, Diretor de Gestão Educacional e Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Água Clara/MS, Presidente do Conselho Municipal de Educação de Água Clara/MS

14. Graduada em Pedagogia pela UFMS, Especialista em Educação Especial e Secretária Municipal de Educação de Água Clara.

15. Doutora e Mestre em Educação pela UFMS, concursada como Especialista em Educação no Município de Três Lagoas. Atualmente é Conselheira Presidente do Conselho Municipal de Educação/TL.

Introdução

Os avanços nos índices Educacionais dos Sistemas de Ensino devem estar sempre alinhados com o desenvolvimento efetivo das Aprendizagens dos estudantes. Contudo, importa registrar que em nossas vivências temos presenciado, durante os anos de Avaliações Externas, uma grande mobilização para “preparar” os estudantes para a realização dos exames no sentido de alcançar índices educacionais mais altos e, arriscamos dizer que, muitas vezes, esses dados encobrem a trajetória que cada um empreende para superar suas reais necessidades.

Diante do exposto, entendemos que a Avaliação é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem quando permite a reflexão e a mudança de atitudes, no sentido de construir e reconstruir planos de ação de caráter pedagógico, bem como, correções de rota. Assim, a Avaliação, seja interna ou externa, que caminha nesta perspectiva, tem por objetivo ser mais uma das ferramentas para que as redes de ensino encontrem caminhos possíveis de superar desafios para que os estudantes possam alcançar aprendizagens significativas e o pleno desenvolvimento.

A busca para compreender sobre os processos da Avaliação da Aprendizagem, principalmente após o período pandêmico, nos fez perceber a necessidade de rever as estratégias e metodologias de ensino, olhando para além da recomposição das aprendizagens. Intencionamos explorar os instrumentos avaliativos de forma que possam favorecer a coleta de informações e que sejam capazes de traduzir os conhecimentos adquiridos e os que ainda não foram apreendidos pelos estudantes, ou seja, um olhar que permita a reflexão sobre o caminho percorrido para avançarem cognitivamente e afetivamente.

O que nos faz lembrar do termo “ensinagem”, onde o autor

[...] explicita claramente o significado da aprendizagem em termos como ensinar, aprender e apreender. O primeiro (ensinar) deve ser uma ação intencional e deve resultar em aprendizagem, o segundo (aprender) significa reter informações e é um termo ligado à pedagogia tradicional, que deve ser superado pelo terceiro (apreender), que, por sua vez, significa se apropriar dos conhecimentos, a fim de que esses se integrem à estrutura cognitiva dos educandos. (ANASTASIOU, 2003, p.145).

Ensinar e aprender não são tarefas fáceis, haja vista que para que tenhamos resultados positivos e satisfatórios na relação ensino e aprendizagem, de acordo com Adelino (2012), é necessário observar uma série de fatores, tais como: analisar e considerar as condições sociais dos estudantes, proporcionar condições mínimas de trabalho aos docentes e incentivá-los a utilizar estratégias de ensino capazes de motivar a apropriação de novos conhecimentos.

Neste contexto, na opinião de Fiscarelli (2007), é por meio da utilização de metodologias e estratégias que o processo de ensino e aprendizagem se tornam mais eficazes, menos verbalístico, pois o docente passa a interagir, vivenciar e, assim, pode organizar um ambiente mais agradável para que o ensino se efetive em todas as dimensões, permitindo ao estudante sentir-se convidado a participar e transformar tudo o que está vivenciando em sala de aula em conhecimentos e habilidades.

Porém, para que haja avanços significativos de um fazer intencional e reflexivo da prática pedagógica, a mudança de atitudes não se restringe apenas ao grupo de professor, entendemos ser necessário, também, que a equipe gestora da escola, bem como a equipe técnica da Secretaria de Educação, oportunizem momentos de orientação, acompanhamento das ações, ou seja, subsídios que criem espaços de formação onde a escuta e o diálogo sejam prioridades. A finalidade é que todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes sejam capazes de construir caminhos possíveis e alicerçados em concepções e Políticas Educacionais que transcendam do papel para as salas de aula. Afinal, uma educação que permita avanços significativos se faz com o engajamento e quando estamos no propósito: “ensino e aprendizagem equitativa”.

Neste contexto que nasce este artigo. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pautada na descrição de ações e nos relatos de experiências bem sucedidas que ocorreram no Município de Água Clara no ano de 2023 e continua em 2024. Ações que possibilitam pensar sobre a trajetória que os estudantes percorrem para efetivação de suas aprendizagens e consequentemente a elevação dos índices educacionais. O objetivo é, que neste percurso, os atores reflitam sobre suas ações e tenham

oportunidade de superar desafios e limites.

Avanços educacionais: uma aprendizagem efetiva alinhada ao trabalho colaborativo e novas estratégias educacionais.

A colaboração pode ser definida como um modo de interação entre, no mínimo, dois sujeitos, comprometendo-se num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo. Objetivo este que descrevemos como aprendizagem significativa e desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes.

Deste modo, a necessidade pensar em novas estratégias e metodologias educacionais, alinhadas com o trabalho colaborativo, trouxe bons resultados no que diz respeito a aprendizagem significativa aos estudantes e conseqüentemente para nosso município. O processo para resolver dificuldades reais, elaborar planejamentos e propor mudanças no sentido de buscar soluções para vencer os desafios fez com que professores, coordenadores, diretores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação trabalhassem em conjunto na construção de instrumentos de acompanhamento, orientação, monitoramento, capacitação e avaliação.

Nesta linha de pensamento, considerando a importância do trabalho colaborativo, realizamos uma série de estudos tendo como foco central a recomposição das aprendizagens e o avanço nos níveis educacionais. Inicialmente um grupo de trabalho formado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Água Clara (SEMED), gestão escolar e professores observaram, analisaram e refletiram sobre os itens:

- Resultados das avaliações diagnósticas aplicadas pela SEMED no pós pandemia;
- Análise dos níveis de aprendizagem dos estudantes por habilidade;
- Escuta dos profissionais da educação em relação às dificuldades encontradas em sala de aula.

Partindo destes itens definiu-se as estratégias conforme seguem:

1. Criação do Sistema Municipal de Avaliação da Aprendizagem;
2. Formação Continuada e Formação Continuada em Serviço;

3. Investimento e valorização salarial.

Ao trabalhar com estas estratégias conseguimos avançar em nossos objetivos no sentido de uma educação mais equitativa efetivando e ampliando os níveis de aprendizagem, conforme observamos a partir dos dados publicados pelos Governos: Estaduais e Federal para o ano de 2023. As informações apresentaram que o Município de Água Clara obteve um dos melhores índices de alfabetização do Estado de Mato Grosso do Sul, considerando como Destaque em Alfabetização. Registra-se que, no mesmo ano, nosso Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) passou de 5,9 para 6,7.

Diante dos avanços, temos observado a necessidade de que a Avaliação da Aprendizagem seja mais ampla e efetiva, estabelecendo uma dinâmica participativa e colaborativa de todos envolvidos. Quando entendemos ela, a Avaliação, como um processo, este vai além de dados numéricos devendo favorecer, antes de tudo, aprendizagens significativas para os estudantes, bem como, modificar e melhorar a prática pedagógica. Nesta perspectiva, buscou-se uma organização que articule os elementos de ensino e aprendizagem para a concretização da autonomia do município na área da educação, por meio do Sistema Municipal de Avaliação.

O Sistema Municipal e a Avaliação da Aprendizagem: Avaliação Monitoramento e Orientação.

Entendemos que o desafio na prática da avaliação é construir um processo que seja capaz de acompanhar os estudantes nas manifestações de caráter evolutivo de seu pensamento e de suas representações. Desse modo, a Avaliação deve existir enquanto aproximação de ideias articuladas e veiculadas na sequência da aprendizagem e do desenvolvimento, contemplando várias estratégias, momento de investigação e reflexão do professor em relação as suas concepções e práticas cuja intenção é de melhorar a ação educativa.

Na opinião de Meurer (2016) a Avaliação da Aprendizagem que caminha na perspectiva da reflexão pode ser vista como um

instrumento auxiliar ao professor para perceber as dificuldades dos estudantes, os desafios que enfrentam e, ainda, as possibilidades que ele apresenta na construção dos conhecimentos e alcançar os objetivos propostos pelo professor durante a realização das atividades educativas.

Conforme referenda o Documento, Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul:

[...] reconhecer que o docente possui papel fundamental no processo de avaliação, haja vista que avaliar é um dos itens do processo de aprendizagem e que não pode ser resumida a realização de testes, provas, atribuições de notas ou conceitos, mas sim a atividade de mediação. Nesse sentido, o docente enquanto profissional mediador possibilita às crianças e aos adolescentes a ampliação dos conhecimentos, bem como agir de maneira autônoma, com responsabilidade, resiliência e determinação. (2019, p. 106).

Por isso que, considerando a grande importância da Avaliação da Aprendizagem instituímos no Município de Água Clara o Sistema Municipal de Avaliação da Aprendizagem. Este Sistema teve e ainda tem por objetivo avaliar não apenas as turmas que realizam as Avaliações Externas, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), objetiva, também, avaliar toda a Rede Municipal de Ensino de Água Clara, desde a Educação Infantil (Pré Escolar) até o 9º ano do Ensino Fundamental das escolas urbanas e rurais.

O Sistema Municipal de Avaliação da Aprendizagem visa avaliar, também, os avanços alcançados pelos estudantes nos componentes curriculares de Português – Leitura e Escrita - e de Matemática. Importante registrar que, para esta finalidade, foram construídos instrumentos, em conjunto com os Gestores Escolares, considerando as Habilidades do SAEMS e SAEB sendo distribuídas progressivamente entre todos os anos do Ensino Fundamental e alinhados com as Habilidades do Referencial Curricular de nosso município.

Figura 01: Reunião de Estudo e Elaboração da Base de Habilidades a serem avaliadas.



Fonte: Equipe Técnica da SEMED

Figura 02: Aplicação do SISTEMA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO



Fonte: Equipe Técnica da SEMED

Importa registrar que o processo de aplicação do Sistema Municipal de Avaliação considerou as Avaliações Externas SAEMS E SAEB no que se refere a quantidade de questões e orientações para os estudantes com necessidades educativas especiais.

O que nos remete ao que enfatiza Meurer (2016), de acordo com o autor, quando nos conscientizamos que a Avaliação é um compromisso social e que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, tem mais chances de oportunizar aos estudantes, e entendemos que todos eles, o acesso aos conhecimentos sistematizados e aos bens culturais.

Neste contexto, que dirigimos o olhar para a organização e elaboração das Avaliações no sentido de considerar os conteúdos que foram aplicados em sala de aula pelo professor, ao tempo que ela passa a ser um instrumento de apreciação e análise relevante ao diagnóstico da realidade, capaz de auxiliar o professor na construção de novas estratégias e organização de seu trabalho pedagógico “de modo a ampliar os conhecimentos de todos os envolvidos no processo” (Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 106).

Análise dos Resultados e Plano de Intervenção Pedagógica

Buscamos, novamente, o entendimento em Meurer (2016) quando enfatiza que a Avaliação deve ter caráter contínuo, investigativo e reflexivo, atuando como mediadora e diagnóstica no processo de ensino aprendizagem. Assim, importante oportunizar, neste processo, momentos em que os estudantes possam se auto avaliar, refletirem sobre si mesmo, sobre suas ações, suas necessidades e sobre as possibilidades de juntos, professores e estudantes, superarem os desafios.

Neste processo, a aprendizagem se sustenta a favor da democratização do ensino, da permanência do estudante na escola e da promoção equitativa, conforme orienta o Documento do Referencial Curricular de MS (2019).

Assim, a análise de resultados é uma ação de suma importância, pois possibilita verificar quais as habilidades e competências ainda necessitam ser desenvolvidas pelos estudantes de forma favorecer ao professor melhores encaminhamentos no tocante a elaboração de estratégias e metodologias que efetivem a aprendizagem.

Figura 03: Devolutiva dos Resultados das Avaliações Municipais



Fonte: Equipe Técnica da SEMED

Deste modo, com finalidade de avançar nos diálogos com gestores escolares e professores, de maneira a provocar mudanças que acabam por reduzir a prática da Avaliação em um momento isolado do processo de ensino e aprendizagem a equipe técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, inicialmente, levantou os dados referentes aos resultados das Avaliações Externas e Internas para estudá-los. Foi a partir do conhecimento dos dados que, então, a equipe da SEMED organizou reuniões nas Unidades de Ensino com a participação dos professores e da Gestão Escolar, onde a cada oportunidade de encontros, retomava-se as leituras e análises dos dados.

Todo este movimento oportunizou, principalmente aos professores, que dentre os atores do processo possuem papel fundamental, diagnosticarem as habilidades e competências dos estudantes que necessitavam de maior atenção. E, nas idas e vindas deste percurso, os professores foram organizando o seu plano de intervenção pedagógica. Entendemos que o Plano de Intervenção Pedagógica é uma proposta que visa traçar caminhos para o ensino, oportunizando maior avanço na aprendizagem de acordo com as necessidades de cada estudante.

Dentre as ações empreendidas destacamos, também, que foram incluídas no Referencial Curricular do Município de Água Clara as habilidades que necessitavam serem retomadas pelo Professor.

Outra prática diz respeito às reuniões entre professores de toda a

Rede de Ensino, organizadas por turma que atendem. A metodologia tem como objetivo socializar as práticas e vivências de sala de aula de cada um e, que por meio do diálogo, tracem estratégias visando avanços em seus Planejamentos Pedagógicos.

Diante da perspectiva do trabalho colaborativo, toda a ação se pautou em acompanhamento do trabalho pedagógico, devolutivas e orientações. Ações que acreditamos tem se configurado como um diferencial no Município de Água Clara.

Acompanhamento e Monitoramento Pedagógico

Outra ação que tem apresentado bons resultados diz respeito ao trabalho de acompanhamento e monitoramento pedagógico da equipe da Secretaria Municipal de Educação.

A organização do espaço e tempo para os momentos de estudos, criação e reflexão coletiva permite a todos a articulação entre concepções e a prática pedagógica que se desenvolve na sala de aula. Partindo deste pressuposto, ressaltamos que a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação desenvolve um trabalho de orientação e acompanhamento pedagógico, nas escolas, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos. Semanalmente, os assessores pedagógicos da SEMED realizam o monitoramento reunindo-se com os coordenadores, ouvindo os professores buscando uma maneira de encontrarem estratégias para enfrentar as demandas presentes no cotidiano.

Acompanhar os gestores escolares, professores e a criança no processo é essencial para garantir que todos os direitos de aprendizagem sejam assegurados. Na escola, isso acontece por meio do acompanhamento pedagógico, uma estratégia de orientação que otimizou o desempenho dos estudantes e professores.

Observamos que esta ação, colaborativa, favoreceu a todos, técnicos da SEMED, gestores e professores, uma melhor compreensão, ampliação dos conhecimentos, oportunizando uma postura mais comprometida e responsiva em relação ao desempenho escolar. Ainda, po-

demos observar que o trabalho colaborativo e em equipe tem demonstrado ser uma oportunidade na elaboração e aplicação de estratégias e metodologias de ensino pautadas no contexto de sala de aula.

Formação Continuada e Valorização Profissional

A formação continuada, também, se configura como uma ação de suma importância, pois quando parte do contexto de atuação pode promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Destacamos a importância da formação, pois a prática pedagógica desenvolvida no Município é direcionada e orientada nos princípios, tanto do Referencial Curricular do Município de Água Clara, quanto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 22 de dezembro de 2017 e pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

De acordo com a Resolução do CNE/CP, em seu Artigo 5º:

A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, **implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares**, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (grifo nosso)

Assim, a formação continuada assume o papel de mais uma das estratégias para melhorias das aprendizagens dos estudantes e, consequentemente, avanço nos Índices das Avaliações. Diante disso, temos realizado uma política de formação continuada com os professores de nossa rede abordando temas de relevância e propostos pela legislação,

que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Considerando, as necessidades e compreensão das situações de ensino vivenciadas pelos professores em sala de aula, suas concepções e a articulação com os resultados das Avaliações Externas e Internas.

Neste contexto de formação, ressaltamos, que participamos do Programa MS Alfabetiza e o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, em regime de colaboração com o Estado e Governo Federal. Estas formações, alinhadas às ações empreendidas pela Equipe da SEMED do Município de Água Clara, vem garantido os avanços educacionais em todos os níveis de ensino.

Quanto à valorização dos profissionais da educação, consideramos uma atitude de real importância para os avanços educacionais. As legislações federais evidenciam a necessidade de se garantir a valorização contemplando, entre outras situações, a melhoria das condições de trabalho, remuneração condigna aos profissionais do magistério e o aperfeiçoamento profissional. Assim, no Município de Água Clara houve investimentos em infraestrutura das Unidades Escolares, aquisição de material didático-pedagógico.

Em relação a valorização salarial, devido a Lei Federal 173/2020, não houve a possibilidade de reajustes entre os anos de 2021 e 2022. Sendo possível somente em 2023, na então gestão da Prefeita Sra. Geronima da Silva Alves, foi aprovado um aumento de 32,51% para os professores, sendo o maior dos últimos tempos.

Considerações Finais

As ações aqui descritas demonstram que houve avanços educacionais no Município de Água Clara os quais podem ser observados pelos resultados dos Índices de Avaliações Externas e Internas. E, a educação equitativa vem, aos poucos, conquistando espaços por meio de um trabalho colaborativo, onde a equipe técnica da SEMED assume seu papel de orientar, acompanhar e assessorar, além de garantir momentos para escuta do professor e da gestão escolar.

Entendemos que somente cobrar resultados não é suficiente para vencer os desafios e superar dificuldades relacionadas às aprendizagens e o desenvolvimento pleno dos estudantes. Torna-se necessário buscar caminhos objetivando que os envolvidos sejam capazes de refletir sobre suas ações e tenham a oportunidade de superar seus limites.

Podemos dizer que os momentos de estudos e formação são necessários para o entendimento de que a Avaliação da Aprendizagem, concebida como um processo amplo é um importante instrumento para o acompanhamento dos estudantes nas mais variadas dimensões evolutivas do desenvolvimento humano, bem como, para as tomadas de decisões no tocante ao planejamento da prática pedagógica e de intervenções mais contextualizadas com a realidade que se apresenta.

Assim, reafirmamos que todos os envolvidos, cada um em sua função, gestão escolar, equipe da SEMED e principalmente os professores, por se relacionarem diretamente com os estudantes, para quem toda nossa atenção e ação se volta, são reconhecidamente importantes para a efetivação e promoção da qualidade da educação de nosso Município.

Importa registrar, ainda, que no processo de ensino e aprendizagem, o nosso maior foco está nos avanços da aprendizagem, bem estar e desenvolvimento pleno dos estudantes. Neste contexto, reafirmamos que todos os envolvidos, cada um em sua função, gestão escolar, equipe da SEMED e principalmente os professores, por se relacionarem diretamente com os estudantes, são reconhecidamente importantes para a efetivação e promoção da qualidade da educação de nosso Município.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ADELINO, Francisca Janete Silva. **As estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções dos alunos de secretariado executivo da Ufpb**, 2012. Disponível em: https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/81/pdf_4 Acesso em: 16/10/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 22 de dezembro de 2017** – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. MEC: Brasília – DF, 2017.

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

FISCARELLI, R. Material didático e prática docente. **Revista Ibero – Americana de Estudos em Educação**. UNESP, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em: 17/10/2024

Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado de Educação - **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental/** Organizadores Helio Queiroz; Kalícia de Brito rança; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande - MS: SED, 2021.

MEURER, Mariluce. A avaliação e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. In: **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDF**. Londrina. 2016.

INOVAÇÃO E IMPACTOS NA GESTÃO EDUCACIONAL: DADOS ESCOLARES

Leila Cristina Soares de Oliveira Diniz¹⁶

Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira¹⁷

Tanandra Aparecida Souza Paula Leal¹⁸

Marineuza Cassia Oliveira Nagliati¹⁹

Alan Silus²⁰

O presente texto aborda a importância da Gestão de Dados Escolares na Costa Leste de Mato Grosso do Sul, com foco nas práticas adotadas pela Associação Integra Costa Leste (AICL). A AICL tem como objetivo promover o desenvolvimento sustentável da região e implementar uma educação inclusiva, baseada em dados e adaptada às necessidades individuais dos estudantes. A pesquisa explora como a gestão orientada por resultados, utilizando tecnologias educacionais, pode otimizar o desempenho das instituições de ensino, melhorar a aprendizagem e promover estratégias pedagógicas personalizadas. Assim, destacamos que a gestão eficiente, baseada na coleta e análise de dados educacionais, permite ajustes em tempo real no planejamento pedagógico. A metodologia utilizada inclui diagnósticos, definição de indicadores, monitoramento contínuo e avaliação de resultados. Além disso, enfatiza a necessidade de uma cultura alinhada entre as equipes gestoras municipais e estaduais para garantir o sucesso dessa abordagem. A partir do programa LIDER, desenvolvido pelo Sebrae/MS, e da AICL, que trabalha com 11 municípios da Costa Leste, são implementadas estratégias para fomentar o crescimento econômico e a educação. O estudo conclui que a gestão eficiente de dados escolares é essencial para sistematizar a área educacional, proporcionando uma educação mais equitativa, transparente e inclusiva. O fortalecimento desse modelo de gestão pode elevar a qualidade do ensino na região, beneficiando todos os envolvidos no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão de Dados Escolares. Inovação. Sensibilização.

16. Doutoranda em Educação pela Universidad Internacional Iberoamericana – UNINI, México. Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba, lotada na Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: leiladiniz.wll@gmail.com.

17. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Campus de Araraquara. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba, lotada na E.M. Profª. Maria Luíza Correa Machado. E-mail: lidiane_nane@yahoo.com.br

18. Especialista em Ludopedagogia com ênfase nas Séries Iniciais pelas Faculdades Integradas de Paranaíba – FIPAR. Secretária Municipal de Educação de Paranaíba (MS). E-mail: tanandra87@hotmail.com

19. Especialista em Gestão Escolar pelas Faculdades Integradas de Paranaíba - FIPAR. Diretora do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba (MS). E-mail: marineuzanagliati@gmail.com

20. Doutor em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/ Campus de Três Lagoas. Docente do Curso de Pedagogia e Assessor Pedagógico da Faculdade INSTED. E-mail: profalansilus@gmail.com

Introdução

O êxito escolar é um dos principais objetivos do sistema educacional, uma meta que exige a implementação de estratégias eficazes que atendam às necessidades individuais dos estudantes. Nesse contexto, a AICL (Associação Integra Costa Leste) tem se destacado ao promover práticas pedagógicas personalizadas que buscam sensibilizar e engajar crianças e adolescentes. Este artigo propõe a problematizar a Gestão de Dados Escolares na Costa Leste Sul-mato-grossense, sublinhando sua relevância dos resultados obtidos com essa prática.

A AICL iniciou suas atividades com o propósito de articular, promover e fomentar o desenvolvimento sustentável da Costa Leste de Mato Grosso do Sul, oferecendo um ambiente educacional inclusivo e dinâmico. Desde o começo, a Associação tem investido em programas que valorizam a individualidade dos estudantes. Um dos pilares fundamentais da AICL é o reconhecimento de que cada estudante e adolescente possui um ritmo e estilo de aprendizado únicos. Essa perspectiva guiou a criação de estratégias pedagógicas personalizadas com a Gestão de Dados Escolares.

O interesse por este assunto nos levou à busca em periódicos, pela entrada “Gestão de Dados Escolares”, nome dado à ação apresentada no Seminário Cases de Sucesso da Governança Educacional da Região Costa Leste, realizado no mês de outubro de 2023, de onde selecionamos o artigo de Coelho (2022) que apresenta uma abordagem orientada por dados para a Gestão de Dados Escolares.

Considerando uma metodologia orientada por dados, visando facilitar a coleta, o gerenciamento e a análise dos dados, as reflexões sublinham a necessidade de uma nova cultura científica, apoiada no uso de recursos tecnológicos e em estratégias que possam contribuir para a pesquisa nas áreas de Ensino e Educação, tanto do ponto de vista epistemológico quanto metodológico.

Portanto, essa modalidade de gestão demanda dedicação intensa dos gestores, além de uma visão abrangente e comunicação transparente e consiste em uma maneira de ter os resultados como centro das

demandas (Drucker, 2002; Sinek, 2009; Moran, 2007a) e influenciar significativamente a forma como as ações escolares são geridas focando na importância das pessoas nas organizações, sustentam a leitura problematizadora parafraseando um modelo de administração de equipes e gerenciamento de processos que tem como foco o cumprimento de metas e objetivos.

O questionamento “o que dizem os Dirigentes Municipais sobre a Gestão de Dados Escolares” nos impulsiona do pressuposto de que ter uma gestão de resultados escolares transparente e sólida é fundamental para transformar informações em atitudes que sistematizam os dados da Instituição de Ensino.

Assim, a pesquisa se constitui em identificar que no discurso dos dirigentes municipais coexistem diversas percepções sobre a gestão de dados escolares. Além disso, para que seja eficiente, a gestão orientada a resultados organizacionais deve ter como pilares:

- promover diagnósticos;
- definir indicadores e metas;
- planejamento estratégico com estratégias pedagógicas personalizadas;
- monitorar e avaliar;
- articular entre as iniciativas.

A problematização se processa a partir do pressuposto de que a gestão por resultados tem como foco o cumprimento de metas e objetivos, priorizando o uso de tecnologias educacionais que facilitem a coleta, o gerenciamento e a análise dos dados. Nossa hipótese é que as ferramentas digitais ajudam a identificar as necessidades específicas da rede, da turma e de cada estudante, permitindo que os gestores e professores ajustem suas abordagens em tempo real.

Conforme cita André Boaratti (2014) no artigo “*As Teorias da Administração em foco: de Taylor a Drucker*” “O pensamento desse autor pode ser resumido em quatro pontos principais: I. **Foco na prática** da administração. II. **Reafirmação das proposições clássicas**. III. **Foco nos princípios gerais de gestão**. IV. **Foco nos objetivos e resultados**” (Boaratti, 2014, on-line, grifos nossos).

A metodologia consiste em explorar a problemática do uso da gestão de dados no campo educacional, destacando os desdobramentos, as implicações e os desafios, a partir do impacto multidimensional para assegurar políticas públicas educacionais que produzam melhoria na Gestão de Resultados das Redes de Ensino da Costa Leste.

O corpus se constitui de uma metodologia de trabalho, planejada, anualmente, durante a gestão 2021-2024 do município de Paranaíba-MS. As etapas, são interpretadas, sob a finalidade teórico-metodológica que consiste em ter os resultados no centro das demandas e influenciar significativamente a forma como as ações escolares são geridas, focando na importância das pessoas nas organizações, sustentando a leitura problematizadora que parafraseia um modelo de administração de equipes e gerenciamento de processos que tem como foco o cumprimento de indicadores e metas.

Na perspectiva de criar um sistema de Gestão de Dados Escolares para a Costa Leste, apenas problematizamos, entendendo que se trata de sentidos possíveis, pois para que a gestão por resultados funcione na prática é preciso que todos os Dirigentes Municipais, junto às suas equipes técnicas, estejam alinhados e imersos nessa cultura. Além disso, as Secretarias Municipais de Educação devem se planejar e organizar processos de forma a orientar o pensamento estratégico democrático, o que nos possibilita colocar em pauta a Gestão de Dados Escolares.

Um Panorama da Associação Integra Costa Leste – Eixo: Educação e Aprendizagem

O Programa LIDER (Liderança Para o Desenvolvimento Regional) Costa Leste MS tem como objetivo identificar eixos de evolução econômica na região com a participação de líderes da iniciativa e de entidades não lucrativas e autoridades de 11 (onze) municípios vizinhos que fazem parte da Associação Integra Costa Leste, que tem o apoio do Governo do Estado, se reuniram para discutir as ações que melhoram o ambiente de negócios e aprendizagem.

LIDER é um projeto idealizado pelo Sebrae/MS, que tem o objetivo de apoiar os pequenos negócios de Mato Grosso do Sul. O trabalho é por meio do programa LÍDER – Liderança Para o Desenvolvimento Regional. A entidade contempla os municípios:

- Três Lagoas; Aparecida do Taboado; Água Clara; Bataguassu; Brasilândia; Cassilândia; Inocência; Paranaíba; Ribas do Rio Pardo; Santa Rita do Pardo; Selvíria.

A região Costa Leste é foco de grandes investimentos, sendo Três Lagoas o epicentro, quando, desde 2007, passou a receber empresas de grande porte ligadas à celulose e papel. O programa LIDER trabalha em prol do desenvolvimento econômico através de quatro eixos prioritários, sendo a educação, saúde, turismo e desenvolvimento econômico, com o objetivo de, por meio do diálogo, preparar as lideranças para as transformações que acontecem.

Além da fundação da associação, os integrantes ainda participaram do Fórum de Monitoramento dos Compromissos Regionais, para avaliar o andamento das ações propostas no Plano de Desenvolvimento Regional lançado, que trabalha quatro eixos prioritários para promover o desenvolvimento da Costa Leste nos próximos anos.

Os trabalhos do programa LIDER são geridos pela associação, que organiza e articula apoiadores para realizar as propostas. O SEBRAE, no entanto, apoia o movimento como instituição parceira. A presidência da associação esclarece que a ideia é trabalhar os eixos e, até 2030, implementar ações para o desenvolvimento dos 11 (onze) municípios que integram a Costa Leste.

O fato é que “a Associação Integra Costa Leste – Eixo: Educação e Aprendizagem é um projeto que vem proporcionando práticas inspiradoras e compartilhando histórias que unem empreendedorismo e educação”, destaque da Coordenação do AICL – Eixo: Educação e Aprendizagem. Desde a implantação e implementação do Eixo: Educação e Aprendizagem, observa-se que esta iniciativa contempla, por meio de Plano de Ação AICL, estratégias a serem desenvolvidas de forma integrada pelos municípios participantes.

Nesta direção, a Associação Integra Costa Leste – Eixo: Educação

e Aprendizagem ressalta que a integração dos participantes é fundamental para trocar informações, fortalecer a gestão, identificar desafios comuns e destacar diversas soluções.

Do diagnóstico das necessidades de aprendizagem

Conforme o novo currículo, a educação é um direito de todos e não um privilégio. O ensino precisa ser democrático, inclusivo e participativo, assim o Currículo de Referência das Instituições de Ensino deve ser o elemento estruturante das relações sociais que ocorrem no ambiente educacional e deve assumir seu espaço de produção de culturas e não de reprodução de informações, teorias, regras ou competências alinhadas à lógica mercadológica.

O fato é que a mediação entre a instituição e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem construída e sustentada na participação e na colaboração dos estudantes. Assim, o objeto da educação trata de dois aspectos essenciais, articulados e concomitantes: identificar os elementos culturais produzidos pela humanidade que contribuem para a humanização dos indivíduos, distinguindo entre o “essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental é o acessório” (Saviani, 2011).

Este entendimento deve ser expresso por uma gestão orientada a resultados organizacionais sob a responsabilidade da equipe gestora (direção escolar e coordenação pedagógica), isso fornecerá formações continuadas para qualificar e instrumentalizar a equipe pedagógica para os desafios da Gestão de Dados Escolares.

Para uma gestão eficiente, estar em consonância com os pilares da gestão orientada por resultados, incluindo o alinhamento entre esferas e diretrizes municipais, estadual e nacional, o estabelecimento de metodologias de ensino eficazes, o cumprimento de normas e legislações diversas, entre outras, dá a promoção de diagnósticos sobre:

- indicador: aprendizagem (identificar as necessidades e focar na aprendizagem);
- indicadores: evasão, distorção idade/ano, fluxo e rendimento

(levantamento dos dados ao nível de Reme, Escola, Etapa, Turma e ano);

- socioemocional (baseado nas 5 (cinco) macrocompetências: Autogestão, Engajamento com os outros, Amabilidade, Resiliência Emocional e Abertura ao Novo);
- práticas assertivas de gestão de pessoas (Fazer avaliações de desempenho; estabelecer política de feedback contínuo; promover um ambiente de trabalho seguro e motivador; Valorizar a diversidade e as contribuições de equipes multigeracionais e heterogêneas);
- metas claras e viáveis;
- plano de ação para alcançar indicadores e as metas;
- envolvimento da comunidade escolar;
- adoção do ciclo PDCA (Plan – Planejar; Do – Executar; Control – Controlar; e Act – Agir). Assim, todas as ações planejadas, deverão ser executadas, acompanhadas e, a partir de seus dados, ajustadas para trazerem resultados ainda melhores.

Assim, segundo Peter Drucker:

As pessoas eficazes não tomam muitas decisões. Concentram-se naquelas que são importantes. Procuram identificar o que é estratégico e amplo, em vez de “resolver problemas”. Tomar aquelas poucas decisões importantes, no nível mais alto de entendimento conceitual. Tentam encontrar as constantes de uma situação. Portanto, não se deixam impressionar demais pela rapidez na tomada de decisão. Em vez disso, consideram a habilidade na manipulação de diversas variáveis um sintoma do raciocínio pouco rigoroso. Querem saber o que é a decisão e a que realidade ela deve atender. Querem impacto em vez de técnica, querem ser confiáveis, e não espertas. (Drucker, 2002, p. 111).

A Gestão de Dados Escolares, por meio da gestão escolar eficiente, de fato, não requer “reinventar a roda”, mas fazer ajustes e melhorias para que ela gire mais rápida e assertivamente. Nesta mesma direção, Moran (2007) enfatiza que “as redes digitais possibilitam organizar o ensino e a aprendizagem de forma mais ativa, dinâmica e variada [...]”.

Da elaboração e desenvolvimento das estratégias de ensino personalizadas

Este artigo, baseado nas informações já consolidadas na Rede Municipal de Paranaíba, propõe aos integrantes da AICL – Eixo: Educação e Aprendizagem a adoção da Gestão de Dados Escolares nos 11 (onze) municípios participantes, sendo eles: Água Clara, Aparecida do Taboado, Bataguassu, Brasilândia, Cassilândia, Inocência, Paranaíba, Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas.

Tais ações justificam-se devido ao fato de que “o pensamento pedagógico dissimula a importância social da educação por trás de considerações culturais e justifica o papel da educação na realidade social. Trata-se de um processo ideológico, cujo postulado fundamento é a redução do social ao individual” (Charlot, 2013, p. 83).

Na Gestão de Dados Escolares é possível realizar, no mínimo, 5 (cinco) estratégias, sendo:

1. Escuta Ativa Escolar, realizada por instituição de ensino, para identificar as necessidades e objetivos de aprendizagem, em especial, dos anos-foco do SAEB;
2. Reunir dados, em especial dos 5º e 9º anos, foco do SAEB, dos indicadores: evasão, distorção idade/ano, fluxo e rendimento (levantamento dos dados ao nível de Reme, Escola, Etapa, Turma e ano), por instituição de ensino;
3. Analisar os resultados dos anos-foco do SAEB para determinar as áreas de foco.
4. Desenvolver estratégias de ensino personalizadas:
 - Encontros presenciais com a Coordenação Pedagógica e Professores;
 - Aplicação, correção e análise de resultados de provas/simulados;
 - Oficinas práticas:
 - Gerenciamento de dados – Aprender a analisar dados por meio de gráficos, tabelas e dados desagregados;
 - Escala de proficiência – Conhecer, manusear e interpretar a escala de proficiência do SAEB e SAEMS;

- Matriz de Referência – Conhecer, manusear, interpretar e usar de forma assertiva as Matrizes de Referência do SAEB;
 - Compreender o valor fundamental entre descritor/distrator e habilidades;
 - Conhecer e entender o cartão-resposta;
 - TRI – Diferenciar Teoria de Resposta ao Item (TRI) de Teoria Clássica dos Testes (TCT);
 - Elaboração de item com base na Teoria de Resposta ao Item – TRI;
 - Gêneros textuais e suportes de textos – Explorar gêneros textuais, tipologias de texto e suportes de textos.
5. Produção didático-pedagógica:
- Elaborar com intencionalidade, o nome será definido entre os pares, instrumento, que terá como objetivo principal coletar informações sobre a proficiência dos alunos, 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, matriculados na Rede Municipal de Ensino.
6. Avaliação e medição do progresso:
- Realizar avaliações formativas e somativas para acompanhar o progresso da coordenação pedagógica, professores e estudantes participantes;
 - Utilizar dados de feedback para ajustar as estratégias de ensino conforme necessário;
 - Promover ações de autonomia, empatia e responsabilidade na aprendizagem;
 - Fornecer orientação sobre como desenvolver habilidades de autorregulação.
7. Avaliação do Plano de Ação Estratégico – PAE:
- Coletar feedback, por meio de formulário no Google Docs. E/ou escuta ativa, da coordenação pedagógica, professores e estudantes participantes;
 - Analisar os resultados das avaliações de progresso;
 - Realizar revisão periódica para ajustar o projeto conforme necessário;

- Monitorar o progresso ao longo do tempo e fazer os ajustes necessários para garantir a realização do Plano de Ação Estratégico – PAE “foco na aprendizagem”.

Da avaliação e mediação do progresso e do Plano de Ação Estratégico

Convém destacar que a avaliação e mediação do processo são elementos cruciais para o bom andamento de uma gestão de Dados Escolares.

A avaliação é responsável por medir e entender o progresso e o desempenho, enquanto a mediação garante que as partes envolvidas possam resolver conflitos e melhorar a comunicação.

Na avaliação, utilizamos métricas e indicadores para analisar se os objetivos estão sendo alcançados. Isso pode envolver o foco, o planejamento, a avaliação recursiva, o protagonismo do estudante, o acompanhamento, o engajamento, o trabalho colaborativo, a avaliação formativa, o tripé pedagógico, a coleta de dados, a realização de testes e a análise de resultados. Avaliações periódicas ajudam a identificar problemas e oportunidades de melhoria, permitindo ajustes no processo.

A mediação, por sua vez, atua como um facilitador de diálogos entre as partes envolvidas, promovendo a resolução de conflitos e a tomada de decisões consensuais. Um mediador neutro pode ajudar a diminuir tensões e encontrar soluções que atendam aos interesses de todos. Esses processos são interdependentes. A avaliação fornece as informações necessárias para a mediação, que, por sua vez, pode ajudar a implementar mudanças baseadas nos resultados da avaliação. Juntos, asseguram um processo contínuo de melhoria.

Dos recursos de apoio à aprendizagem

Recursos de apoio à aprendizagem são fundamentais para garantir que todos na instituição de ensino, especialmente os estudantes, te-

tenham acesso igualitário ao conhecimento, independentemente de suas necessidades individuais.

A acessibilidade e a adequação desses recursos ao público-alvo são aspectos cruciais que devem ser considerados no Plano de Ação Estratégico – PAE.

Primeiro, devemos identificar as necessidades específicas da instituição de ensino. Isso pode envolver entender os diferentes indicadores. A partir daí, podemos selecionar e adaptar os recursos de apoio mais adequados. Recursos tecnológicos, como softwares de gestão, material de marketing, aplicativos educacionais, ferramentas de avaliação e as tecnologias de informação e comunicação, são exemplos de ferramentas acessíveis para desenvolver com efetividade a Gestão de Dados Escolares.

Como afirma José Moran (2007), “só as tecnologias não mudam a relação pedagógica, mas podem ser capazes de permitir um novo encantamento na escola, nos estudantes e nos professores. Ainda conforme o autor, a partir dos estudos de Vieira (2003), uma definição para as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, como:

(...) são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam. A forma como os organizamos em grupos, em salas, em outros espaços, isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação e uma boa organização da escrita facilita e muito a aprendizagem. A forma de olhar, de gesticular, de falar com os outros isso também é tecnologia. O livro, a revista e o jornal são tecnologias fundamentais para a gestão e para a aprendizagem e ainda não sabemos utilizá-las adequadamente. O gravador, o retroprojetor, a televisão, o vídeo também são tecnologias importantes e também muito mal utilizadas, em geral (Vieira, 2003 apud Moran, 2007b, p. 151).

A democratização e a popularização do acesso às tecnologias da informação pelas diversas camadas sociais da sociedade criaram um novo paradigma de construção do conhecimento. É impossível negligenciar essa ferramenta e sua importância na vida em sociedade atualmente, Kenski (1998, p.59) coloca o assunto da seguinte maneira “o acesso às TIC têm ocasionado à sociedade novas maneiras de viver, de trabalhar de se organizar, de representar a realidade e de fazer educação”.

As tecnologias elevam a sociedade a um novo nível de acesso e de estabelecimento de relações, sua disseminação transforma todos os campos da sociedade moderna, econômica, cultural e educacional, como muito bem coloca Bueno:

A disseminação das tecnologias digitais provoca transformações substanciais no mundo contemporâneo, no desenvolvimento do conhecimento científico, na cultura, na política, na vida em sociedade e no trabalho, exigindo pessoas cada vez mais bem preparadas e atualizadas para lidar com o conhecimento vivo e pulsante que emerge das distintas esferas da atividade humana (Bueno, 2014, p. 69).

Já as equipes de formadores, espaço físico (se aplicável), orçamento para materiais e custos operacionais, livros didáticos integrados e materiais impressos também podem ser considerados recursos de apoio à aprendizagem. Nessa direção, a implementação de recursos de apoio à aprendizagem é um compromisso contínuo e essencial para promover uma Gestão de Dados Escolares inclusiva e eficaz.

Nesse sentido, o repensar as práticas pedagógicas cotidianas promoveu em docentes e IES um reordenamento das ações didáticas e em especial das metodologias de ensino e aprendizagem. Charlot (2020) pontua que essas novas formas metodológicas não estão mais ancoradas em um modelo tradicional, mas, em muitos dos casos, promovem significativamente a relação entre teoria e prática, ou seja, da experiência de vida.

Ao considerar as especificidades e as necessidades da instituição de ensino, o Plano de Ação Estratégico – PAE pode assegurar que a instituição tenha as ferramentas e o suporte necessários para alcançar o êxito dos resultados.

Assim, cria-se uma cultura de aprendizado equitativo, onde cada instituição tem a oportunidade de prosperar e contribuir significativamente para a comunidade escolar e suas respectivas secretarias de educação.

Considerações finais

Reiteramos que, a Gestão de Dados Escolares das Secretarias Municipais de Educação dos 11 (onze) municípios da Costa Leste, poderá ser um poderoso instrumento para otimizar o trabalho organizacional das equipes técnicas. O acompanhamento efetivo e contínuo dos Indicadores Educacionais é destacado como fundamental. Fica evidente que, por meio da análise de dados e implementação de estratégias personalizadas, é possível promover melhorias significativas no desempenho das instituições de ensino, dos estudantes e no sistema educacional como um todo. A gestão de resultados surge como uma ferramenta indispensável para identificar pontos de melhoria, traçar metas realistas e acompanhar o progresso ao longo do tempo.

Baseado nesse estudo, fica claro que investir em uma gestão eficiente é crucial para garantir uma educação de qualidade. Proporcionar oportunidades igualitárias para as Redes Municipais de Ensino da Costa Leste torna-se imperativo. A gestão eficiente é um fator determinante para o êxito educacional. Ela permite que os gestores educacionais façam ajustes precisos e fundamentados nas práticas e políticas educacionais, resultando em um impacto positivo direto na aprendizagem dos estudantes. Além disso, a gestão de resultados facilita a transparência, permitindo que a comunidade escolar acompanhe o progresso e tome decisões informadas.

Nosso objetivo foi mostrar a Gestão de Dados Escolares como ferramenta fundamental para identificar pontos de melhoria, traçar metas realistas e acompanhar o progresso ao longo do tempo. Com base nesse estudo, fica claro que investir em uma gestão eficiente é crucial para garantir uma educação de qualidade e proporcionar oportunidades igualitárias para as instituições de ensino.

Portanto, ao fortalecer a Gestão de Dados Escolares, as Secretarias Municipais de Educação podem não apenas elevar o nível de ensino, mas também construir um sistema educacional mais equitativo e inclusivo, beneficiando todos os envolvidos no processo educativo.

Referências

BUENO, M. O. B. **Cultura Digital e Redes Sociais**: Incerteza e ousadia na formação de professores. 2014, 111f + Anexos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2014.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução: Maria José A. Ferreira. 1. ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** uma escolha para a sociedade contemporânea. Trad. Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

COELHO, I. M. W. S. Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais: implicações teórico-metodológicas, propostas e desafios da gestão de dados científicos. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022069, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1762. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1762>. Acesso em: 20 out. 2024.

COHEN, W. A. Peter Drucker. **Melhores práticas: como aplicar os métodos de gestão do maior consultor de todos os tempos para alavancar os resultados do seu negócio**. Tradução de Afonso Celso C. Serra. Belo Horizonte: Autêntica Business, 2017.

DRUCKER, P. F. **O melhor de Peter Drucker**: o homem, a sociedade, administração. Tradução de Maria L. Leite Rosa, Arlete Simille Marques e Edite Sciulli. São Paulo: Nobel, 2002.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 8, p. 58–71, 1998. Disponível em: <http://migre.me/vWbaE>. Acesso: out-2024.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007a.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2007b.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SINEK. S. **Comece pelo porquê**: como grandes líderes inspiram pessoas e equipes a agir. Tradução de Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2018.

FORMAÇÃO CONTINUADA: AÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTA RITA DO PARDO

Kátia Cristina da Silva²¹

Vanda Moreira Machado Lima²²

Zenilda Gregório de Souza²³

Maria de Fatima Munim Ferreira²⁴

Rozemeiry dos Santos Marques Moreira²⁵

O presente artigo visa analisar as contribuições das ações realizadas pela Secretaria de Educação do município de Santa Rita do Pardo – MS com foco na formação continuada em serviço e tendo como público-alvo diretores, coordenadores e professores da rede pública municipal. Constitui-se a partir dos resultados da Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP²⁶ de uma das autoras do presente artigo. Utilizou-se da abordagem qualitativa e, como instrumentos de coleta de dados, empregou-se a pesquisa bibliográfica a partir da seleção de trabalhos já desenvolvidos com a temática. Constatou-se que a formação continuada em serviço é um dispositivo importante que, de fato, contribui com a prática docente em sala de aula. Identificou-se na dissertação de mestrados algumas fragilidades nos programas de formação já ofertados pela Secretaria de Educação tais como: ausência de uma proposta formativa que considerasse o contexto de atuação e as necessidades das professoras em exercício, visto que um programa de formação continuada, para que provoque mudanças na prática docente, precisa ser pensado a partir da realidade vivenciada no cotidiano escolar, bem como ter formadores que realmente conheçam os desafios e as possibilidades de atuação docente na escola pública. Diante do que foi constatado, a Secretaria de Educação, juntamente com as suas técnicas, buscou formar os diretores e os coordenadores pedagógicos da rede pública municipal para serem os responsáveis pela formação dos professores, dando ênfase à formação em serviço.

Palavras-chave: Formação docente. Formação continuada em serviço. Programas de formação continuada.

21. Mestre em Educação

22. Doutora em Educação

23. Especialista em Educação

24. Especialista em Educação

25. Doutora em Educação/UFSCar

26. Formação continuada em serviço e prática docente em um município de pequeno porte no estado de Mato Grosso do Sul, autora SILVA, Kátia Cristina da; orientador Lima, Vanda Moreira Machado Unesp.

Introdução

Este artigo se constitui a partir dos resultados da Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), realizada por uma das autoras do presente artigo, e tem como objetivo mostrar as ações que estão sendo desenvolvidas pela secretaria municipal de educação, após a análise dos resultados da dissertação de mestrado.

Dentro da abordagem qualitativa, foi utilizada como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, seleção de trabalhos já desenvolvidos com essa temática, e a entrevista reflexiva realizada com 7 professoras do quadro efetivo da Escola Raimundo Candido de Araújo, considerada a maior unidade de ensino do município, com aproximadamente 707 alunos e 70 profissionais de educação, atendendo aos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

As entrevistas foram realizadas durante a dissertação de mestrado de uma das autoras do artigo, constatou a opinião dos professores sobre os programas de formação continuada ofertados pela rede municipal de Santa Rita do Pardo.

As professoras que participaram da pesquisa atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, são todas do sexo feminino, 6 delas são formadas em Pedagogia e uma, em Normal Superior; mulheres, mães e algumas avós, trabalham em uma jornada dupla, de 40 horas semanais, têm idades acima de 35 anos e todas já lecionam há mais de 10 anos, com experiência em alfabetização.

Diante do resultado apresentado na dissertação de mestrado, a Secretaria de Educação do município de Santa Rita do Pardo realizou ações formativas com o intuito de formar os diretores e os coordenadores da rede pública municipal para que os mesmos realizassem a formação continuada em serviço com os professores da referida rede.

Em um primeiro momento, nossa atenção esteve voltada aos aspectos teóricos da formação docente no Brasil, particularmente ao conceito de formação continuada. O aporte teórico que fundamenta o arti-

go centrou-se nos escritos de Saviani (2013, 2016), Leal (2019), Santos (2017), Gatti (2008), Garcia (1999), Imbernón (2010) e Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010).

Formação docente: inicial e continuada em serviço

O problema da formação de professores emergiu a partir do século XIX. Contudo, não podemos afirmar que o fenômeno da formação docente tenha surgido apenas nesse período, pois, antes mesmo, já havia escolas - tipificadas pelas universidades instituídas - e, nestas, havia professores que devem ter recebido algum tipo de formação, embora prevalecesse o princípio do “aprender fazendo” (Saviani, 2016).

Para compreendermos um pouco mais sobre a história da educação e, particularmente, da formação de professores, apresentaremos a sua periodização, conforme proposta por Saviani (2013). Os eventos que definem os marcos da periodização são:

- 1549: Chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas chefiados pelo padre Manoel Nóbrega.
- 1759: Expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal.
- 1932: Divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.
- 1947: Elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
- 1961: Promulgação da primeira LDB.
- 1969: Entrada em vigor da Lei n. 5.540 (reforma universitária) regulamentada pelo Decreto n. 464 de 11 de fevereiro de 1969 e aprovação do Parecer 252/69, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia.
- 1980: Realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE).
- 1991: Realização da Sexta (última) CBE.
- 1996: Realização do I Congresso Nacional de Educação (CONED) e promulgação da LDB (Saviani, 2013, p. 17).

A trajetória da educação inicia-se com a chegada dos jesuítas ao Brasil, que vieram com o intuito de catequizar os nativos para que aceitassem as condições impostas pelos portugueses. É a partir desse momento que podemos então falar em ideias pedagógicas, pois são os

jesuítas que dão início à educação formal no país.

De acordo com Leal (2019), durante mais de dois séculos, foram esses sacerdotes que cuidavam da educação brasileira sem que, para tanto, houvesse uma formação inicial comum. Porém, após anos como responsáveis pela educação no país, bem como pela fundação de vários colégios, os jesuítas foram expulsos de nosso território, abrindo espaço para a introdução das reformas pombalinas.

Apesar do modelo pombalino não ser considerado ideal, era o único existente; nele, não havia como objetivo a formação de professores ou a educação popular, mas incluía estudos menores como o ato de ler, escrever e contar.

O primeiro concurso para professor, no Brasil, ocorreu em 1760; contudo, não houve nomeação e não se exigiu do candidato qualquer certificação, sendo avaliado por sua conduta pessoal. “Nesse período abre-se espaço para a circulação das idéias pedagógicas inspiradas no laicismo que caracterizou a visão iluminista” (Saviani, 2013, p. 17). Entretanto, tais ideais passam a ser concretizados a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

Com os debates sobre a necessidade de expansão, organização curricular na primeira década do século XX, foi criada a Associação Brasileira de Educação. Em 1932, foram tomadas as iniciativas visando abranger aspectos culturais amplos e profissionais, culminando com a “organização dos institutos de educação”, no que trouxe o ideário da Escola Nova (Leal, 2019, p. 49).

Segundo Santos (2017), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova marcou um período de grandes contribuições para a educação brasileira no que tange à formação docente. De acordo com o autor, 26 participantes propuseram uma política de educação nacional na defesa de uma educação obrigatória, gratuita e laica como dever do Estado. “Seu objetivo fundamental era a democratização do ensino brasileiro, pois, na época, o ensino acadêmico era direcionado para a elite e a escola profissional para a população pobre” (Santos, 2017, p. 31).

Todavia, foi somente a partir do século XIX que começou a universalização do sistema de ensino:

Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores também em grande escala para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários (Saviani, 2016, p. 148).

De acordo com o histórico das ideias pedagógicas no Brasil, podemos ver que, até o século XIX, a educação cabia aos autodidatas e profissionais liberais e consistia em um privilégio de poucos. “No entanto, com o advento da industrialização, fez-se necessário um número maior de mão de obra escolarizada, o que levou o país à expansão da rede de ensino e consequentemente à criação de universidades para formação de professores” (Leal, 2019, p. 49).

Diante dos aspectos apresentados, notamos que, para termos sucesso na formação docente ou para avançarmos no sistema de ensino, se faz necessário repensar a formação desse profissional, sendo indispensável que se adquiram nos cursos formativos de nível superior um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Conforme Saviani (2016, p. 150), “[...] a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento da função”.

Nessa mesma direção, Santos (2017, p. 42) afirma:

Partindo do recorte histórico acerca da formação docente inicial, diversos estudos a destacam como cada vez mais relevante. Entretanto, se mostra pautada em currículos, por vezes, insuficientes para preparar o futuro professor ao exercício da função. Vemos como necessário repensar as estratégias e metodologias para formação nos cursos de licenciatura.

Leal (2019) retrata a formação inicial como a preparação articulada às ações que visam preparar o docente para o exercício profissional. Refere-se a ela como uma tessitura pré-serviço no sentido de que esta

vem antes do ingresso do docente no campo de atuação do magistério. Entendemos, nessa perspectiva, que a formação inicial ocorre antes do exercício profissional e é considerada:

[...] fundamental na formação do sujeito, professor, por promover conhecimentos necessários para a prática profissional. Contudo, ela não é suficiente, pois a formação do sujeito, enquanto processo, nunca se encerra. E, na educação, novas estratégias e concepções são construídas constantemente em torno do ato de ensinar (Santos, 2017, p. 42).

O curso de formação inicial representa o processo obrigatório de cursar uma graduação, de nível médio ou superior, e assegura o exercício da profissão, o ato de lecionar, a esse profissional, oportunizando conhecimentos específicos para ensinar e aprender. No entanto, concordamos com Santos (2017) de que, embora fundamental, a formação docente não se encerra na formação inicial, mas é necessário que seja constante.

O mesmo entendimento consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, art. 62).

Concluimos que a formação inicial de professores é necessária e está estabelecida em Lei; contudo, podemos perceber que essa formação apresenta a herança de uma política de desigualdade social, um currículo historicamente fragmentado que propõe a formação continuada com o intuito de sanar as mazelas da formação inicial, e esse não deveria ser o seu intuito.

A formação continuada em serviço

Embora haja o uso de terminologias diferentes entre os autores

- uns a chamam de formação permanente; outros, de formação continuada; e outros, ainda, de formação contínua -, é consensual que esse processo formativo se inicia após a formação inicial. Tratam-se, portanto, de palavras sinônimas e que remetem ao contínuo processo de estudo, o qual exige discussão e reflexão da prática. Isso porque não existe um saber pronto e acabado: o ser humano precisa estar imerso em uma aprendizagem durável em toda a sua trajetória profissional.

Segundo Gatti (2008), a relevância não está no conceito de formação continuada, mas no modo como tais cursos têm surgido, apresentando-se em formatos variados, que nem sempre exigem credenciamento ou reconhecimento, sejam eles pagos ou gratuitos, ofertados por instituições privadas ou contratados por setores públicos.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatações e analisadas por pesquisas (Gatti, 2008, p. 58).

No entanto, a formação continuada passou a ser vista como um meio de sanar as mazelas da formação inicial, corrigindo lacunas e imperfeições existentes, e, assim, foram criados programas compensatórios que se pautavam na ideia da formação continuada como “salvadora da pátria” - e não como um processo que visa auxiliar os professores a compreenderem o seu fazer pedagógico.

A formação continuada dos professores mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem a ensinar ao aprender (Imbernón, 2010, p. 11).

No século XX, permanecem ainda vários conflitos trazidos dos anos 1990, tais como: a percepção de que os modelos de ensino anteriores não deram certo, a chegada da tecnologia, a estrutura das escolas

que não atende à nova clientela, além de vários outros problemas dentro do sistema de ensino.

Muitas iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação posto nas discussões internacionais que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (Gatti, 2008, p. 58).

Conforme a autora, os cursos de formação básica não vinham e não vêm propiciando uma base sólida para a atuação profissional. Em decorrência disso, a formação continuada passou a ser vista como uma forma de suprir lacunas deixadas pela formação inicial, como explicitamos anteriormente.

Garcia (1999) defende que a formação docente deve ser vista como algo que não se finda e a formação continuada não como uma solução para os espaços deixados pela formação inicial. O professor, nesse sentido, está num contínuo processo de evolução. Para o autor, a formação de professores é contínua, embora composta por várias fases: “[...] é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (Garcia, 1999, p. 27).

Fusari e Franco (2005) afirmam que podemos encontrar várias terminologias a respeito da formação continuada, como, por exemplo, educação permanente, treinamento, capacitação, reciclagem, além de outras que refletem os diferentes entendimentos sobre a formação docente.

Pensarmos a formação continuada como reciclagem é o mesmo que acreditar que o ser humano pode ser desmontado e refeito. Segundo Marin (1995, p. 15), “[...] o termo treinamento é tornar destro, apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades, no entanto, não é algo para ser rejeitado integralmente”.

Em perspectiva semelhante, Fonseca (2022, p. 88) afirma:

[...] nota-se que ambos os termos “reciclagem” e “treinamento” remetem a cursos esporádicos, à aplicação de “pacotes” com modelos predefinidos que ajustam ou renovam algo que supostamente está em desalinho ou ultrapassado e que, uma vez recomposto, consequentemente irá corrigir todos os defeitos visíveis na educação. Essas concepções, implicitamente, desconsideram os saberes docentes fazendo um treinamento mecânico e da atualização aligeirada para corrigir a atuação pedagógica e retirar os professores de sua “incapacidade”.

Além dos termos reciclagem e treinamento, ainda temos a capacitação, a qual não possibilita a reflexão crítica, uma vez que os temas de sala de aula são tratados de maneira isolada, não garantindo ao professor uma transformação efetiva em sua prática pedagógica. Marin (1995, p. 17) define “capacitação” como “[...] tornar capaz, habilitar, por um lado, e, por outro lado, convencer, persuadir”.

Nas palavras de Fonseca (2022, p. 90),

[...] capacitar, assim visa ensinar as habilidades relativas à competência da função docente conforme a realidade concreta em sala de aula, mas ainda desprovida de qualquer reflexão crítica sobre a construção subjacente a este exercício, tanto para os estudantes quanto para os professores.

Nesse contexto, destaca-se o entendimento, antes já mencionado, da formação continuada como um tipo de estudo cuja função seria complementar a formação inicial, ou seja, se porventura houvesse brechas nesta, a formação continuada viria para saná-las, repor conhecimentos, atitudes e habilidades.

Diante disso, constatamos que, embora muitas instituições não compreendam o verdadeiro sentido da formação continuada, tratando-a como um meio de compensação de falhas ou de suprir lacunas deixadas pela formação inicial, essa não é e não deveria ser a perspectiva para se enxergar a formação continuada. Esta representa um processo permanente, desenvolvido durante toda a carreira docente, podendo ser

realizada em diversos âmbitos, dentro ou fora da escola, potencializada por instituições ou advinda do próprio profissional de educação.

A seguir, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada no município de Santa Rita do Pardo - MS, tendo como foco os programas de formação continuada ofertados para os professores da rede pública municipal.

Reflexões dos programas de formação continuada ofertados pela Rede Municipal

Os programas de formação continuada são importantes, pois contribuem para o enfrentamento dos desafios cotidianos na escola, propõem estratégias pedagógicas e, assim, auxiliam na construção da prática pedagógica.

[...] A formação inicial é fundamental na formação do sujeito, professor, por prover conhecimentos necessários para a prática profissional. Contudo, ela não é suficiente, pois a formação do sujeito, enquanto processo, nunca se encerra. E na educação, novas estratégias e concepções são construídas constantemente (Santos, 2017, p. 42).

No entanto, embora os programas sejam considerados de suma importância, defendemos que as escolas precisam realizar momentos formativos semanalmente, juntamente com a equipe pedagógica, que oportunizem aos professores apresentar os desafios vivenciados em seu dia a dia; ou seja, os gestores devem estar atentos às necessidades daqueles que realmente estão no chão da escola.

Percebemos que as professoras sentem falta de uma formação que seja construída a partir das dificuldades diagnosticadas em suas salas de aula. Imbernón (2010) propõe ser imperativo que o docente participe da construção dos programas formativos, embora se perceba que as professoras não apresentam uma definição clara do que desejam.

É preciso que os coordenadores pedagógicos, a direção e a secretaria de educação compreendam que o professor é a peça fundamental

nesse processo e, com esse entendimento, busquem adequar os programas para que atendam às demandas docentes cotidianas. Concordamos que:

[...] a instituição escolar é o espaço principal onde acontecem e precisam acontecer os projetos e atividades de formação de professores. Entretanto, para isso são necessárias condições que viabilizem como, por exemplo, a organização da gestão institucional na qual seja previsto o tempo e diversos recursos para a realização. A escola não é a única responsável por esta formação, embora seja uma instituição educativa e/ou de formação de professores (Alvorada-Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 371).

Embora a direção e a coordenação das escolas tenham responsabilidades com o processo de formação docente, não são as únicas responsáveis por ele, fazendo-se também necessária uma secretaria de educação comprometida com o processo de ensino e aprendizagem e que, portanto, busque preparar a sua equipe pedagógica para que possa efetivamente contribuir com o ato formativo dos professores em sala de aula.

Ressaltamos que a formação não é a solução para todos os problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem; porém, é um dispositivo importante que contribui com as práticas pedagógicas na medida em que oportuniza debates, reflexões e, de maneira coletiva, possibilita aos professores criar novas perspectivas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e consequentemente transformá-la (Alvorada-Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 374).

É imprescindível que os gestores educacionais busquem mecanismos que contribuam para que os programas de formação continuada nasçam das reais demandas dos professores. Outro ponto importante é a escuta que a direção e a coordenação pedagógica precisam promover dentro da instituição escolar, a fim de dar o suporte necessário aos professores, isto é, estarem juntos dos docentes em seu dia a dia, ouvindo-os e buscando soluções para os problemas.

Para tanto, urge uma formação continuada pensada e articulada com os professores em efetivo exercício, além de coordenadores bem preparados que realizem estudos acerca do processo de ensino e aprendizagem, contendo uma base teórica atrelada às práticas pedagógicas.

Pautada nos resultados apresentados na dissertação de mestrado, momento em que ouviu-se a opinião dos professores da rede municipal, sobre os programas de formação continuada já ofertados, verificando-se o modelo de formação esperado pelos professores, diante desse resultado, levando em consideração a opinião dos professores a Secretaria de Educação do município de Santa Rita do Pardo - SP realizou ações formativas com seus diretores e coordenadores, para que, posteriormente, os mesmos realizassem a formação continuada em serviço com os professores da rede pública municipal.

Ações realizadas pela Secretaria de Educação do município

A equipe técnica da Secretaria de Educação do município de Santa Rita do Pardo – MS estabeleceu algumas ações, a partir da análise dos resultados das entrevistas realizadas durante a dissertação de mestrado, e desenvolveu-as com os diretores e coordenadores pedagógicos da rede pública municipal. A saber:

- Análise de indicadores e programas da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao diagnóstico dos problemas educacionais;
- Acompanhamento das aprendizagens dos alunos através das avaliações;

- Implementação de uma política pública efetiva, comprometida com o direito de todos e todas à aprendizagem;
- Formação continuada dos diferentes segmentos como ação fundamental para alcançar as metas do planejamento estratégico;
- Articulação do organograma da rede e construção/reorganização dos fluxos de modo a instituir/aprimorar as políticas de formação continuada.

Tais ações foram desenvolvidas com os diretores e coordenadores e, e estão sendo desenvolvidas nas escolas, ou seja, os coordenadores estão realizando as formações continuadas nas escolas dando ênfase nas ações organizadas pela secretaria, a partir da opinião dos professores, dando voz aos docentes.

Apresentaremos a seguir algumas potencialidades identificadas nas ações formativas que vem sendo desenvolvidas nas escolas municipais, salientamos que as ações foram pensadas a partir das análises das entrevistas realizadas com os professores durante a pesquisa de mestrado de uma das autoras do presente artigo.

Potencialidades identificadas nas ações

De acordo com o que foi informado pelos professores, a formação continuada deveria ser realizada por pessoas que conhecem a realidade das escolas.

a) Formação Continuada Realizada pela coordenação pedagógica: num primeiro momento, as ações formativas foram ofertadas aos diretores e coordenadores pedagógicos e, posteriormente, após serem identificadas as necessidades dos professores da rede pública, foram direcionadas aos docentes. Como afirma Almeida (2005, p. 12), “[...] podemos então definir a formação continuada como sendo um conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com o objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo”.

Figura 1 – Direção e coordenação



Fonte: Acervo da Escola Raimundo Candido de Araújo (2024).

b) **Coordenador Pedagógico como formador:** de acordo com a pesquisa realizada no município, verificamos que é de suma importância que os formadores sejam professores pertencentes ao quadro de docentes da rede municipal. Diante disso, os professores efetivos da rede pública, que foram nomeados coordenadores pedagógicos, ficaram responsáveis por preparar a formação continuada para os demais docentes, levando em consideração as necessidades formativas das escolas municipais. Isso facilitou a troca de experiências, o apoio nos momentos de dificuldade e fez com que os professores se sentissem mais à vontade para partilhar as suas angústias.

Figura 2 – Direção e coordenação



Fonte: Acervo da Escola Raimundo Candido de Araújo (2024).

c) **Troca de experiências:** as ações formativas possibilitaram, em um primeiro momento, a troca de experiências com os diretores e coordenadores e, posteriormente, com e entre os professores da rede. Segundo Imbérnon (2010), a formação deve contribuir para a troca de experiências dos professores e possibilitar a reflexão de sua prática, sendo considerada como um importante dispositivo.

Do ponto de vista pessoal, temos sido chamados a tomar decisões de modo mais intenso sobre o nosso próprio percurso formador e profissional, a romper paulatinamente com a cultura de isolamento, a partir da ampliação da convivência com os colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos, a debater e reivindicar condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho (Almeida, 2005, p. 12).

Figura 3 – Acompanhamento pedagógico



Fonte: Acervo da Escola Raimundo Candido de Araújo (2024).

Considerações finais

A partir das ações formativas realizadas com os coordenadores e o levantamento bibliográfico, podemos perceber que a formação continuada em serviço é de suma importância para subsidiar a prática em sala de aula, ou seja, é crucial e significativa para a

profissão docente, e reconhecemos e reafirmamos, em consonância com o aporte teórico, que o professor está em constante processo formativo.

De acordo com a pesquisa realizada anteriormente, percebemos que o levantamento diagnóstico das reais necessidades dos alunos e professores, o monitoramento e o acompanhamento realizados pelos coordenadores pedagógicos e a utilização das horas atividades para estudo são imprescindíveis na construção de um programa de formação continuada.

Salientamos a importância da criação de uma política de formação continuada permanente que acompanhe e avalie os resultados das escolas públicas, pois, após a realização desta pesquisa, corroboramos que os programas de formação continuada precisam e devem ser ofertados de maneira diversificada e no chão da escola.

E, nessa perspectiva, devem partir das realidades e anseios dos professores e da instituição escolar, sendo indispensável que a escola oportunize aos seus profissionais reflexões e estudos sobre as teorias da educação uma vez que elas subsidiam a prática.

Diante do exposto a secretaria de educação do município de Santa Rita do Pardo, fará ao final do ano letivo uma avaliação ações formativas realizadas durante esse ano, utilizando como coleta de dados a entrevista reflexiva com os professores da rede pública municipal, para pensar novas ações para o ano seguinte, dando continuidade aos trabalhos que já vem sendo realizado.

Referências

ALMEIDA, M. I. de. Formação continuada de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação contínua de professores**. Brasília: MEC, 2005. p. 3-17.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses e propostas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

FONSECA, T. **Necessidades formativas docentes**: construção de uma formação contínua significativa. 2022. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. de P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. **Formação contínua de professores**, boletim 13, p. 18-23, ago. 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEAL, S. das G. **Formação continuada de professores em serviço**: o contexto de escolas públicas de Uberaba – MG. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Araraquara, n. 36, p. 13-20, 1995.

SANTOS, C. R. dos. **As representações sociais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC**: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal - RN. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://professoresherois.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Base-Nacional-Saviani.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, C. das. **Formação continuada em serviço e prática docente em um município de pequeno porte no estado de Mato Grosso do Sul**. 2024. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

PARTE 2

ALFABETIZAÇÃO: INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

DESCOBERTAS INFANTIS

As crianças dizem coisas deliciosas:

O menininho viajava de avião pela primeira vez. O voo partia à noite, e ele nada viu. logo dormiu. quando acordou pela manhã, olhou para fora, o céu absolutamente azul para cima e, lá embaixo, nuvens brancas navegantes... Assustado, disse ao pai: *Papai, o céu caiu lá embaixo...*

Rubem Alves (2003) in: Quarto de badulaques.

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM APARECIDA DO TABOADO/MS.

Edivana Aparecida Barbosa/SMECEL²⁷

Jaqueline Aparecida da Silva Mendonça Oliveira/SMECEL²⁸

Ana Rita Paião Oliveira/SMECEL²⁹

Mirian Vieira Batista Dias/SEMEC³⁰

Pautados ao que preconiza a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o presente relato se refere a uma experiência de prática em alfabetização, realizada durante o ano de 2022 a 2023, com um estudante Público da Educação Especial, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Ensino, em Aparecida do Taboado no estado de Mato Grosso do Sul. Descreve-se a experiência do trabalho, tendo em vista o desenvolvimento de sua aprendizagem, com respaldo na Neurociência aplicada à Educação, manifestada como Ciência Cognitiva da Leitura, visto que pesquisas e práticas vem ocupando espaço notório desde o início do Século XXI, e com elas, surgem documentos nacionais e internacionais que direcionam o trabalho de alfabetização cujo países possuem como língua escrita, a alfabética, numa abordagem fônica e num ensino estruturado,

27. 27Graduada em Pedagogia, pela UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ Paranaíba-MS, 2008. Pós- Graduação em Didática e Metodologia do ensino Superior, UNIFUNEC, Santa Fé do Sul/SP, 2010; Professora no Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Aparecida do Taboado /MS, desde 2012; especialista em instrução fônica e Multiplicadora do Método da Onomatopéias, pelo Instituto Ler Mais, 2023; Pós- graduanda, Programa de Pós-graduação Lato Sensu Digital do Instituto Ler Mais em parceria com a UniCV: Neurociência Aplicada à Alfabetização: Como a criança aprende a ler e escrever.

28. Graduada em Pedagogia, pela UEMS-Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Pós-Graduada em Educação Especial pela UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, educação à distância. Polo UAB- Universidade Aberta do Brasil de Aparecida do Taboado-MS; Chefe do Núcleo da Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Aparecida do Taboado-MS, desde 2022.

29. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Urubupungá, em Pereira Barreto/SP; Graduada em Ciências e Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales/SP; Pós- Graduada no Curso de Especialização em Didática Geral, pelo Centro de Pós Graduação “Lato Sensu” da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales/SP; concursada pela Rede Estadual de Ensino, de Aparecida do Taboado, de 1994 a 2019; concursada pela Rede Municipal de Ensino de Aparecida do Taboado, desde fevereiro de 2014; Coordenadora Pedagógica de 2013 a 2020; Secretária Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, de Aparecida do Taboado-MS, desde 2022.

30. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista- UNESP- Marília; Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR; Pós-Graduada em Interdisciplinaridade e Educação Infantil-UFMS; Pedagoga habilitada em Ed. Especial pela Unesp-Marília; Especialista em Educação-Concursada pela REDE Municipal de Ensino de Três Lagoas; Estagiando no Pós Doutoramento pela Universidade Estadual Paulista- UNESP- Marília; Coordenadora do Núcleo de Educação Especial/SEMEC.

explícito e sistemático. Assim, considerando que a nossa língua escrita é também alfabética, o trabalho em alfabetização pode ser direcionado e conduzido nesta mesma abordagem, para tanto encontramos evidências no Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências Científicas-RENABE (2021), elaborado por pesquisadores nacionais e internacionais das áreas da psicologia, linguística, fonoaudiologia, neurologia e pedagogia, voltados à abordagem fônica tendo como direcionamento o método das Onomatopeias de Sandra Puliezi (2022), pautados em um ensino estruturado, explícito e sistemático, com base em evidências. Assim, observa que, mediante este relato de experiência, resultados satisfatórios deste estudante com Transtorno do Espectro do Autismo, no processo de alfabetização, observado a contribuição deste trabalho, com o processo de inclusão em salas de aulas do ensino regular.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro do Autismo; Alfabetização; Prática Pedagógica.

Introdução

A Política da Educação Especial é um tema importante que evoluiu ao longo dos anos, buscando garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes. No Brasil existe um conjunto de legislação de direitos que garante às pessoas com deficiência frequentarem a escola comum, como as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2001; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008; o Decreto nº 7.611/2011, entre outras, e sob um caráter mais recente, tem-se a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), inscrita sob o número 13.146, promulgada em 2015, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Reconhecendo a necessidade de implementar programas de alfabetização para pessoas com necessidades educacionais e reafirmando o compromisso da educação para todos (Brasil, 1990), foi assinado a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), com ênfase à garantia de uma educação que acolhesse a todos, principalmente a garantia dos estudantes com deficiência frequentes no sistema regular de ensino, sendo um marco na promoção de apoio à uma educação inclusiva como possibilidade. Tal documento enfatiza a importância de que todas as crianças têm direito à educação,

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas apontando que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Ainda, nesta mesma vertente, surge a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que orienta as práticas educativas/propostas pedagógicas da escola, eliminando barreiras para participação plena dos estudantes com deficiência, instituindo que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular, (PNEEPI, BRASIL, 2008).

Nos termos do Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011, considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Ainda, importante destacar que a Lei nº 12.764/12, voltada às pessoas com Transtorno do Espectro Autista-TEA, é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, e enfatiza a importância da inclusão social e educacional (BRASIL, 2012). Neste contexto, sob um caráter mais recente, temos a Lei Brasileira de Inclusão-LBI, inscrita sob o número 13.146, promulgada em 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O documento estabelece princípios e diretrizes para inclusão, do qual, um de seus objetivos é a obrigatoriedade do ensino inclusivo nas escolas regulares,

em uma postura de diminuição ao caráter segregacionista que até então perpassava a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015), nos termos da Lei, art.º 27, destaca-se que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (LBI, 2015).

Deste modo, pessoas com Deficiência, e/ou qualquer tipo de transtorno do neurodesenvolvimento, tem o direito de estarem incluídas nas salas de ensino regular, pois sabemos que anteriormente era marginalizado por fazer parte de um desvio de padrão da normalidade, que segundo Lopes e Capellini (2015), foram permeados por segregação e institucionalização. Contudo, mediante a literatura, a cultura da exclusão do aluno com deficiência na escola, remonta um histórico marcado por vivências exaustivas tanto pelos estudantes como por seus familiares (DIAS, 2023).

Aspectos dos estudantes PAEE no contexto Educacional e a possibilidade de alfabetização: Algumas considerações na literatura.

Visivelmente, vivemos em um século, em que gradativamente as escolas regulares são convocadas a rever práticas e representações, e que mediante legislações e literatura da área, as mudanças no ambiente escolar são evidentes, no intuito de promover o alinhamento necessário ao atendimento dessa demanda. Desta maneira, concordamos com Dias (2022) ao enfatizar que:

Por meios legais, procura-se romper com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, efetivando medidas por meio de práticas pedagógicas eliminadoras das barreiras para a criança com deficiência, garantindo o acesso à escola e sua permanência (DIAS, 2022, p.21).

Contudo, concordamos com Padilha (2022) ao enfatizar que “não adianta democratizar a escola e torná-la mais acessível a todos, se tiver esvaziada de conteúdo” (PADILHA 2022, p. 34). Deste modo, torna-se imprescindível um estudo mais aprofundado sobre a alfabetização, bem como meios possíveis para aprendizagem do indivíduo com deficiência. Do mesmo modo, faz-se importante destacar as contribuições de Brites (2023) no tocante à essa aprendizagem dos estudantes PAEE, apontando que a capacidade de compreender e se expressar por meio da linguagem escrita torna-se imprescindível para o desenvolvimento pessoal e acadêmico de qualquer indivíduo. Neste intuito, Morais (2014) defende que alfabetizar significa ensinar o indivíduo a ler e escrever de acordo com um sistema de escrita alfabético, onde cada letra possui um nome, grafemas e fonemas, ressaltando em suas pesquisas a importância da consciência fonológica. Neste viés, Puliezi (2022), enfatiza em seus estudos que fonema é algo abstrato, e não fomos ensinados e motivados a pensar sobre isso.

Sendo o método utilizado para o desenvolvimento deste relato, a autora criou as figuras (onomatopeias) para cada letra do alfabeto, e para os dígrafos também, a fim de facilitar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, para todos os estudantes, independentemente de ser ou não deficiente. Puliezi (2022), coloca seu método como instrução clara e sistemática entre os grafemas e fonemas. Ainda esclarece que, apresentando onomatopeias, possibilitam a dramatização, culminando em uma aprendizagem lúdica. Neste contexto, corroboramos aos achados de Dehaene (2022), ao enfatizar que nosso cérebro não vem preparado de “fábrica” para aprender ler e escrever, e tão pouco ler e escrever é um processo natural (DEHAENE, 2022 p.186).

A leitura é mais um exemplo de reciclagem neuronal: ao ler, reusamos um vasto conjunto de áreas do cérebro, inicialmente dedicados à visão e a língua falada... Quando aprendemos a ler, um subconjunto de nossas regiões visuais especializa-se em reconhecer sequências de letras e as manda para as áreas da linguagem falada... Antes de aprenderem a ler, as crianças obviamente já possuem um sistema visual sofisticado, que lhes permite reconhecer e nomear objetos, animais e pessoas. Elas reconhecem

qualquer imagem, independentemente de seu tamanho, posição ou orientação num espaço tridimensional, e sabem como associar-lhe um nome. A leitura recicla uma parte desse circuito de nomeação preexistente. A aquisição do letramento abrange a emergência de uma região do córtex visual que meu colega Laurent Cohen e eu apelidamos de “área de formação visual da palavra”. (DEHAENE, 2022 p.186).

Mediante as considerações da autora, este processo ocorre na aprendizagem como um todo, independente se o estudante possui ou não algum tipo de deficiência, constituindo a importância do instrumento utilizado por (PULIEZI, 2023). De acordo com Brites (2023), quando adotamos esta estrutura e sequência ao ensinar, estamos fazendo uso do desenho universal de aprendizagem (DUA) que a autora define como:

Modelo baseado em evidências científicas que reforça que a avaliação da aprendizagem deve ser um processo de monitoramento do desempenho dos alunos, proporcionando informações tanto para nós, professores, quanto para eles. Esse modelo é, portanto, capaz de gerar reflexão e mudanças de estratégias no processo de ensino-aprendizagem. (BRITES, 2023 p. 39).

E consoante a isto, segundo Puliezi (2022), o ensino dever ser planejado, organizado e sistematizado de acordo como o cérebro aprende, e ainda de acordo com as evidências científicas, destacando Sulzby (1985) o processo de alfabetização inicia-se na primeira infância, com o desenvolvimento das habilidades precursoras que envolvem a literacia emergente. Ainda, que esse desenvolvimento da oralidade e do vocabulário, e principalmente as habilidades da consciência fonológica, partindo para fluência leitora e chegando na compreensão, é o objetivo da alfabetização (BRITES, 2023).

Quando se trata de alfabetização de estudantes com deficiência, temos que desenvolver as mesmas habilidades, pois estamos agindo conforme o cérebro humano aprende. Deste modo, Brites (2023) enaltece a importância das abordagens neurocientíficas, pois servem para todos os falantes da língua escrita de um país, cujo sistema seja alfabético

(BRITES, 2023, p.31). Tais evidências, neurocientíficas confirmam que a maneira mais eficaz de alfabetizar um indivíduo, seja ele com deficiência ou não, está nas práticas de instrução fônica sistematizada e no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas de consciência fonológica (BRASIL, 2020). Deste modo, importante destacar alguns conceitos mediante nomenclaturas voltados ao modo de alfabetização fônica, que mediante revisão de alguns estudos (Sulzby,1985; Brites,2023; Pulliezi,2020) envolvem o desenvolvimento de habilidades que preparam as crianças para entender a correspondência entre os sons da fala (fonemas) e as letras ou grupos de letras (grafemas). Neste intuito, de acordo com Lopes (2024), que a consciência fonológica, é um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho das palavras, e semelhanças fonológicas, até a manipulação de sílabas e fonemas (LOPES, 2024, p.241). Assim, destacamos Adams (1990), enfatiza que, antes de aprender a ler, as crianças precisam ser capazes de identificar, manipular e trabalhar com os sons da linguagem falada. Deste modo, o relatório do National Reading Panel (NRP), destaca que o conhecimento do alfabeto é um dos melhores preditores de sucesso na leitura. As crianças precisam conhecer as letras do alfabeto e ser capazes de nomeá-las, identificar seus sons e reconhecer a diferença entre letras maiúsculas e minúsculas, fundamental para a alfabetização fônica. (NRP, 2000 p. 211-215).

O objetivo final da alfabetização fônica é que as crianças leiam de forma fluente e com compreensão. Com base no relatório do National Reading Panel, a fluência se refere à capacidade de ler rapidamente e de forma precisa, permitindo uma maior compreensão do texto, sempre respeitando o ritmo de aprendizagem do estudante. NRP (2000, p.211-215).

Metodologia: Critérios Iniciais

Em 2022, com a constituição do Núcleo de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação do município, na ocasião uma professora alfabetizadora Especialista em instrução fônica, que ocupava

a função de Coordenadora Pedagógica de uma determinada Unidade de Ensino, propôs ao referido Núcleo de Educação Especial, o trabalho por meio da alfabetização fônica, com ênfase na consciência fonológica, idealizado por Puliezi (2022), a ser desenvolvida pelo professor de Apoio que acompanhava este estudante, profissionais estes que eram destinados aos estudantes elegíveis ao serviço da Educação Especial. (BRASIL, 2015).

Deste modo, mediante aceite da coordenadora do Núcleo de Educação Especial, a proposta inicial foi para todos (as) os) estudantes da sala de 4º ano, no entanto, o foco do trabalho, foi voltado a um deles que apresentava o Transtorno do Espectro do Autismo, e tinha dificuldades na aprendizagem, mais especificamente, no desenvolvimento da leitura e escrita.

Para tanto, inicialmente foi realizada formação com a professora regente e com a Professora de Apoio que acompanhava o estudante em sala de aula, dando-lhe o suporte pedagógico individualizado, direcionadas e embasadas em evidências científicas e ao método das Onomatopeias de Puliezi (2022), bem como, a elaboração de material e de recursos pedagógicos, sobretudo para a alfabetização dos estudantes frequentes nestas salas, especificamente com um estudante do 4º Ano do Ensino Fundamental I, que apresentava o Transtorno do Espectro do Autismo

Desenvolvimento

Inicialmente foi feita uma avaliação diagnóstica em uma sala do 4º ano, com todos (as) os (as) estudantes frequentes nesta sala, no intuito de verificar as habilidades, competências e dificuldades na aprendizagem. Tal diagnóstico resultou na necessidade de adequações, adaptações de materiais didáticos-pedagógicos, com ênfase no uso de recurso visuais, táteis e auditivos, voltado ao estudante com TEA, culminando na utilização do método das onomatopeias, Puliezi (2022). Também foi realizado a confecção de material, de fichas coloridas, tampinhas com as letras do alfabeto, intencionando intervenções individualizadas,

e que visivelmente colaborou para tornar o processo concreto e significativo para o estudante que apresentava atraso cognitivo.

Consoante a isso, a professora elaborou um planejamento educacional individualizado, partindo das unidades menores para as maiores, evidenciando os fonemas das letras do alfabeto que representam os sons da nossa língua falada, com a ajuda do recurso das onomatopeias de Puliezi (2022), ressaltando os movimentos fonoarticulatórios, e ainda fazendo uso de abordagem multissensorial. As atividades se iniciaram com o desenvolvimento das habilidades visuais e auditivas, seguida do desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica, que levou o estudante a compreensão e capacidade de discriminar e manipular os sons ouvidos e reproduzidos, como as rimas e aliteraões, frases, palavras e sílabas, e principalmente a fonêmica. Diariamente era ofertado ao estudante o contato e manuseio de materiais pedagógicos lúdicos, como forma de aprendizado sensorial, intencionando tocar e visualizar, enquanto articulavam seus sons. Desta maneira houve premência de intervenção individualizada pelo profissional de apoio, e as atividades foram intencionadas e dinâmicas, com intervalos regulares para evitar a sobrecarga.

Consoante a isto, a professora sistematizava letra por letra do alfabeto, iniciando pelas vogais, seguindo pelas consoantes prolongáveis e não prolongáveis. Durante o desenvolvimento destas habilidades, sempre utilizará recursos concretos, lúdicos e ativos, as fichas das figuras das Onomatopeias e demais atividades com base no mesmo recurso, como letras móveis, jogos entre outros, gradativamente. Neste conjunto de atividades, posteriormente trabalhou-se com bancos de palavras, fichas de textos curtos e livros de literatura, no qual já dominava a leitura no final de todo este processo, sendo assim tornou-se viável perdurar a metodologia com esse estudante, até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Resultados

Mediante decorrer das atividades desenvolvidas neste contexto, observou-se que o estudante com Transtorno do Espectro Autista, de-

monstrou evolução significativa, no desenvolvimento da leitura e escrita, porém respeitando as especificidades do estudante que era verbal, todavia, nos anos anteriores apresentava um atraso significativo na fala, e que comprometia seu desempenho. Contudo, por meio de intervenções terapêuticas, apresentou grande evolução na linguagem oral, e conseqüentemente na aplicação do método, após alguns meses de implementação sistemática dessas estratégias, observou-se uma melhora significativa no desempenho do estudante em questão. O estudante com Transtorno do Espectro Autista, que inicialmente apresentava resistência às interações verbais e sociais, começou a demonstrar maior interesse diante de muitas outras propostas.

A professora por meio dessa abordagem fônica explícita e sistemática, conseguiu alfabetizá-lo, de modo lúdico, de forma satisfatória. Desse modo apareceram os primeiros resultados, pois o estudante iniciou a ler palavras e frases em tudo que visualizava ou que lhe era proposto, ele passou a se comunicar com mais frequência, utilizando palavras com maior clareza, além de desenvolver uma melhor compreensão da estrutura das palavras, tornou-se mais comunicativo e independente no âmbito escolar. Já no ano letivo seguinte, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, o estudante pôde acompanhar as aulas e o material apostilado implementado pelo município, tendo em vista a aquisição na leitura. Deste modo, com resultado relevante, a coordenadora da Educação Especial deliberou o acesso ao método, para os demais professores de apoio da Rede Municipal de Ensino. Realizou-se formações continuadas e ampliou-se o material elaborado baseado no método das Onomatopeias, de autoria da Doutora Sandra Puliezi, oportunizando o ensino e aprendizagem de outros estudantes público da educação especial.

Considerações Finais

Concluindo o relato, observa-se diante desta vivência, que o processo de alfabetização foi exitoso, e que por meio desta prática, obteve-se resultados satisfatórios com o referido estudante. O processo,

promoveu avanços significativos no desenvolvimento da leitura e escrita, evidenciando a importância de uma abordagem fônica, explícita e sistematizada de ensino, pois são metodologias ativas e inclusivas. BRASIL (2019).

Os avanços na leitura e na escrita desse estudante com o Transtorno do Espectro do Autismo, mostraram um progresso notável na consciência fonológica e, conseqüentemente, na leitura de palavras e histórias. A adaptação das atividades ao ritmo e estilo de aprendizagem do estudante, contudo, com suas dificuldades e limitações, nessa metodologia entre associações claras entre sons e letras, e o despertar da consciência mostrou-se relevante e eficaz.

Portanto, para a efetivação do processo de alfabetização, é necessário um compromisso de todos, seja enquanto profissionais da educação e ou formuladores de Políticas Públicas educacionais para com as evidências atuais, embasadas em como nosso cérebro aprende a ler e escrever, propiciando as mudanças tão desejadas em nossa sociedade, que é a equidade e acessibilidade às aprendizagens em alfabetização e a progressão dos estudos com qualidade, tendo sempre um olhar à realidade da especificidade de cada estudante.

Referências

ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação:** sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. Ministerio da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRITES, L. **Alfabetização: por onde começar**: um programa neurocientífico eficiente para ensinar a ler e escrever de verdade. São Paulo: Editora Gente, 2023.

BRITES, L.; ALMEIDA, R.P. **Práticas pedagógicas baseadas em evidências: técnicas de feedback**. Londrina: NeuroSaber, 2023.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MANZONI, R.M. (Org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino–aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

DIAS, M.V.B.; **O Letramento Emergente em crianças com Síndrome de Down/Deficiência Intelectual. Dossiê: Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares**. Revista REVELLI v.9 n.2. junho/2017. p. 40-55. ISSN 1984 – 6576.

DIAS, M. V. B.; MEDEIROS, J. L. G. **Inclusão de alunos com deficiências na escola: trajetórias e evoluções no estado de Mato Grosso do Sul**. Revista Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 360-376, jan./jun. 2020.

DEHAENE, S. **É assim que aprendemos**: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer outra máquina (ainda). Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2022.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

NATIONAL READING PANEL (NRP). (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

PULIEZI, S. **Proalfo**: programa de alfabetização fônica. 1. ed. Guarulhos, SP: Format Comunicação gráfica e Editora, 2022.

Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. Organizado por MEC, coordenado por SEALF. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2020.

SULZBY, E.; TEALE, W. H. Emergent literacy. In: BARR, R.; KAMI, P. M.; MESENTHOL, P.; PEASON, P. D. (Eds.). Handbook of reading research. New York: Longman, 1991. p. 727 - 757

UM ESTUDO COM CRIANÇA ATÍPICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE SONS E LETRAS

Eder Valadão de Oliveira³¹

Karla Isabela da Silva Santos³²

Rogério Eduardo da Silva³³

Adriana Alves Franco³⁴

Profa. Dra. Terezinha Bazé de Lima³⁵

O processo de aprendizagem não segue uma fórmula única; é profundamente heterogêneo. Quando conversamos sobre a alfabetização de estudantes da Educação Especial (AEE), percebemos que esse processo se torna ainda mais complexo devido a diversas barreiras, como a falta de estrutura e a ausência de professores habilitados e preparados para lidar com as diversas síndromes e transtornos que afetam a aprendizagem. Este relato de experiência se destaca como o método fonovisuoarticulatório, conhecido como “Boquinhos” — método fônico — foi eficaz em uma intervenção com uma criança com Síndrome de Down, na qual estava em um nível pré-silábico. Após sete meses de trabalho contínuo, a criança alcançou uma conquista significativa de habilidades, evoluindo para o nível silábico-alfabético, com maior autonomia na leitura e escrita.

PALAVRAS CHAVE: Alfabetização, Estudante AEE, Fonovisuoarticulatório, Intervenção.

Introdução

A alfabetização é mais do que a simples aquisição da habilidade de ler e escrever, é a chave para desbloquear um mundo de conheci-

31. Formado em pedagogia especialista em educação infantil e ensino fundamental com ênfase em séries iniciais - SEMEC /Cassilândia/MS

32. Formada em pedagogia especialista em Educação especial -SEMEC/Cassilândia/MS

33. Formado em pedagogia e especialista em Educação especial e em Currículo do ensino fundamental séries iniciais - SEMEC/Cassilândia/MS

34. Formada em pedagogia especialista em Psicopedagogia SEMEC/Secretaria Municipal de Educação/ Cassilândia/MS

35. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: bazelima@unigran.br

mento e oportunidades. A Base Nacional Comum Curricular nos diz que:

a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura, de escrita e ao seu desenvolvimento em práticas diversificadas de letramento isto sendo nos dois primeiros anos de Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 57).

No cerne desse processo encontra-se a consciência fonológica, um conjunto de habilidades auditivas e cognitivas que permitem a compreensão e manipulação dos sons da linguagem. É através dessa consciência que as crianças aprendem a decifrar as letras, unindo-as para formar palavras e, por fim, dando significado ao texto escrito. Soares (2017) nos diz que essa capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem faz com que a criança compreenda que a escrita representa os sons das falas.

A alfabetização de crianças neurodivergentes, como aquelas com síndrome de Down, requer estratégias pedagógicas específicas, uma vez que essas crianças apresentam características cognitivas e linguísticas que afetam o processo de aprendizado da leitura e da escrita. O método fônico, amplamente utilizado na alfabetização, é uma abordagem que se mostra eficaz para crianças com transtornos de aprendizagem, incluindo aquelas com síndrome de Down. Esse método ensina a criança a associar os sons da fala (fonemas) às letras (grafemas), promovendo uma base sólida para o desenvolvimento da leitura e escrita. Para crianças neurodivergentes, o método fônico pode ser adaptado de modo a respeitar suas necessidades individuais, oferecendo suporte para superar as dificuldades linguísticas e cognitivas associadas à condição.

O método fônico é uma ferramenta poderosa na alfabetização, pois “oferece um processo estruturado de aprendizagem que explora a consciência fonológica da criança, o que é crucial para a aquisição da leitura e da escrita” Capovilla; Capovilla (2002, p. 72). Para crianças com síndrome de Down, que frequentemente apresentam dificuldades

no desenvolvimento da linguagem e problemas de memória de curto prazo, esse método é altamente benéfico, uma vez que ajuda a criança a entender a relação entre o som e a letra, facilitando a decodificação de palavras. O uso do método fônico, além disso, pode ser combinado com intervenções visuais e auditivas para maximizar o aprendizado.

As crianças com síndrome de Down possuem um perfil de aprendizado que requer adaptações específicas, pois apresentam desafios na memória de curto prazo e na discriminação fonológica. Segundo Silva e Spinillo (2012), uma das principais dificuldades enfrentadas por essas crianças na alfabetização está relacionada à capacidade de reter e processar informações auditivas, como sons e fonemas, o que compromete a formação das bases necessárias para a leitura e escrita. Para superar esse obstáculo, o método fônico oferece uma abordagem que sistematiza o aprendizado dos sons de forma repetitiva e estruturada, o que pode facilitar o desenvolvimento da habilidade de leitura. O foco na segmentação e fusão dos sons permite que essas crianças construam, gradativamente, uma compreensão mais ampla da linguagem escrita.

Além disso, o método fônico promove o desenvolvimento da consciência fonológica, uma habilidade essencial para a alfabetização de qualquer criança, mas ainda mais relevante no caso de crianças com síndrome de Down. A consciência fonológica envolve a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, um pré-requisito para a leitura fluente.

O desenvolvimento da consciência fonológica é particularmente desafiador para crianças com deficiência intelectual, mas pode ser significativamente aprimorado por meio de atividades lúdicas e interativas que exploram os sons e as sílabas das palavras (MORAIS, 2012, p. 55).

Em crianças neurodivergentes, como as com síndrome de Down, o método fônico deve ser adaptado para incluir atividades que reforcem tanto os aspectos visuais quanto os auditivos da leitura, utilizando materiais concretos, como cartões ilustrados, e recursos multimodais, como canções e rimas, que facilitam a fixação dos sons.

As intervenções pedagógicas para crianças com síndrome de Down devem ser planejadas de forma a respeitar seu ritmo de aprendizagem e incluir suportes visuais que ajudem a compensar as dificuldades linguísticas e cognitivas (CIASCA, 2015, p. 61).

Nesse sentido, a prática do método fônico oferece a flexibilidade necessária para se adaptar às necessidades de cada aluno, proporcionando um ensino mais individualizado e eficaz. Outro aspecto relevante do método fônico é sua aplicação prática no cotidiano escolar. O uso de atividades lúdicas e a repetição estruturada de sons e letras são elementos fundamentais para o sucesso da alfabetização de crianças neu-rodivergentes. O aprendizado se torna mais significativo quando os sons são associados a atividades prazerosas e contextualizadas no ambiente escolar, o que estimula a motivação e o engajamento da criança. Para crianças com síndrome de Down, que podem ter maior dificuldade em manter a atenção por longos períodos, atividades dinâmicas e interativas são particularmente eficazes. Como sugerem Santos e Cunha (2015), o aprendizado da leitura em crianças com deficiência intelectual exige métodos que sejam ao mesmo tempo estruturados e envolventes, capazes de manter a atenção da criança e promover a aprendizagem ativa.

Por fim, o método fônico também oferece um suporte adicional para o desenvolvimento de habilidades de escrita. Ao aprender os sons de cada letra, a criança com síndrome de Down pode começar a construir palavras de forma mais autônoma, compreendendo como os sons se organizam para formar significados. Essa prática contribui para o aumento da confiança da criança em sua capacidade de se expressar por meio da escrita, o que é essencial para o desenvolvimento de uma alfabetização plena. Conforme aponta Souza (2020), o uso do método fônico na alfabetização de crianças com síndrome de Down não só facilita a leitura, mas também promove a independência na escrita, ajudando-as a desenvolver as habilidades necessárias para participar plenamente das atividades escolares.

Durante o último encontro de 2023 da Associação Integra Costa Leste, (associação esta que visa fortalecer o desenvolvimento regional nos municípios da Costa Leste de Mato Grosso do Sul, abrangendo

áreas como educação, saúde, turismo e economia em parceria com instituições como o Sebrae e o Governo do Estado, a associação promove eventos e iniciativas para capacitar lideranças locais e compartilhar práticas de sucesso entre os municípios), o eixo educação apresentou diversas práticas exitosas de cada município participante, foi apresentado aos participantes este estudo de caso no evento.

Desenvolvimento

Este artigo explora a relação intrínseca entre alfabetização e consciência fonológica de uma criança portadora da Trissomia do cromossomo 21 (Síndrome de Down), destacando sua grande importância no desenvolvimento inicial da leitura e escrita. Ao compreendermos os fundamentos da consciência fonológica e sua influência na aquisição da linguagem escrita, podemos traçar estratégias mais eficazes para apoiar e enriquecer o processo de alfabetização em crianças atípicas portadoras ou não de síndromes e transtornos.

Em 1994 a Declaração de Salamanca, Unesco (1994), popularizou o termo Educação Inclusiva, e Vygotsky (1998) nos diz que incluir é bem mais do que matricular uma criança e frequentar a sala de aula. É preciso que a criança tenha oportunidade de participar ativamente das atividades propostas em sala e das atividades extraclasse. Para tanto, de antemão, é preciso conhecer a criança, propor atividades para avaliar seu nível de desenvolvimento real. “O método fônico oferece um desenvolvimento mais estruturado e lógico da leitura e escrita, facilitando a compreensão dos processos fonológicos” Capovilla; Capovilla (2002, p. 123). O método fônico pode ser adaptado para estudantes neurodivergentes, promovendo um processo de alfabetização que respeita às suas especificidades cognitivas e promove maior autonomia” Siqueira; Marturano (2018, p. 46).

Para Souza (2020, p. 105) destaca-se que ao associar os sons às letras de forma explícita, o método fônico facilita a aquisição da leitura em alunos com dislexia, uma condição neurodivergente que afeta o

processamento fonológico assim como afirmam Santos e Cunha (2015) argumentam que o método fônico é uma das estratégias mais eficazes para crianças com dislexia, pois ensina explicitamente as regras fonológicas necessárias para a decodificação de palavras. A defesa pelo uso do método fônico para início da alfabetização se dá outrora pela sua eficiência e repetição pela na abordagem de visualização da letra com seu som,

A abordagem fônica, por se concentrar na correspondência entre fonemas e grafemas, é especialmente útil para crianças que apresentam dificuldades na leitura e escrita, pois promove a consciência fonológica, um dos pilares da alfabetização (MORAIS, 2012, p. 48).

Crianças com síndrome de Down apresentam algumas dificuldades específicas no processo de alfabetização devido às características cognitivas associadas à condição. Essas dificuldades incluem atrasos no desenvolvimento da linguagem, dificuldades de memória de curto prazo e desafios na discriminação fonológica, que podem impactar diretamente a capacidade de aprender a ler e a escrever. No entanto, com métodos pedagógicos adequados e intervenções personalizadas, como o uso do método fônico, esses desafios podem ser superados, promovendo o sucesso na alfabetização.

Segundo Buckley (2007), crianças com síndrome de Down apresentam dificuldades no processamento fonológico, o que impacta diretamente sua capacidade de associar sons às letras, dificultando a decodificação de palavras. Isso torna mais desafiador o aprendizado de leitura e escrita por meio de métodos tradicionais, que não enfatizam a fonética. O autor também defende que crianças com síndrome de Down têm grande potencial para o aprendizado, mas precisam de estratégias que considerem suas dificuldades linguísticas. A autora afirma que “o uso de abordagens multisensoriais e métodos que integram fonemas e grafemas pode beneficiar consideravelmente a alfabetização” Buckley (, 2007, p. 40).

Silva e Spinillo (2012) destacam que a memória de curto prazo prejudicada é um dos principais fatores que afetam o aprendizado da leitura em crianças com síndrome de Down, dificultando a retenção

de sons e a construção de palavras. Essa limitação compromete a capacidade dessas crianças de lembrar sequências fonológicas, o que afeta a fluência na leitura. Os autores reforçam que “intervenções focadas no desenvolvimento da consciência fonológica são cruciais para superar as dificuldades de leitura em crianças com síndrome de Down, permitindo a associação correta entre som e símbolo” (SILVA; SPINILLO, 2012, p. 85).

De acordo com Ciasca (2015), o desenvolvimento cognitivo mais lento demanda abordagens de ensino mais estruturadas e repetitivas para garantir que a criança com síndrome de Down consiga acompanhar o ritmo de alfabetização. Sugere também que o ensino fônico, aliado a suportes visuais e à repetição, é uma das estratégias mais eficazes para o ensino de crianças com síndrome de Down. “A integração de métodos adaptativos permite um desenvolvimento mais equilibrado das habilidades de leitura e escrita” Ciasca (2015, p. 61).

A alfabetização de crianças com síndrome de Down apresenta desafios particulares devido às características cognitivas e linguísticas da condição. Contudo, o método fônico tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que foca na associação entre sons e letras (fonemas e grafemas), favorecendo a decodificação e a consciência fonológica. Este trabalho aborda a aplicação do método fônico na alfabetização de crianças com síndrome de Down, enfatizando como as adaptações pedagógicas e as intervenções podem facilitar o processo de ensino.

Outro ponto crucial é a repetição constante. A prática repetitiva ajuda a consolidar as conexões entre som e letra, o que é particularmente importante devido às dificuldades de memória dessas crianças. Atividades como a repetição de sílabas, palavras e frases simples auxiliam na retenção da informação e na fluência da leitura. Além disso, jogos de segmentação fonêmica, como separar os sons das palavras e depois uni-los novamente, são eficazes para fortalecer a consciência fonológica.

É essencial que a aplicação do método fônico seja feita de forma personalizada, respeitando o ritmo de cada criança. Crianças com síndrome de Down têm um desenvolvimento cognitivo mais lento, o

que significa que o processo de alfabetização pode exigir mais tempo e paciência.

A adaptação do método fônico às necessidades específicas de crianças com dificuldades cognitivas, como aquelas com síndrome de Down, requer uma abordagem progressiva e flexível, que respeite o ritmo de cada aprendiz (SANTOS; CUNHA, 2015, p. 78).

Além disso, a intervenção precoce é fundamental para garantir o sucesso da alfabetização dessas crianças. Quanto mais cedo se iniciar o trabalho de consciência fonológica, mais fácil será para a criança internalizar os sons e suas representações gráficas. Souza (2020) destaca que a intervenção precoce é decisiva no sucesso da alfabetização de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, uma vez que permite a construção de bases cognitivas sólidas para o aprendizado da leitura e escrita”.

A participação ativa dos pais e professores também é essencial. O ambiente familiar pode reforçar o aprendizado, especialmente quando há continuidade das atividades escolares em casa. O uso de jogos educativos e leituras conjuntas pode ser uma forma lúdica de envolver a criança no processo de alfabetização, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo.

Neste artigo abordamos o processo inicial de alfabetização de uma criança Down de 08 anos completados em janeiro de 2023, na qual está alocada em uma sala de 2º ano com 23 estudantes, possuindo uma professora de apoio, em abril foi feita uma sondagem para classificar seu nível de alfabetização, o resultado foi que se encontrava em nível silábico sem valor sonoro, ainda não identificava todas as letras do alfabeto e as que reconheciam era apenas o nome da letra, não associava Grafema/ fonema. Quando iniciou o processo com a estudante ela apresentava desatenção, teimosia, não conseguia se concentrar nas atividades até então propostas. A partir destes dados buscamos estratégias para que a estudante tivesse essa apropriação. Com auxílio da professora de apoio, as atividades desenvolvidas eram objetivas e com propósito específico.

Como a alfabetização é heterogênea em sala de aula procuramos

diversos métodos para alfabetizar esta criança Down, inclusive foi uma aluna retida em ano anterior, mas este ano buscamos o Método Fonovisuoarticulatório, conhecido como Boquinhas, à proposição teórica do Método das Boquinhas viabiliza e favorece a alfabetização por meio da Conscientização Fonovisuoarticulatória (CFA). Renata Jardini é a idealizadora do Método Boquinhas, uma abordagem de alfabetização que integra aspectos visuais, auditivos e cinestésicos. O método é voltado especialmente para crianças com dificuldades de aprendizagem, como dislexia e outros transtornos de desenvolvimento, além de ser eficaz com crianças neurodivergentes, incluindo aquelas com síndrome de Down. “O Método Boquinhas é uma proposta multissensorial de alfabetização, que associa som, visualização da articulação e escrita, promovendo o aprendizado da leitura e escrita de forma integrada e dinâmica” (JARDINI, 2013, p. 55). O diferencial do Boquinhas, cita Jardini (2007), está no foco na alfabetização multissensorial, utilizando os movimentos da boca para ensinar os sons das letras e palavras, o que facilita a associação entre fonemas e grafemas de maneira mais concreta e visual. Assim, se torna um método oralista, fônico e articulatório de alfabetização, que além de viabilizar a aquisição da leitura e escrita pela fala, fortalece a correta articulação, propiciando uma mediação pedagógica e preventiva das alterações fonológicas de fala e processamento auditivo, reforçando nas orientações de atuação da Fonoaudiologia na Educação.

O trabalho iniciou com a criança com a apresentação das vogais e suas respectivas “boquinhas”, assim que ela se apropriou da grafia e o som de cada letra. Partimos para as consoantes, sempre apresentando a grafia e o som de cada letra a ser trabalhada. As primeiras atividades foram desenvolvidas lentamente, pois a estudante não associava o som à letra, porém o método proposto pelo “boquinhas” foi desenvolvendo e fazendo com que a estudante se apropriasse desta habilidade. Desta forma, foram intensificadas as atividades conforme a estudante ia se apropriando. Após algumas consoantes já serem trabalhadas, iniciou-se o confronto entre as sílabas e a leitura de palavras.

Como proposta central do método é que as crianças aprendam a associar os movimentos articulatórios (como os posicionamentos da

língua e dos lábios) aos sons das letras, facilitando o processo de decodificação e escrita. Ao utilizar múltiplos sentidos no aprendizado (ver, ouvir e sentir a produção dos sons), as atividades propostas eram de identificar no texto e grafar a consoante a vogal que estava sendo trabalhada, completar as palavras com as sílabas faltosas, identificar imagens cujo desenho se iniciava com a sílaba em destaque. Com a apropriação do sistema de escrita alfabética relacionando grafema/fonema, mudou-se a proposta de atividades, utilizando-se da coletânea MS Alfabetiza iniciou uma nova vivência a estudante, como a coletânea traz uma diversidade de gêneros textuais, aprofundando seus conhecimentos e habilidades.

Diversos autores defendem a inclusão na alfabetização, observamos Ferreira e Teberosky (1985) nos diz que a alfabetização é um processo complexo que deve ser adaptado às necessidades individuais de cada estudante, incluindo aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem e Mantoan (2006) exclama que alfabetização inclusiva é a base para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial.

Alcançar a educação inclusiva para todos não é uma tarefa fácil. Requer um compromisso contínuo de governos, instituições educacionais, comunidades e sociedade em geral. É necessário investir em recursos, formação de professores, infraestrutura adequada e políticas inclusivas para superar as barreiras existentes e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade (SILVA 2023, pag. 88).

Considerações Finais

O método fônico, com suas abordagens focadas na correspondência entre sons e letras, é uma estratégia comprovadamente eficaz para a alfabetização de crianças neurodivergentes, especialmente aquelas com síndrome de Down. Esse método, ao permitir a segmentação dos sons e sua associação com as letras, facilita a compreensão da estrutura da língua escrita e promove um aprendizado mais significativo. Sua capacida-

de de adaptação, aliada a uma abordagem multissensorial e estruturada, permite que essas crianças superem as dificuldades linguísticas e cognitivas associadas à condição, promovendo um processo de alfabetização inclusivo e eficiente.

A Associação Integra Costa Leste – eixo educação proporcionou diversas discussões durante os últimos anos desde sua criação em um destes encontros em 2023 foi realizado somente para apresentar práticas bem sucedidas no âmbito da educação, durante o encontro foi apresentado vários estudos entre eles apresentamos este aos participantes, com vídeos mostrando o desenvolvimento da criança ao longo do trabalho de 7 meses e mostrando as atividades e como foi desenvolvido este trabalho.

Durante os sete meses de trabalho com a estudante, diversas estratégias foram implementadas com o intuito de avançar em sua aprendizagem. Nesse período, a estudante progrediu significativamente: já consegue ler palavras simples, identificar no texto palavras ditadas e, gradualmente, tem tentado ler de forma mais autônoma. Apesar de ainda apresentar atrasos na escrita — especialmente pela predominância do uso da letra caixa alta e a ausência de escrita cursiva —, os avanços são notórios, refletindo a eficácia das estratégias adotadas.

Ao longo desse tempo, a estudante evoluiu da fase pré-silábica, onde havia uma incapacidade de reconhecer letras e palavras, para a fase silábico-alfabética, na qual ela já demonstra uma autonomia crescente tanto na escrita quanto na leitura de palavras. Essa evolução demonstra que o método fônico, quando adaptado às necessidades educacionais especiais, pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Nas atividades realizadas, a estudante tem alcançado os objetivos propostos, desenvolvendo, de forma contínua, as habilidades necessárias para sua alfabetização. Mesmo com as limitações inerentes à sua condição, ela tem avançado tanto na leitura quanto na escrita, o que reforça a importância de uma abordagem pedagógica individualizada e adaptada.

Alfabetizar uma criança com necessidades educacionais especiais (AEE) é um investimento valioso que transcende o simples aprendizado da leitura e da escrita. A alfabetização é uma porta para o desenvolvi-

mento integral da criança, proporcionando não apenas um meio eficaz de comunicação, mas também estimulando o raciocínio lógico, a criatividade, a autonomia e a expressão individual. O processo de alfabetização também contribui para o desenvolvimento da autoestima, uma vez que a criança começa a perceber suas capacidades e realizações, o que pode ter um impacto positivo em sua socialização e em seu desempenho escolar como um todo.

Além disso, oferecer uma educação inclusiva e acessível é um dos pilares para a promoção da igualdade de oportunidades, um direito de toda criança, independentemente de suas limitações. Ao proporcionar a essas crianças o acesso a um ensino de qualidade, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A alfabetização de uma criança com necessidades educacionais especiais não é apenas uma questão de desenvolvimento acadêmico; trata-se de um passo fundamental para garantir sua plena participação social e sua autonomia na vida adulta.

Portanto, alfabetizar uma criança com necessidades educacionais especiais é um processo que exige dedicação, paciência e estratégias pedagógicas específicas, mas é também uma ação profundamente gratificante. Ao garantir o acesso a uma educação inclusiva, estamos não apenas promovendo o desenvolvimento individual dessas crianças, mas também contribuindo para um futuro mais equitativo, onde todos, independentemente de suas capacidades, possam participar ativamente da sociedade. Assim, a alfabetização dessas crianças é um passo crucial para o seu pleno desenvolvimento e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa para todos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

BUCKLEY, Sue. **Reading and writing for individuals with Down syndrome: An overview**. Portsmouth: Down Syndrome Education International, 2007.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra Del Ré. **Alfabetização: método fônico**. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2002.

CIASCA, Silvia Maria. **Transtornos de aprendizagem: Abordagens neuropsicológicas e psicopedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Siglo XXI Editores, 1985.

JARDINI, Renata. **Boquinhos: um método multissensorial de alfabetização**. São Paulo: Boquinhos, 2007.

JARDINI, Renata. **Boquinhos: método Fonovisuoarticulatório para alfabetização e distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Moderna, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica e alfabetização: uma perspectiva psicolinguística**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2012.

Pressuposto teórico do Boquinhos encontrado em <https://docs.google.com/document/d/1co109chOZlvoSoJPiahypZaHOPlySl6H/edit?pli=1>. Acesso em: 16 out. 2023.

SANTOS, Cláudia Regina dos; CUNHA, Maria Lúcia. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: teoria e prática do método fônico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SILVA, Rogério Eduardo da. **Gestão escolar: desafios, oportunidades e soluções** Cap. 08 pag. 88 2023. encontrado em <https://ayaeditora.com.br/Livro/26193/>. Acesso em: 19 out. 2023.

SILVA, Silvana Maria; SPINILLO, Alina. **Alfabetização e desenvolvimento cognitivo em crianças com síndrome de Down**. Recife: UFPE, 2012.

SIQUEIRA, João; MARTURANO, Luciana. **Educação inclusiva: estratégias para o ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2018.

SOARES, Magda B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017 encontrado em <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1428/608>. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, Carla Maria de. **Métodos de alfabetização e inclusão: práticas pedagógicas para alunos com dislexia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca-Espanha, 1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO MUNICÍPIO DE BATAGUASSU-MS

Regina Duarte de Barros Dovale³⁶

Elizabete Aparecida Lima³⁷

Maria Aparecida da Costa Mateini³⁸

Patriciá Piloto Langhi Lopes³⁹

Sonia de Fátima Leal de Abreu⁴⁰

O trabalho mencionado tem como foco principal a recomposição das aprendizagens nas escolas de ensino fundamental no município de Bataguassu, MS, visando aquisição das habilidades e competências que não foram contempladas no período da pandemia da Covid-19. Para isso, foram implementadas práticas pedagógicas orientadas pela Secretaria Municipal de Educação, que buscou identificar o impacto bem como as lacunas que ficaram na aquisição de conhecimento no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Estratégias foram desenvolvidas para a detecção, intervenção e avaliação do progresso dos mesmos ao longo desse processo. Além disso, a participação de toda a comunidade escolar, incluindo direção, coordenação, professores, pais e alunos, foi fundamental para o sucesso dessa iniciativa.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública. Recuperação. Recomposição. Aprendizagem.

36. Pós - Graduada em Gestão Escolar, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Avaliação da Aprendizagem, pela Universidade do Oeste Paulista. Aperfeiçoamento em GEM – Gestão para Educação Municipal, pelo Ministério da Educação. Secretária Municipal de Educação de Bataguassu-MS, Gestão 2017 a 2023. E-mail: reginaduartedovale@hotmail.com.

37. Pós – Graduada em Psicopedagogia pela FAFIPREVE – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Venceslau, Pós – Graduada em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Licenciada em Pedagogia pela AEPREVE – Faculdade de Ciências e Letras de Presidente Venceslau. Aperfeiçoamento em GEM – Gestão para Educação Municipal, pelo Ministério da Educação. Gerente de Educação e Coordenadora Municipal da Educação Infantil, 2017 a 2024. E-mail: elizabete.limagna@gmail.com.

38. Pós – Graduada em Alfabetização pela UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, Pós – Graduada em Docência na Educação Infantil pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Licenciatura em Letras pela FAPE – Faculdade de Presidente Epitácio, Licenciatura em Pedagogia, pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, modalidade EAD, Técnica da Secretaria Municipal de Educação – 2017 a 2024. E-mail: aparecidamateini@gmail.com.

39. Pós – Graduada em Educação Especial com Ênfase em Inclusão pela Universidade Castelo Branco, Pós – Graduada em Gestão e Coordenação Pedagógica pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Licenciada em Pedagogia pela AEPREVE – Faculdade de Ciências e Letras de Presidente Venceslau, Técnica da Secretaria Municipal de Educação – 2021 a 2024. E-mail: patricialanghi1@gmail.com.

40. Dr^a em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. UFMS. (2023). Mestre em Educação pela UFMS. (2011). Atualmente Prof.^a temporária na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS. E-mail: soniafatima1958@gmail.com

Introdução

A pandemia de Covid-19, que começou em 11 de março de 2020, trouxe uma transformação significativa em todos os setores da sociedade, incluindo a educação. No Brasil, a saúde e a assistência social enfrentaram uma sobrecarga imediata, resultando em impactos severos. A educação, por sua vez, teve que se reinventar rapidamente, adaptando-se ao uso de recursos midiáticos que muitos profissionais ainda não dominavam. Isso exigiu que tanto professores quanto alunos migrassem para o ensino remoto, mesmo sem ter experiência prévia ou acesso às ferramentas necessárias para uma implementação eficaz. Essa mudança abrupta destacou a necessidade de adaptação e inovação no campo educacional durante a crise.

É verdade que os anos de 2020 e 2021 foram marcados por um comprometimento significativo na qualidade do ensino oferecido aos estudantes, resultando em prejuízos e lacunas na aprendizagem. O ensino remoto, embora necessário, trouxe desafios que impactaram negativamente a educação. Entre os fatores que contribuíram para essa situação, destacam-se o despreparo de professores e da equipe pedagógica em relação à Educação a Distância, a falta de conhecimento tecnológico por parte de professores, alunos e suas famílias, e a ausência de acompanhamento familiar, que é crucial para o sucesso do aprendizado. Além disso, a disponibilidade de recursos midiáticos adequados para os estudantes também foi um obstáculo. Esses elementos, combinados, dificultaram a continuidade de um ensino regular e eficaz durante a pandemia.

Diante de toda a turbulência causada pela pandemia, tornou-se essencial “medir” os prejuízos que afetaram o processo pedagógico. Isso envolveu a identificação das habilidades e competências que não foram trabalhadas e que são fundamentais para a progressão do conhecimento dos estudantes. Essa avaliação é um desafio, pois cada aluno possui suas particularidades e necessidades específicas. Portanto, é crucial que os professores e a equipe pedagógica desenvolvam uma sensibilidade aguçada e uma boa vontade para realizar essas avaliações de maneira

clara e eficaz. Essa abordagem não apenas ajuda a entender as lacunas na aprendizagem, mas também permite que sejam implementadas intervenções adequadas para apoiar cada estudante em sua trajetória educacional.

O Projeto de Recomposição de Aprendizagens surgiu como uma resposta à necessidade de reavaliar e replanejar o ensino, reconhecendo que a abordagem tradicional de seguir um currículo único e rígido não atende mais às demandas atuais da Secretaria de Educação. O foco principal desse projeto é garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento que não foi devidamente apresentado a eles, respeitando suas individualidades e necessidades específicas. Assim, busca-se proporcionar uma educação mais inclusiva e eficaz, onde cada aluno possa se desenvolver plenamente.

Adaptar uma ideia central à realidade de cada instituição foi um grande desafio. Foi necessário envolver os professores, conciliar e alinhar a estrutura física com as novas propostas e também conquistar a confiança dos familiares. O “novo” parecia ser intimidador, mas tornou-se gratificante ver que, apesar das dificuldades, o projeto foi colocado em ação.

Dessa forma, o objetivo central do trabalho é adequar a autonomia que a Secretaria Municipal de Educação tem em colocar em prática programas curriculares que atendam as necessidades ligadas ao Plano Nacional de Educação quanto ao processo de ensino aprendizagem com qualidade de ensino.

Ensino à Distância x Recomposição das Aprendizagens

A recomposição de aprendizagens é uma abordagem educacional muito importante, especialmente após os desafios enfrentados durante a pandemia. Essas estratégias visam ajudar os estudantes a recuperar habilidades e competências que podem ter sido afetadas nesse período, garantindo que eles possam continuar sua trajetória pedagógica de forma sólida.

É uma forma de apoiar o desenvolvimento integral dos alunos,

promovendo um aprendizado mais eficaz e inclusivo. É verdade que muitos estudantes enfrentaram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto devido a uma série de fatores. A falta de dispositivos tecnológicos, como computadores, tablets e acesso à internet, foi um grande obstáculo. Além disso, a ausência de apoio físico de familiares, que poderiam ajudar a criar uma conexão entre a sala de aula e o ambiente doméstico, também impactou negativamente a experiência de aprendizado. Quando havia essa presença, muitas vezes os professores não conseguiam aplicar práticas pedagógicas adequadas para o ensino remoto, e os recursos midiáticos disponíveis não eram sempre acessíveis ou de fácil compreensão para os alunos. Isso tudo contribuiu para um desafio significativo na adaptação ao novo formato de ensino.

Observou-se que a transição de volta ao ensino presencial trouxe desafios significativos para os estudantes. As lacunas no aprendizado, acumuladas durante o período em que as aulas foram realizadas em casa, dificultaram a continuidade dos conteúdos. Além disso, é compreensível que, sem um contexto claro ou relevância percebida, pesquisas, trabalhos e atividades possam parecer sem sentido ou valor para os alunos. Isso pode impactar a motivação e o engajamento deles no processo de aprendizagem. É importante que educadores e instituições busquem formas de conectar os conteúdos ao cotidiano dos estudantes, para que eles possam ver a importância e a aplicação prática do que estão aprendendo.

A transição para o ensino remoto trouxe muitos desafios, especialmente para os professores que precisaram se adaptar a uma nova realidade. A falta de um livro didático na Rede Municipal de Ensino realmente dificultou a continuidade do aprendizado, pois sem um material familiar, fica complicado para os educadores desenvolverem uma sequência didática eficaz. Essa situação ressalta a importância de fornecer suporte e recursos adequados para que todos possam se adaptar e oferecer uma educação de qualidade, mesmo em tempos de mudança.

Dessa forma, a abordagem adotada para a recomposição de aprendizagens, que permitia a cada professor atender às demandas específicas

de sua turma, enfrentou desafios significativos. A dificuldade em avaliar e identificar as necessidades individuais dos alunos, bem como em separar por níveis de aprendizado, dificultou a implementação de estratégias pedagógicas eficazes para dar sequência às aprendizagens.

É fundamental que haja um suporte mais estruturado e formação contínua para os professores, para que eles possam desenvolver as habilidades necessárias para atender às diversas necessidades de seus alunos e garantir um aprendizado mais significativo e inclusivo. Foi elaborado o Programa de Recomposição de Aprendizagens do Sistema Municipal de Educação, no qual o enfoque deveria ser em estratégias pedagógicas bem definidas. O objetivo era possibilitar que os alunos adquirissem conhecimentos e habilidades de maneira mais ágil, profunda e eficaz. Para isso, foram considerados aspectos como o tempo de instrução, a adaptação do currículo, a tutoria e mentoria, o agrupamento por níveis de aprendizagem, além das avaliações diagnósticas e formativas, materiais pedagógicos diferenciados, capacitação dos docentes e uma variedade de práticas pedagógicas.

Dentro desse raciocínio, foram procuradas experiências bem-sucedidas já implementadas e em operação, como o Programa Teaching the Right Level (TaRL). De acordo com investigações realizadas pelo Acompanhamento Personalizado das Aprendizagens do Ministério da Educação, está evidenciado que o agrupamento por níveis requer um acompanhamento individualizado para oferecer suporte aos estudantes que apresentam dificuldades em relação ao aprendizado esperado. Esse tipo de apoio educacional visa alinhar o nível de ensino às necessidades específicas dos alunos.

A estratégia é inspirada no Programa “Ensino no Nível Certo” (em inglês, Teaching the Right Level ou simplesmente TaRL, elaborado pela ONG Pratham e implementado em mais de 16 países. A característica fundamental desta abordagem pedagógica é o agrupamento de ensino de acordo com o nível dos alunos, independentemente da idade ou da série em que estão matriculados. Se alunos possuem dificuldades similares, devem receber instrução similar. (BRASIL, 2022, p. 9)

Figura 1: A abordagem TaRL

Exemplo de programa que trabalha adaptação de currículo
TEACHING AT THE RIGHT LEVER (TaRL)

A abordagem TaRL



Fonte: <https://> Levantamento Internacional Estratégias de Recomposição das Aprendizagens, junho de 2021, p. 21

Convém ressaltar, que a estratégia da Teaching the Right Level - TaRL contribuiu de forma positiva para a sequência do trabalho desenvolvido como apoio a todos os envolvidos no processo diretores, coordenadores, professores e pais, para que o estudante fosse o protagonista da ação. Assim, "o público-alvo é o aluno que, apesar de estar adiantado no sistema convencional, ou seja, que estuda, ele ainda não adquiriu os conhecimentos básicos que possibilitem avançar aprendendo". (BRASIL, 2022, p. 9)

A ênfase no processo de ensino e aprendizagem sempre esteve voltada para os estudantes. A cada experiência vivida, eles são cada vez mais reconhecidos como o coração do processo educacional, englobando suas diversas dimensões, como a social, a emocional e a intelectual, entre outras.

Educação de Bataguassu

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Bataguassu – MS prioriza a melhoria na qualidade social do processo educacional com base no que preconiza a Constituição do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB/1996, o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, o Plano Municipal de Educação - PME

2015 – 2025, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular de Dezembro/2017.

A SEMED abrange sete (07) Instituições Municipais de Educação Básica, sendo três (03) escolas de ensino fundamental, quatro (04) Centros de Educação Infantil, uma das escolas oferece Educação do Campo, todos projetos e programas são voltados à educação emancipatória e de qualidade social. Atua sobre sua responsabilidade mais de 160 professores, seis coordenadores, sete professores coordenadores, 1.880 estudantes, aproximadamente, devido a pandemia, auxiliares de desenvolvimento infantil, estagiários, além dos funcionários administrativos e motoristas.

Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação do município de Bataguassu – MS embasa as suas ações na construção de uma escola inclusiva e de qualidade social, seja na forma de organizar, sistematizar ou de mensurar o processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, a escola deve constituir-se em espaço de excelência, no qual todo o coletivo torna-se co-responsável pelo processo educativo.

A sua missão é garantir ao educando o direito de aprender com qualidade, a partir dos valores culturais e contribuindo para a construção da consciência cidadã, em um processo permanente de oferta do ensino e da aprendizagem, garantindo que todas as ações promovam a inclusão.

Entende-se que todo o conjunto de desafios a serem superados estão direcionados no cumprimento das metas da educação municipal em ter todos os estudantes aprendendo de forma equitativa, oportunizando o conhecimento a todos estudantes da Rede Municipal de forma a atingir suas singularidades dentro do contexto de suas vivências.

Dentro dessa perspectiva abordada pela Semed, se fez necessário primeiramente se apropriar e ter o entendimento da Perda de Aprendizagem que a pandemia trouxe aos estudantes da Rede Municipal do nosso município ao qual pudesse afetar toda a sua etapa escolar, com esse entendimento todo trabalho construído nos últimos anos seriam perdidos e impactados por uma descontinuação na sequência do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Diante de todo esse cenário foi necessário identificar alternativas e pensar em estratégias no processo de planejamento da retomada, com alternativas adequadas que visem a realidade dos nossos estudantes, onde deveriam ser feitas adaptações nos currículos, práticas pedagógicas, formação docente específica, avaliação diagnóstica, material didático apropriado, monitoramento da evasão, mapeamento de competências socioemocionais, enfim o que fosse necessário para que não fosse perdido o trabalho que vinha sendo desenvolvido.

A respeito da reabertura das escolas na Índia no ano letivo de 2020, após a pandemia CEO da Pratham afirma:

Nós (da Pratham) acreditamos que um estudante deve ter habilidades estruturantes bem sedimentadas. As escolas devem passar os primeiros dois meses [após a reabertura] sem se preocupar com o currículo, garantindo que as crianças se reconectem e atualizem suas habilidades básicas de leitura, redação, aritmética e compreensão textual. (RUKMINI BANERJI, CEO da Pratham, Levantamento Internacional de Estratégias de Recomposição de Aprendizagens, 2021, p. 20).

Assim foi feito nesse retorno pós pandemia, o cumprimento do currículo era algo sem significância mediante a problemática de defasagens reais estabelecidas, o mesmo tinha que ser deixado de lado até que se pudesse ter condições pedagógicas estruturantes e sócio emocionais para sua retomada.

Dessa forma, a SEMED implanta o programa de Recomposição das Aprendizagens e também passa a realizar o papel de mentoria junto às unidades escolares com o fornecimento de feedbacks aos instrutores (professores e coordenadores pedagógicos) do programa após cada visita, analisando formulários, tomando notas de comportamentos específicos, acompanhando progresso, identificando problemas e a necessidade de suporte e assim fazendo regularmente relatórios geral da Rede Municipal com as intervenções necessárias.

O programa de Recomposição das Aprendizagens foi implementado em três escolas municipais, sendo duas urbanas: Marechal Rondon e Professor Pedro Domingues de Figueiredo, além de uma escola rural,

a Professora Maria da Conceição. Esse programa foi estruturado em dez momentos: primeiro momento - Secretaria Municipal de Educação formação com a equipe pedagógica de cada escola, diretor e coordenadores pedagógicos. No segundo realizado nas unidades escolares com avaliação diagnóstica de cada turma/ano. Terceiro, formação com os professores, discussão e debate de ideias de como colocar o programa em ação na realidade da sua escola. Quarto, tabulação dos estudantes por turma de acordo com os níveis de aprendizagem alcançado, com foco nas habilidades a serem trabalhadas. Quinto, reunião com os pais para explicar como e porquê se dará o programa de Recomposição das aprendizagens. Sexto, apresentação, explicação e envolvimento do programa com os estudantes. Sétimo, organização de quem e como ocorrerá o monitoramento do trabalho realizado. Oitavo, acompanhamento da execução do programa por escola pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Nono, ajustes e intervenções durante a execução do programa e o décimo e último momento, avaliação dos resultados.

Vamos listar as instituições de ensino abordadas: Escola Municipal Marechal Rondon (Escola 1), Escola Professor Pedro Domingues de Figueiredo (Escola 2) e Escola Municipal do Campo Professora Maria da Conceição (Escola 3). É importante destacar a diversidade geográfica dessas escolas, bem como o perfil dos alunos atendidos, o número de estudantes por instituição e a escassez de espaço físico, que apresentaram desafios à execução do programa.

A Escola 1, localizada em área urbana, é um centro educacional que atende a um número significativo de alunos, vindos de diferentes contextos sociais. Esse ambiente favorece a integração de diversas culturas e o desenvolvimento de competências variadas entre os estudantes.

A Escola 2, situada no Distrito do município de Bataguassu-MS, a 28 km da cidade, atende principalmente alunos provenientes da zona rural. O seu perfil é caracterizado por uma maior diversidade socioeconômica, enfrentando desafios que incluem o deslocamento dos alunos, que muitas vezes provêm de famílias com limitações financeiras.

Por sua vez, a Escola 3 é uma instituição rural, localizada no As-

sentamento Santa Clara, a cerca de 80 km do município de Bataguassu-MS. Esta escola atende a um número reduzido de alunos, mas representa uma parte vital da comunidade local. A escassez de espaço físico é uma questão recorrente, que tem dificultado não apenas a execução do programa educacional, mas também o desenvolvimento de atividades extracurriculares que poderiam enriquecer a aprendizagem dos alunos.

Cada uma dessas escolas destaca-se por suas características únicas, refletindo a diversidade geográfica e social da região. Porém, também enfrentam similares obstáculos relacionados à infraestrutura, que impactam diretamente na qualidade do ensino e no aproveitamento educacional dos alunos.

Escola 1 – Escola Municipal Marechal Rondon

A Escola Municipal Marechal Rondon localiza-se na zona urbana, atende 1.400 estudantes, oferta educação infantil (pré I e pré II) e ensino fundamental dos anos iniciais (do 1º ao 5º Ano), atende uma clientela diversificada da região central e periférica da cidade, bem como da zona rural.

A referida escola teve como objetivo geral desenvolver ações de recomposição das aprendizagens, com foco na mitigação das defasagens educacionais dos estudantes, a partir da priorização das habilidades inseridas no currículo do Ensino Fundamental e dos resultados dos diagnósticos das avaliações internas e da avaliação de leitura aplicada.

A equipe escolar optou por trabalhar o processo de recomposição de aprendizagens do mês de agosto até o final do ano letivo, ou seja, três meses para poder ter um melhor êxito em seu resultado.

A escola realizou o projeto de recomposição da aprendizagem de maneira diferenciada, nas turmas de 1º anos os professores fizeram avaliação diagnóstica, levantamento das dificuldades, defasagens e trabalharam a recomposição de maneira contínua na sala de aula, trabalhando as habilidades essenciais que deveriam ter sido trabalhadas na educação infantil para a construção do processo de alfabetização. Nas turmas de 2º e 3º anos após avaliação diagnóstica os estudantes foram agrupados por

nível de conhecimento, sendo nível 1 pré silábico, nível 2 silábico e nível 3 alfabético e os professores trabalharam a recomposição por nível, já nas turmas de 4º e 5º anos a recomposição se deu na sala de reforço, através das avaliações diagnósticas feitas pelo professor do reforço e trabalhando as habilidades que não foram ofertadas, frisa-se aqui que nos 4º e 5º anos só foi possível realizar esse trabalho pelo fato de terem poucas turmas, fato esse que não ocorreu nos demais anos da escola.

A metodologia utilizada seguiram vários momentos, que vão descritos a seguir: 1º momento: Formação com as coordenadoras realizada pela equipe da SEMED. 2º momento: realização da avaliação diagnóstica com os estudantes do 2º ao 5º ano realizada pelas coordenadoras pedagógicas, baseado na abordagem educacional Teaching at the Right Level (TaRL) elaborada pela ONG indiana Pratham que, por meio de evidências, busca ajudar crianças a desenvolverem habilidades básicas de linguagem e matemática.

O programa funciona a partir da divisão em grupos com base nos níveis de aprendizagem identificadas a partir de uma diagnóstica. 3º momento formação: com os professores do 2º ao 5º ano para debater e discutir ideias de como realizar a recomposição de aprendizagem. 4º momento: Tabulação dos estudantes por turma de acordo com os níveis alcançados por cada um na avaliação. 5º momento: Organização da lista para montagem das turmas de acordo com o nível de aprendizagem. 6º momento: Reunião com os pais para explicar como e porque se dará o desenvolvimento do processo de recomposição de aprendizagem. 7º momento: Informar os estudantes a forma como acontecerá o processo de recomposição, que no caso do 2º e 3º anos será realizado agrupamentos por níveis em uma turma, priorizando se possível deixar o estudante com o mesmo professor e com os mesmos grupos de amigos visando o menor impacto, sendo que cada professor que trabalha a área de Linguagem (Língua Portuguesa) e Matemática ficará com um nível de alfabetização seguindo os critérios de classificação da avaliação citada acima. 8º Momento: As turmas dos 4º e 5º anos que foram classificadas no nível 1 e 2 de acordo com a avaliação aplicada, ficará com os professores que trabalham com o reforço escolar, sendo que os estudantes

frequentarão essas salas no turno em que estão matriculados.

Ressalta-se que as turmas dos 2º e 3º anos precisaram trocar de salas de aula de acordo com o nível estabelecido após avaliação diagnóstica e isso trouxe grande preocupação pelo fato da referida escola por ser muito grande e os estudantes não conseguirem se localizar, fato este que foi sanado no primeiro dia de execução do programa, outro fator importante também foi que muitos estudantes não conseguiram permanecer com o professor regente e também alguns professores tiveram que mudar de turma, porém essa mudança não prejudicou o andamento do processo, houve rápida adaptação.

Escola 2 – Escola Municipal Professor Domingues de Figueiredo

A Escola Municipal Professor Pedro Domingues de Figueiredo localiza-se no

Distrito da Nova Porto XV de Novembro, no município de Bataguassu-MS, atende 300 estudantes, oferta educação infantil (pré I e pré II) e ensino fundamental dos anos iniciais (do 1º ao 5º Ano), atende uma clientela de condições sócio econômica bem precária, população ribeirinha, bem como da zona rural.

A unidade escolar tem por objetivo desenvolver ações de recomposição das aprendizagens com foco na recuperação dos conteúdos e habilidades não consolidadas durante o período da pandemia.

No desenvolvimento do trabalho foi realizado as seguintes estratégias: os grupos foram separados a partir do mapeamento realizado através de uma prova diagnóstica para identificar o nível em que cada estudante se encontrava, priorizando as habilidades de cada um. As atividades foram elaboradas contemplando de forma interdisciplinar a leitura e a interpretação de texto bem com as quatro operações em matemática. Cada professor elaborou suas atividades e metodologias de acordo com os níveis de seus estudantes.

O projeto da recomposição da aprendizagem foi desenvolvido na última semana de cada mês pelos próprios professores de cada ano/série, em sua própria sala de aula, onde os estudantes foram agrupados de

acordo com o nível avaliado, então coube a cada professor desenvolver atividades relacionadas a tais níveis de forma que o estudante possa desenvolver as competências e habilidades, que ficaram aviltadas no período pandêmico.

Para que o estudante evolua de um nível para o outro, ele deverá ter apresentado um desenvolvimento significativo mediante as atividades. Os componentes curriculares trabalhados nesse processo foram Língua Portuguesa e Matemática, de forma interdisciplinar, (PII, Inglês e Educ.Física), onde os demais professores seguiram o mesmo planejamento elaborado em conjunto.

As aulas foram distribuídas durante a semana em 3 aulas de língua Portuguesa e 2 aulas de Matemática. Também, ficou a critério de cada docente e com supervisão da coordenação pedagógica o desenvolvimento de tais atividades, onde o professor desenvolveu a metodologia que achou pertinente nesse processo, bem como a utilização da sala de aula como de qualquer outro espaço escolar para fins de aprendizagem significativa e concreta, usando recursos como jogos, dinâmicas, leituras compartilhadas, pesquisas (uso a sala de tecnologia), atividades em grupos ou duplas (respeitando o nível de cada aluno).

Escola 3 – Escola Municipal do Campo Professora Maria da Conceição

A Escola Municipal do Campo Professora Maria da Conceição, localiza se no Assentamento Santa Clara, distante aproximadamente 100 km da cidade de Bataguassu-MS, tem aproximadamente 180 estudantes, provenientes dos assentamentos e zona rural, é ofertado a Educação Infantil (pré I e pré II), Ensino Fundamental anos iniciais (1º e 5º Ano) e anos finais (6º ao 9º Ano).

Essa comunidade escolar viu a recomposição das aprendizagens como uma forma de ressignificar e articular ações que visam auxiliar estudantes na superação de suas defasagens de anos escolares anteriores de forma a corroborar com o avanço de suas aprendizagens e se utilizaram dos seus eixos norteadores: equidade, matrizes curriculares prioritárias,

recursos didáticos e metodológicos, avaliação com perspectiva diagnóstica e formativa, formação e desenvolvimento profissional, tecnologia educacional a favor das aprendizagens e acompanhamento pedagógico das unidades escolares.

A unidade escolar optou por desenvolver as atividades do Projeto de Recomposição da Aprendizagem toda última semana do mês, com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, em todas etapas de ensino, com o objetivo de suprir as defasagens de aprendizagens após resultados dos diagnósticos e das avaliações internas realizadas.

As estratégias foram desenvolvidas de acordo com a organização do tempo, espaço, metodologias essenciais e recursos disponíveis que se adequem a essa organização. Foi destaque o atendimento personalizado pelo professor da turma para estudantes com mais necessidades de aprendizagens, enquanto os demais desenvolvem atividades de forma autônoma, em grupos ou duplas, sempre com o foco das habilidades não trabalhadas. Destaca-se ainda, a estratégia de agrupamentos dos estudantes por níveis de aprendizagem e remanejamento entre os professores da escola, para o atendimento aos estudantes considerando as especificidades de cada grupo. Todas as atividades trabalhadas em sala de aula durante o projeto da Recomposição da Aprendizagem serão trabalhadas através de jogos e atividades lúdicas diferenciadas, tanto em sala como extra sala.

Vale frisar que o reagrupamento dos estudantes foram levados como fator preponderante para o desenvolvimento e acompanhamento das atividades baseadas em evidências durante o processo para que posteriormente pudessem ter avaliações em que verificassem qualitativamente se as aprendizagens foram consolidadas.

Análise e discussão dos dados ou Observação dos relatórios

Durante o acompanhamento da Equipe Pedagógica da SEMED alguns pontos foram analisados no desenvolvimento do Programa de Recomposição das Aprendizagens, como as dificuldades na (re)organização das práticas pedagógicas; preparo das atividades diferenciadas de acordo

com os níveis dos estudantes; organização do planejamento priorizando as habilidades essenciais; gerenciamento do tempo dedicado a Recomposição e a forma de agrupar os estudantes no decorrer do ano letivo.

Especificando de forma mais clara por unidade escolar: Na Escola 1 - dificuldade do professor em pontuar as habilidades essenciais da sua turma e o planejamento do seu trabalho voltado para sanar as dificuldades de seus estudantes, bem como dificuldades com o Planejamento para trabalhar em níveis de aprendizagem.

Escola 2 - dúvidas para trabalhar a Recomposição da Aprendizagem quanto ao período semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente? Os professores trabalharam de forma concreta a recomposição com os estudantes divididos em níveis de acordo com o mapeamento de sondagem? Como foram feitos a divisão dos níveis e como trabalhar as habilidades essenciais dentro do resultado da avaliação diagnóstica e do mapeamento das turmas? Como trabalhar esses conteúdos para desenvolver as habilidades essenciais e como trabalhar na prática? Foi viável trocar de sala conforme o nível de aprendizagem? Ou conforme o avanço dos estudantes eles foram trocando de níveis? Como convenceríamos os pais e responsáveis deste trabalho diferenciado da Recomposição de Aprendizagem por níveis?

Escola 3 - dúvidas em relação aos trabalhos com o Ensino Fundamental 2, anos finais do 6º ao 9º ano, pelo fato dos critérios de avaliação serem criados pela própria equipe escolar baseados nos critérios de classificação do Fundamental I. Todo trabalho foi realizado por meio de jogos e atividades práticas e somente o Nível 3 produzirá material escrito. Teve estudantes que foram colocados no nível 3 do Fundamental I, e percebeu-se que tiveram casos de sucesso, pois houve a Aprendizagem, mas também, houve casos de nenhuma produtividade, pois o estudante se sentiu desconfortável em estar com os pequenos.

Recomposição da Aprendizagem: considerações finais

A pandemia trouxe desigualdades educacionais graves para o

Sistema Educacional de todos os países, fato este que engajou líderes, ONGs, comunidade científica, entidades, etc a trocarem experiências e estudarem programas, métodos e estratégias pedagógicas que pudessem amenizar ou até mesmo suprir as defasagens e lacunas deixadas por esse período da ausência do acompanhamento e sequência no processo de ensino e aprendizagem. A reabertura das escolas, o retorno de forma presencial dos estudantes foi um grande desafio, e também foi se deparar com defasagens de habilidades e competências que os estudantes poderiam não estar prontos para acompanhar os currículos que correspondessem à sua idade e série. Esse fator mobilizou essa Secretaria Municipal de Educação no tocante à construção de alternativas com a necessidade de se colocar em prática o Programa de Recomposição das Aprendizagens.

O processo foi lento e difícil de ser realizado, pois nas três escolas municipais as diversidades e especificidades eram grandes, sendo necessário bem atender as demandas geográficas, culturais, sociais com clientela bem diversificadas. Outra barreira encontrada foi a abordagem pedagógica que encontrava-se arraigada na prática do corpo docente voltada para o ensino tradicional em seguir o material pedagógico, em especial o livro didático para não se perder na continuidade do que se estava ensinando, era ainda uma grande barreira a ser superada, foi na verdade um grande desafio quebrar paradigmas pós pandemia.

Percebeu-se que no acompanhamento de cada unidade escolar houve engajamento da equipe escolar, em umas mais em outra menos, mas houve. Também pode-se observar que a dinâmica na execução do programa teve êxitos diferentes, onde a Escola que trabalhou de forma contínua os níveis de aprendizagem sem interrupção, o aproveitamento foi de forma mais satisfatória, do que as outras duas que trabalharam de forma parcial, sempre na última semana do mês. Ficou nítido também que houve escola com maior engajamento dos docentes no monitoramento e na criatividade nas práticas pedagógicas realizadas, bem como persistência da equipe escolar em atingir o objetivo esperado.

Diante do exposto fica claro que mesmo a Recomposição das Aprendizagens sendo uma estratégia que não era utilizada de maneira

clara e frequente pela equipe escolar, mesmo sendo algo novo e sem experiências a seguir na prática de sua rotina, uma parte considerável dos estudantes conseguiram desenvolver as habilidades essenciais que não foram consolidadas durante a pandemia.

Conclui-se então que o Programa de Recomposição das Aprendizagens acompanhado/monitorado pela SEMED teve êxito, pois mesmo sem conhecimento integral na prática, obteve resultados satisfatórios a curto prazo de tempo, com adaptação do currículo focando nas habilidades essenciais e práticas pedagógicas inovadoras que contribuíram para que as defasagens do ensino e aprendizagem dos estudantes fossem amenizadas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico versão preliminar. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep. República Federativa do Brasil - Ministério da Educação/MEC. Brasília, DF, 2024. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf . Acesso em 23 set. 2024

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 22 out. 2024

CAMPOS, C. **Recomposição das Aprendizagens**: Estratégias educacionais para enfrentar os desafios agravados pela pandemia. Vozes da Educação. 2022

SENHORAS, E. M. Coleção Comunicação e Políticas Públicas: **COVID-19, Educação e a Ótica Docente**. Editora UFRR, 2020. P. 18

https://www.google.com.br/books/edition/COVID_19_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_a_%C3%93tica_Docente/iM0DEAAAQBAJ?hl=ptBR&gbpv=1&dq=resultado+da+pandemia+na+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira&printsec=frontcover acesso em 21/10/2024

<https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/caderno-tecnico-acompanhamento-personalizado-das-aprendizagens-3.pdf> acesso em 22/10/2024

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PELAS VOZES DOS PROFESSORES

Kelly Cardoso Brasil⁴¹

Nizael Flores de Almeida⁴²

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento⁴³

Embora a taxa de analfabetismo do Mato Grosso do Sul seja menor que a média nacional, com 4% de não alfabetizados, o município de Ribas do Rio Pardo/MS ainda possui uma taxa superior à média nacional, contando com 6,5% da população de não alfabetizados, aproximadamente, um mil cento e trinta e oito pessoas, conforme dados do último censo Brasil/IBGE (2022). O que justifica a proposta que vem se desenvolvendo há quatro anos, com o objetivo geral de discutir, a partir dos relatos dos professores, de que modo ocorre o processo de desenvolvimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os objetivos específicos são: 1. Analisar como ocorrem as trajetórias, práticas cotidianas de educação libertadora e da ética amorosa, e, 2. Discutir como surgem os protagonismos pelas práticas pedagógicas na EJA. As perguntas de pesquisa perpassam por: 1. De que modo a reorganização da EJA no município tem oportunizado acesso e permanência dos alunos? e 2. Como os professores (as) se veem, diante da experiência com a Educação de Jovens e Adultos? A discussão baseou-se na proposta teórica metodológica da Educação articulando saberes do educador, filósofo Freire (2016) e Hooks (2021), da visão da Linguística Aplicada na interface com o viés discursivo, para tratar de leitura, escrita e alfabetização, Rojo (2009) e Kleiman (1993) e, ainda a escrita de si com fundamentos em Coracini (2007, 2010) e Eckert-Hoff (2008) e no filósofo Foucault (2006). O *corpus* é composto de doze relatos de professores da EJA, da rede municipal de ensino de Ribas do Rio Pardo/MS, no período letivo de 2021 a 2024. Os resultados indicam avanços no atendimento e o crescimento de matrículas de jovens, adultos e idosos, espalhados por todo o território, incluindo a zona rural, além de prêmios e reconhecimentos públicos que permitem destacar o trabalho como exitoso para a superação do analfabetismo.

PALAVRA-CHAVE: Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos. Professores. Amorosidade

41. Gerente em Educação de Jovens e Adultos, Secretária Municipal de Educação de Ribas do Rio Pardo/MS (SED) <https://orcid.org/0000-0001-8170>

42. Secretário Municipal de Educação de Ribas do Rio Pardo/MS (SED).

43. Professora Doutora (UFMS) <https://orcid.org/0000-0002-2939-722X>

Introdução

Quantas vezes deixei de comer, com dinheiro no bolso, não sabia a quantidade, eu ficava com fome, pensando que o dinheiro não daria para pagar (Sabiá, 49 anos)⁴⁴

O relato do aluno Sabiá foi uma das justificativas para a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Ribas do Rio Pardo/MS, que mais tarde, abriu e abre portas para que os sujeitos resgatem a autoestima, melhorem a qualificação e ingressem em emprego que resultasse em maior rentabilidade salarial. O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história, e no Brasil detém índices mais elevados de analfabetismo na América Latina. A partir dos anos de 1950 e até o censo, realizado no ano de 2022, os instrumentos de avaliação foram alterados e passaram a considerar alfabetizados os que se declararam serem capazes de ler e escrever um texto simples.

Segundo os dados do último censo (IBGE), realizado em 2022, os índices de analfabetismo caíram no Brasil, o país conta com 5,4% da população não alfabetizada, o que é agravado especialmente entre pessoas com mais de 40 anos. Por outro lado, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do censo escolar, vem alertando para uma queda significativa no número de matrículas da EJA desde 2018. Esses dados confirmam a falta de políticas públicas voltadas para a alfabetização de adultos, bem como destaca a dificuldade de gerar dados e intervir nesse desafio, haja vista, que o censo da população realizado pelo IBGE (2022) é um dos principais fornecedores de dados para a tomada de decisão de gestores municipais sobre os adultos e idosos não alfabetizados residentes no município.

Buscamos enquanto objetivo geral discutir, a partir dos relatos dos professores, de que modo ocorre o processo de desenvolvimento na

44. Sabiá nome fictício dado ao aluno da primeira fase da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Usina do Mimoso – extensão Bálsamo no Assentamento Melodia.

Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que os objetivos visam: 1. Analisar como ocorrem as trajetórias, práticas cotidianas de educação libertadora e da ética amorosa, e, 2. Discutir como surgem os protagonismos pelas práticas pedagógicas na EJA. Os questionamentos que motivaram essa investigação, e que no decorrer desse texto abordamos e retomamos nas considerações finais são: 1. De que modo a reorganização da EJA no município tem oportunizado acesso e permanência dos alunos? e 2. Como os professores (as) se veem, diante da experiência com a Educação de Jovens e Adultos?

A discussão baseou-se na proposta teórica metodológica da Educação articulando saberes do educador filósofo Freire (2016) e Hooks (2021), da visão da Linguística Aplicada na interface com o viés discursivo, para tratar de leitura e escrita e alfabetização Rojo (2009) e Kleiman (1993) e, ainda a escrita de si com fundamentos em Coraci-ni (2007, 2010) e Eckert-Hoff (2008) e do filósofo Foucault (2006). O *corpus* é composto de doze relatos de professores da EJA, da rede municipal de ensino de Ribas do Rio Pardo/MS, no período letivo de 2021 a 2024.

Enquanto gestão municipal da Secretaria de Educação, faz-se necessário acrescentar que implementamos os projetos da EJA na cidade, por meio de um diagnóstico intersetorial, articulado com outras secretarias, e a partir desses dados criamos uma estratégia sensível para enfrentar o desafio do analfabetismo no município.

Importa mencionar que tal proposta surgiu no final, um curso ministrado pelo Professor Nizael, que semestralmente, conduz formações com os professores da EJA, sendo que no final de um dos encontros formativo, desenvolvido como um seminário de boas práticas, o ministrante destacou o aproveitamento, os avanços sobre o trabalho sensível e dedicado, que os professores estavam realizando e alertou para a importância de registro documentado dessas narrativas. Importa destacar que nos estudos Lacanianos, ensinar é “passar pelo corpo”, sendo esse um elemento que faz parte do seu processo analítico do psicanalista.



Arquivo dos autores.

A partir dessa proposta, os professores se mostraram atraídos e desafiados a relatar um pouco de suas vivências, e produziram os textos-relatos que são apresentados e alguns recortes de cada um, analisados ao longo deste texto. Embora todos os professores da EJA tenham tido a oportunidade de contribuir com seus relatos, experiências e práticas, nem todos entregaram, o que justifica o porquê de relatos de doze professores.

Assim, foi combinado com os doze professores que atuam na EJA, que relatassem de uma forma mais tranquila possível, de forma escrita, à mão ou digitada sobre seus desafios, suas práticas, suas angústias e alegrias e ou/realizações. Foi esclarecido que a proposta da escrita não tinha nenhum cunho avaliativo, e que suas escritas poderiam ser subsídios para sensibilizar, ou colaborar com outros professores que ingressem na EJA.

Enquanto metodologia, não fizemos seleção, e decidimos constituir o *corpus* com todos os relatos (doze) produzidos, nas escolas da EJA, da rede municipal de ensino de Ribas do Rio Pardo/MS, no período letivo de 2021 a 2024. No decorrer desse artigo, não seguimos a ordem dos professores no quadro um, e a partir das maiores ocorrências temáticas,

apresentamos do e de todo o texto recortes dos dizeres dos professores. Às vezes há concomitância de mais de um trecho do mesmo professor, dada às ocorrências de suas experiências.

A análise fundamentou-se na proposta teórica metodológica pelas ocorrências mais presentes de seus dizeres, fundamentados em teorias da Educação, articulando saberes do educador e filósofo Freire (2016) sobre educação libertadora, visão crítica, poder, humildade e auto-crítica do professor e da escritora, teórica feminista e crítica cultural antirracista afro-americana Hooks (2021), a respeito da ética amorosa enquanto ação, reconhecimento, respeito, compromisso e comunicação aberta. Também das linguistas Rojo (2009) e Kleiman (1993) que possuem vasta literatura sobre leitura e escrita; alfabetização e letramento. E, por fim, a escrita de si com fundamentos em Coracini (2007, 2010) e Eckert-Hoff (2008) e do filósofo Foucault (2006).

Esse texto está organizado em três partes, inicialmente, apresentamos algumas noções e ou conceitos básicos de linguagem, alfabetização e escrita de si, no item dois, delimitamos o lugar enunciativo da pesquisa, trazendo rapidamente o histórico da EJA e caracterização dos professores escritores e, na terceira procedemos a análise fazendo reflexões sobre os dizeres de medo, angústia, superação e sobre suas práticas. Finalmente, seguem as considerações finais com ponderações e reflexões, retomando as duas perguntas de pesquisa e seus efeitos de sentido.

1. Algumas noções teóricas: ética amorosa, leitura e escrita, alfabetização de adultos e escrita de si

Embora os relatos dos professores não abordam, necessariamente, questões referentes ao processo de leitura, escrita e alfabetização, entendemos necessário versar sobre algumas noções teóricas nessa área, vislumbrando um possível leitor-professor da EJA e/ou do ensino fundamental. Para tanto, no item 1.1, expomos sobre a ética amorosa, importância da leitura no processo de alfabetização, os riscos quando se desvincula “saber linguístico” do “uso da linguagem”, forma teórica, noção de alfabetismo,

procedimentos que envolvem a leitura e a capacidade de compreensão de estratégias. Também discorremos sobre a leitura na perspectiva da (pós-)modernidade), e no item 1.2, explanamos das noções da escrita de si, uma vez que os relatos são analisados nesse olhar teórico.

Iniciamos com o relato de Tulipa”: “Em minhas aulas (sic) **procuro sempre escutá-los, já teve dia que fiquei 50 minutos de aula trocando vivências**, me emocionando com a história de vida deles, acredito que isso é lecionar na EJA” (Professora Tulipa). Aqui, a professora Tulipa, em “procuro sempre escutá-los”, produz o efeito de sentido sobre “o direito de dizer a sua palavra”. Direito de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los”, Freire (1987, p. 30), manter-se na escuta, sem autoritarismo, permitindo que o estudante além de falar de vivências, passe pelo processo da leitura e da escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura.

1.1 Ética amorosa e desenvolvimento da leitura, escrita e alfabetização

Nesse sentido, a sensibilidade da escuta e do fazer pedagógico, que tratamos, é o que chamamos de “ética amorosa”, termo cunhado pela escritora Bell Hooks (2021), em “Tudo sobre o amor: novas perspectivas” e também descrito pelo educador Paulo Freire (1921-1997) em várias obras, tais como: “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa” (1996) e “Professora, sim; Tia, não: Cartas a quem ousa ensinar” (2016). Freire prossegue enfatizando que há necessidade do educador “assumir a ingenuidade dos educandos, para poder, com eles, superá-la”, o que segundo o Educador Freire, demanda “humildade necessária para assumir também a sua criticidade”, superando, com ela, a ingenuidade do professor também (1987, p. 31).

Dentre os estudos desenvolvidos a respeito da ética amorosa, o educador Paulo Freire ao longo de suas obras não se pauta fundamentalmente sobre o amor, mas em diversos textos citará o amor como parte significativa do ato de ensinar e das relações que se estabelecem entre professor e educando, para construir uma educação libertadora, democrática e emancipadora.

[...]é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica”. (FREIRE, 1996, p. 11)

A amorosidade de que fala Freire não é submissa ou omissa, pois o educador pernambucano não está se referindo ao amor romântico e ingênuo que se propaga nas mídias e cultura popular, pelo contrário está buscando no fazer pedagógico cotidiano um amor que também é brigão e inquieto, como ele mesmo define a amorosidade do professor como “a amorosidade, sem a qual o trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar”. Freire (2016, p. 123). O Pedagogo prossegue dizendo que esse amor seja, na verdade, “amor armado’, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa forma de amar indispensável ao educador ou educadora progressista e que precisa ser aprendida e vivida por nós Freire” (2016, p. 124).

Ora, se também é papel do educador despertar em si uma amorosidade “brigona”, estamos em síntese falando de uma amorosidade que é ética, que acredita e busca na prática uma mudança social por meio da educação, uma busca inquieta por equidade e justiça social, na qual educandos tenham direito e acesso à educação pública de qualidade, independente de idade, as políticas públicas alcancem as pessoas e professores tenham condições de exercer seu papel docente.

Em convergência com esses princípios, Bell Hooks (2021, p.123), afirma que “uma ética amorosa pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente. Para trazer ética amorosa para todas as dimensões de nossa vida, nossa sociedade precisará abraçar a mudança”. Paulo Freire (2016, p. 124) acrescenta a coragem como mecanismo para estabelecer essa mudança, ressaltando que essa amorosidade exige “que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar. A coragem, como virtude, não é algo que se ache fora de mim. Enquanto superação do meu medo ela o implica”.

Diante disso, em que a Educação de Jovens e Adultos e os relatos dos professores, abarcados nesse artigo, cotejam com essa amorosidade? Verá o leitor que muitas experiências dos docentes estão atravessadas por uma ética da amorosidade, bem como que a construção da EJA junto aos estudantes, ou articuladas com essa escuta sensível, dialoga democraticamente na construção de todos os projetos da EJA, que estão perpassados por essa força corajosa da amorosidade, ética que Freire (2016) e Hooks (2021) descortinam.

A Secretaria Municipal de Educação de Ribas, às escolas e os professores estão empenhados em construir uma prática da EJA que dialogue com esses conceitos, isto é, temos buscado trilhar esse caminho com nossas falhas e incertezas, mas convictos que é possível construir outras formas de ser e fazer a mudança necessária para superar o analfabetismo em nosso território. Como afirma Bell Hooks, para se viver a ética, devemos ser corajosos, encarando medos, o que significa abraçar o amor, a autora prossegue, questionando se esse medo vai embora ou talvez, nem estará no caminho, pois: “Àqueles de nós que já escolhera adotar uma ética amorosa, permitindo que ela governe e oriente o modo como pensamos e agimos, sabemos que ao deixar nossa luz brilhar, atraímos e somos atraídos por outras pessoas que também mantêm sua chama acesa”. Não estamos sozinhos Hooks (2021, p. 137).

Por fim, entre a coragem e a amorosidade, esses professores alfabetizadores ao trazerem a palavra salvadora ao analfabeto, entendido por Freire (1987), como um “homem perdido”, cego, quase fora da realidade, pois é preciso salvá-lo pela palavra. Observe nos dizeres da Profa. Tulipa sobre seus alunos: “Eles relatam que estão conhecendo **o mundo que eles não enxergavam pois não liam**, isso para nós professores é gratificante” (Profa. Tulipa).

Passamos, em seguida, da palavra à leitura, fundamentados no questionamento de Kleiman (1993, p. 15), “Por que meu aluno não lê?... os meus alunos não gostam de ler”, sobre essa “cruel” realidade, a linguista menciona sobre o lugar cada vez menor que o leitor tem no cotidiano brasileiro, a pobreza no seu ambiente de letramento, a formação precária de profissionais da escrita que não são leitores, no entanto

terão que ensinar seu estudante a ler e gostar da leitura, uma vez que é sabido que a leitura se baseia no desejo e no prazer.

Ainda é mencionado por Kleiman (1993), as cópias maçantes e repetitivas, a procura cansativa de dígrafos, sílabas, encontros consonantais, vocálicos, que constituem em dificuldades reais do estudante, que no nosso olhar sobrepõe a “ética amorosa” (Hooks, 2021) e a “educação libertadora”, conforme Freire (1987). Finaliza a pesquisadora Kleiman (1993), mencionando diversos concursos para cargos públicos que exigem do candidato “conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua decorrente de uma abordagem de ensino que é ativamente contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua” (p.16). O que pode propiciar que o professor tenha como efeito a resistência do aluno e de seus pais.

No caso do adulto da EJA, a pesquisadora Kleiman (1993) cita o pré-conceito quando dois alunos disseram a ela: “eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender português” e “eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender a ler”. Concordamos com a autora, que esses dizeres tratam de princípios fundamentados na concepção do saber linguístico que desvincula do uso da linguagem, no primeiro caso, ao “reivindicar a regra tradicional” e, no segundo, a “decifração e cópia de letras e sílabas, como um fim em si” (p.17). Ela finaliza suas reflexões acreditando na “formação teórica do professor na área de leitura”, o que apoiamos, uma vez que a teoria subsidia qualquer prática. E na contramão dessa política, sabemos que pelos concursos públicos, muitos profissionais que dão aulas de leitura e escrita não possuem formação em licenciatura em Letras.

Faz-se necessário, ancorar as reflexões já feitas também nas teorias da linguista aplicada Rojo (2009, p. 74), ao trazer o conceito de alfabetismo, que “envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita e estas não são as mesmas, embora interligadas”. Uma vez que a leitura envolve diversos procedimentos e capacidades “perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas” (p. 75). Assim a leitura passou não só de um ato de decodificação (descoberta do sentido), como para um ato de cognição e de compreensão. Lembramos que sobre a compreensão do texto, as estratégias do leitor foram estudadas,

inicialmente, como cognitivas e metacognitivas. Relevante mencionar que Kleiman (1993), dedica em toda a obra “Oficina de leitura: teoria e prática”, a discutir como acontecem essas estratégias, enquanto modelos de aprendizagem com vastos trechos das práticas de alunos, exemplificando como acontecem tais funcionamentos.

Já Rojo (2009) na obra “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”, foca no ato de ler como um processo interativo entre o leitor e autor (construção de sentido). Ela relata enquanto capacidade de compreensão (estratégias) como: a. ativação de conhecimento de mundo; b. antecipação ou predição de conteúdo ou de propriedades dos textos; c. checagem de hipóteses; d. localização e/ou retomada de informações; e. comparação de informações; f. generalização; g. produção de inferências locais; e, h. produção de inferências globais. E mais recentemente, a partir da década de 90, a leitura tem sido vista como um ato discursivo (p. 77-79).

Já na perspectiva da (pós-) modernidade, já que não se pode eliminar a modernidade, Coracini (2005, p. 22), cita que se trata de um momento em que se há uma tensão: “entre o processo discursivo – sócio – histórica e ideologicamente constituído – e, num segundo momento, como processo virtual, consequência das novas tecnologias e, portanto, de uma certa visão de pós-modernidade, atravessada pela ideologia da globalização”. Ela esclarece que no processo discursivo, “o olhar vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua exterioridade” (p. 23). Vejamos parte do relato da Profa. Azaleia: “Acreditamos, portanto, que para a **aprendizagem realmente acontecer é necessário** que seja pautada nos **elementos de significação e contextualização**, aproximando conceitos a serem aprendidos com os motivos para aprender”. Nesse trecho pelo advérbio “realmente” e pelo modal “necessário” que indica possibilidade, manifesta sua subjetividade entre seu interior e exterior.

1.2. Algumas noções sobre a Escrita de Si

Como mencionamos, os relatos constituem uma escrita de si, em que os professores “se descobrem”, “se desnudam” ao falarem de sua

profissão, enquanto uma missão, pela qual foi ou vê-se capacitado.

Iniciamos com parte do relato da Profa. Azaleia: “hoje com **muito orgulho digo e repito, todo o aluno tem capacidade de aprender**, basta o professor ter paciência e diversificar a metodologia sempre que perceber que há necessidade”. O efeito de sentido de satisfação emanado vem da sua formação, seu conhecimento do funcionamento da língua-linguagem, além de perpassar pelos “movimentos interiores da alma”, que segundo o filósofo Foucault (2006. p.144), “a escrita de si tem um papel muito próximo ao diretor espiritual” [...] em que se deve “revelar, sem exceção, todos os movimentos da alma” é desse lugar teórico que interpretamos os dizeres dos professores.

Prossegue o filósofo (2006, p. 145), que a escrita de si aparece em sua relação de complementaridade com a ‘anacorese’ (ocupar-se consigo mesmo), que para ele “atenua os perigos da solidão, oferece aquilo que se fez ou se pensou a um olhar possível; o fato de se obrigar a escrever desempenha um papel de um companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha”. Numa segunda analogia, o autor faz com a “prática da ‘ascese’ (exercício espiritual), como trabalho não somente sobre os atos, porém mais precisamente sobre o pensamento: o constrangimento que a presença do outro exerce na ordem da conduta, a escrita o exercerá na ordem dos movimentos interiores da alma”, nesse caso no sentido da “confissão ao diretor espiritual”. No caso da escrita dos professores aqui descritas, pode ter sido uma confissão ao então Secretário Municipal de Educação.

Por fim, diz o autor (p. 145), que essa escrita dos movimentos interiores aparece também “segundo o texto de ‘Atanásio’, como uma arma no combate espiritual: enquanto o demônio é uma potência que engana e faz com que o sujeito se engane por si mesmo”. Encerra o filósofo mencionando que “a escrita constitui uma experiência e uma espécie de pedra de toque: revelando os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo”.

Sendo assim, falar de escrita é construir, exercer a linguagem, falar de subjetividade como mencionado até aqui. Ancoramos também essa reflexão nos pressupostos de Coracini (2010, p. 24), ao alertar que

escrita “não lembra apenas o gesto de imprimir no papel ou na tela sinais gráficos convencionais, que por isso mesmo, remetem a modelos, tipos ou gêneros textuais, mas significa um movimento para fora (*ex-scripta*) – de si para o outro – e um movimento para dentro (*in-scripta*) – do outro para si, do outro em si, de modo que a escritura implica na inscrição daquele (ex)põe suas ideias, seus sentimentos, seus afetos e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê envolvido (marcado) pelo que escreve”.

Na mesma linha, escreve Galli (2010, p. 51): “por intermédio do discurso, é desconstruído por um ‘eu’, a partir de um outro e numa alteridade ilimitada”. Prossegue a autora, enfatizando que “a noção da escrita pressupõe um processo, algo que está sempre em (re)construção e (trans)formação, o que não nos permite falar em transparência da linguagem e em sentidos fixos e imanescentes às palavras (p. 55).

Para tanto, entendemos, que falar de si é se (in)screver”, se (re)inventar pelo Outro do inconsciente⁴⁵, e na esteira de (Eckert-Hoff, 2008, p. 76), esse processo acontece pelo apagamento, pela ausência, (in)scrição de si, num movimento de presença/ausência, que é condição de possibilidade de qualquer escritura.

Notamos nos dizeres da Profa. Gardenia: “**Procuvo sempre ouvir os estudantes dando á** (sic) eles voz participativa nas decisões, pois **eles possuem uma bagagem** enorme e sempre tem algo que pode ser utilizado nas aulas”. Ao falar de si, usa os verbos “procurar, ouvir, dar, possuir” emitindo sentidos que olha para si e para o aluno, manifestando sua subjetividade ao mesmo tempo que dá o poder ao aluno. Para tanto, nesse relato notamos a “escritura de si, como um lugar possível de (re)fazer a sua existência, de sobreviver, de retalhar-se, de (re)costurar-se, de (re)tecer-se” (Eckert-Hoff, 2008, p. 92). Passamos na sequência, ao item dois, sobre os avanços históricos da EJA no município de Rio Pardo.

45. Para Lacan (1998), o “Outro” (com maiúscula) representa a alteridade radical, a instância que regula o desejo, e que está ligada à estrutura da linguagem. É o “Outro” que organiza a ordem simbólica e estabelece as regras e normas que governam o funcionamento do inconsciente.

2. Sobre a História da EJA no Município de Ribas do Rio Pardo/MS

Edgardo Castro (2009, p. 203) em “Vocabulário de Foucault”, menciona que “Foucault afirmou que todo seu trabalho são fragmentos de filosofia na pedreira da história [...] e também que o sujeito é o verdadeiro tema de suas investigações [...]”. Na realidade, a relação entre o sujeito e a história constitui, sem lugar de dúvidas, o eixo em torno do qual se pode compreender toda sua produção intelectual, desde as primeiras até as últimas obras”. Esse trecho nos dá brecha para entender que uma das metas principais do Prefeito Municipal foi implantar e desenvolver a proposta da EJA, que se constituiu pelos seus esforços, do Secretário de Educação e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, transformando-se numa proposta, um objeto de ação única, que pelo trabalho sério dos indivíduos se concretizou. Confira, a seguir:

O projeto EJA no município de Ribas do Rio Pardo/MS esteve por muitos anos concentrado em uma escola municipal localizada no centro da cidade, quando iniciamos esse trabalho em 2021, no decorrer da pandemia do Covid-19, observamos que o município estava patinando na modalidade da EJA, com uma média de quarenta matrículas nos últimos anos e ofertando apenas duas fases de alfabetização. Além de que, por estarmos em um período de pandemia, a escola nos informou que não havia público interessado em retomar os estudos na EJA.

Iniciamos o trabalho verificando os dados do município e os dados públicos sobre o público da EJA que existia no município para convencer a retomar a sala de aula, nos deparamos com pouco material e dados desatualizados, pois o censo IBGE é a maior fonte de informação para essa demanda. Dessa forma buscamos informações junto a Secretaria de Assistência Social, que faz a gestão do CadÚnico, ou seja, um cadastro nacional que mapeia as famílias de baixa renda que necessitam das políticas públicas da Assistência Social, a Secretaria nos repassou as informações dos adultos cadastrados que não haviam concluído os estudos, o que nos permitiu mapear quantos e em qual bairro se concentravam os adultos que eram públicos da EJA.

Segundo os dados do CadÚnico em 2021 o município de Ribas do Rio Pardo/MS, possuía 1.168 adultos não alfabetizados e 814 que não haviam concluído o ensino fundamental II, também observamos que o bairro com a maior concentração desse público era a região do Estoril, dessa forma encerramos a oferta da EJA na escola municipal do centro e ofertamos em outra escola onde estava concentrada a maior parte dos adultos mapeados por nós.

Outro fato relevante que colaborou com a implementação de turmas da EJA no município foi a construção de uma grande fábrica na cidade, o que colocou o município em pleno emprego e a necessidade de comprovar escolaridade. Nesse cenário, inúmeros jovens e adultos se sentiram motivados a retomarem os estudos. Esse movimento foi ao encontro das expectativas e do trabalho iniciado pela Secretaria Municipal de Educação.

Em 2022, a escola com oferta da EJA atingiu oitenta e seis matrículas e a oferta de três fases, atendendo assim da alfabetização até o equivalente ao sétimo ano do Ensino Fundamental II, e posteriormente foi ampliado para todo o Ensino Fundamental II em 2023, nesse período iniciamos dois movimentos importante formar e preparar professores e despertar a escuta sensível do estudante dessa modalidade para formar o projeto da EJA no município, que funcionaria para aquele público, esse movimento nos fez entender que o acesso e permanência desses estudantes dependia de algumas atuações do poder público, que foram prontamente atendidas, tais como: oferta de alimentação escolar para os estudantes, oferta de transporte escolar para quem residia um pouco mais longe e oferta de uma sala de recreação e cuidado dos filhos dos estudantes enquanto eles assistiam aula.

Ao longo das adequações da oferta da EJA regular no período noturno, percebemos que para ter resultados, não basta ofertar a modalidade em uma escola, mas ofertar condições para que determinadas comunidades ou grupos consigam retomar os estudos, ou seja, a EJA precisa ir até o estudante e não o estudante que deve ir até a EJA. Nessa mesma perspectiva e associado ao pleno emprego, especialmente na construção civil, que o município vivenciava, criamos em parceria com

a iniciativa privada uma alternativa para incentivar a conclusão dos estudos aos jovens e adultos que não desejavam retomar a sala de aula, passamos a divulgar o ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - e ofertamos dois meses de cursinho preparatório aos inscritos no exame nacional. Ao longo dos anos de 2022 e 2023 mais de trezentos adultos participaram do curso preparatório e do exame nacional.

Isso posto, surge o “Programa Ribas Território Leitor”, este tem a missão de fomentar a leitura, em todo o território de Ribas do Rio Pardo/MS. Assim nasce a EJA da análise de dados disponíveis no município, ela só se consolidou na escuta sensível dos estudantes, nosso sonho é zerar o analfabetismo na cidade e ampliar o nível de escolaridade de quem aqui vive, e queremos fazer isso de forma colaborativa e compartilhada com muitas mentes, mãos e instituições. Em 2023, iniciamos a oferta da EJA para idosos, em parceria com a Assistência Social, iniciamos a oferta dessa modalidade para um grupo de vinte estudantes com mais de sessenta anos, em sua maioria mulheres, no período vespertino, no centro social dos idosos, com foco na alfabetização. Trata-se de um trabalho em parceria com a Secretaria de Assistência Social, incluindo as despesas com alimentação e transporte.

Imagem 2 - Acompanhamento na EJA



Fonte: Organização dos autores

Em 2024, iniciamos a oferta da EJA na Zona Rural, mais especificamente, na região do Bálsamo – Assentamento Melodia, onde atendemos no período noturno mais de quarenta estudantes em quatro fases, com transporte escolar, alimentação e sala de recreação para os filhos dos estudantes. Atingimos dessa maneira mais de 140 (cento e quarenta) matrículas na modalidade EJA pela Rede Municipal de Ribas do Rio Pardo nesse ano de 2024. Essas iniciativas colocaram Ribas do Rio Pardo como o oitavo município com mais matrículas municipais na EJA do Mato Grosso do Sul, e nos garantiu alguns reconhecimentos públicos pelo trabalho realizado, a escola onde abrimos a EJA foi reconhecida nacionalmente entre dez escola do Brasil pelo “Prêmio Território Tomie Ohtake⁴⁶” em 2023, também venceu a etapa estadual do Prêmio Educador Transformador na modalidade Educação de Jovens e Adultos⁴⁷.

Estamos certos de que esse percurso e a ampliação da oferta e matrículas na EJA asseguram e confirmam o compromisso de acesso à Educação, ou seja, a Secretaria de Educação assegura o ingresso e a oferta de vagas para o público alvo da EJA, o que já é significativo. Adiante, nos relatos, notamos que a permanência dos estudantes é atravessada por um compromisso da “amorosidade” Hooks (2021) e pela escolha de construir projetos da/para a EJA flexíveis, que se adequem aos diferentes estudantes dessa modalidade.

Em 2024, recebemos uma pesquisadora da Unesco, que visitou o município para conhecer boas práticas na Educação de Jovens e Adultos, como parte de um estudo destinado ao Ministério da Educação, que nesse mesmo ano lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. Esses reconhecimentos nos permitem a compreensão de que estamos no caminho para a criação de uma política municipal para a Educação de Jovens e

46. Busca ações pedagógicas de escolas públicas brasileiras que estejam integradas a seus territórios, de forma articulada com os agentes e espaços, para a construção e valorização dos saberes presentes em suas comunidades. Baseia-se nos pressupostos dos Territórios Educativos e da Educação Integral, orientados pelo princípio de Cidade Educadora, e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

47. É uma iniciativa do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE Nacional, da Hyve Eventos Ltda (Bett Brasil) e do Instituto Significare. Tem como objetivo principal identificar, valorizar e divulgar projetos educacionais transformadores, alinhados à Educação Empreendedora, que tenham sido implementados por professores.

Adultos, mas também nos alerta para os desafios que ainda precisam ser superados, pois sabemos que há muitas pessoas que não foram atendidas pelas iniciativas implementadas até o momento.

A organização da Educação de Jovens e Adultos atenta às expectativas e necessidade do estudante, ou seja, é a capacidade de um projeto se (re)adequar e dar respostas rápidas aos desafios que os estudantes apresentam que poderiam impedir ou dificultar a permanência dele na escola. Portanto, nossa EJA não tem um único modelo, partimos das singularidades dos sujeitos e da comunidade.

3. Lugar de Enunciação: sobre Professores e Dispositivos da Coleta

Os relatos sobre as quais este artigo trata são de dez professoras e dois professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no município de Ribas do Rio Pardo/MS, no ano de 2024. Para tanto, os procedimentos foram os seguintes: 1. Solicitamos aos professores que escrevessem como tem sido sua prática e compartilhassem com a Secretaria Municipal de Educação pequenos relatos de suas vivências, sentimentos e afetos no contexto da EJA; 2. Poderiam fazê-lo de forma bem pessoal e orgânica, como mecanismo de registro do trabalho realizado e até como fonte de inspiração para outros professores em formação ou documento que viesse a ser elaborado pela Secretaria Municipal de Educação; e, 3. Poderiam escrever à mão ou digitar. A seleção e análise ocorreu pelas regularidades de ocorrências nos trechos que tratam de práticas pedagógicas, medos, angústias e suas realizações na EJA.

Para melhor organização e sigilo quanto à identidade dos pesquisados, optamos por codinomes (neologismo) que os designa por nomes de flores, uma vez que acreditamos que os professores da EJA são guiados por uma ética amorosa e capazes de fazer florescer, seja com nossos educandos, seja com a própria prática docente, então que metáfora melhor representaria esse jardim florido que a Educação de Jovens e Adultos da rede municipal tem construído?

A professora Margarida confessa sua ansiedade e dificuldades e conquistas, ao mencionar que em 2024, ganhou um “dos maiores presentes de toda sua vida”, por ser convidada a ministrar para a 3ª e 4ª fase da EJA. Formada em Letras Libras, Arte Visuais e pós-graduada em Educação Especial, confessa que o “frio na barriga foi inevitável”, pois estava acostumada com o ensino regular e tinha a plena convicção que seria uma experiência completamente diferente do que estava acostumada. Se graduou há pouco tempo, pois não teve a oportunidade de estudar por ter que escolher entre os estudos e o trabalho, “mãe solo de três filhos tinha bocas em casa para sustentar” e retomou seus estudos aos 30 anos de idade quando a segunda filha colou grau. Diz que não foi nada fácil conseguir concluir seus estudos pois tinha cursado apenas até o 5º ano, cursou a 3ª e 4ª fase da EJA e, finalmente ensino médio também da EJA, prestou o ENEM, passou e conseguiu uma vaga para Letras na Universidade Federal de Aquidauana.

Já a Professora Orquídea escreve menos de sua formação e carreira, e expõe suas preocupações enquanto professora de Artes Visuais que entre outras habilidades, exige-se que se incentive o estudante durante o processo, valorizando formas de expressão, criatividade e de comunicação como o meio, ao dizer que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA “requer do professor muita sensibilidade e compromisso”. Mesmo conhecendo algumas das principais características desse público, “diz se sentir desafiada em desenvolver atividades de artes significativas e interessantes para as turmas”.

Sobre o professor Cravo, observe, a seguir, a sua ansiedade e escrita avaliativa de sua prática, fizemos opção por trazer literalmente: “para escrever este relato, voltei ao tempo, meados de março de 2023, quando iniciei minha trajetória na Educação de Jovens e Adultos, cercado de receios e dúvidas sobre como seria aceito ou como adotar uma metodologia acolhedora. Mas a EJA ultrapassa qualquer método ou sistema de ensino, é uma construção diária, onde o educador aprende muito mais que ensina, cada aula, cada momento tem um sentimento especial”.

Da professora Tulipa, notamos que focou na sua trajetória acadêmica e profissional, e se mostrou entusiasmada com sua profissão. Com 30 anos tem as seguintes formações: formada em Letras, Matemática e

Arte, pós-graduada em Metodologia de Língua Portuguesa e Educação no campo. Leciona desde 2012 e na área rural começou em 2018 com a turma do ensino fundamental 2. Menciona que é “efetiva como professora de Artes no município de Ribas do Rio Pardo, na Educação Infantil, áreas totalmente diferentes. E que é o segundo ano em que leciona em uma EJA, porém está sendo uma grande experiência”.

A professora Lírío retoma sua infância após falar de sua formação: escreveu que tem 25 anos, formada em Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Linguagens e Códigos. Iniciou na área da educação, lecionando para a 1º e 2º fase da EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo que as aulas aconteceram no período noturno, na Escola Municipal Usina do Mimoso-Pólo - “Extensão Bálsamo”. Ela relatou: “Fui estudante de uma sala multisseriada na área rural de Ribas do Rio Pardo, e quando retornei lecionando em uma EJA multisseriada, passou um filme na minha cabeça, relembrando momentos em que vivi com meus colegas e professores e agora vivo com meus alunos”.

A Professora Jasmim, pode ter sido pega de surpresa, ficou feliz com a vaga à qual foi convidada na EJA, porém na expectativa da desistência, caso não se identificasse. Relatou que é concursada desde o ano de 2015, diz que atualmente está como coordenadora pedagógica da EJA, é formada há 14 anos em licenciatura plena em Pedagogia, é bacharel em Administração, formada em Artes Visuais, e pós-graduada, atualmente cursando Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e iniciou na EJA no ano de 2022. “RECEBI UMA MENSAGEM DE WATTS DA DIRETORA (...) QUE PRECISAVA DE UMA PROFESSORA DE ARTE PARA AULAS NA EJA DE PRIMEIRA A QUARTA FASE, FIQUEI MUITO FELIZ COM O CONVITE APESAR DE NUNCA TER MINISTRADO AULAS PARA O PÚBLICO DA EJA. BOM MEU PRIMEIRO DIA FUI BEM RECEBIDA PELA EQUIPE DE PROFESSORES E FUI PARA MINHA PRIMEIRA AULA COM A IDÉIA DE SE NÃO ME IDENTIFICAR IRIA AVISAR A DIRETORA (...) QUE NÃO VOLTARIA NO DIA SEGUINTE”⁴⁸.

Sobre a professora Rosa ao iniciar seu relato define o que é a educação inclusiva, entendendo como a integração a um determinado grupo,

48. Transcrevemos aqui exatamente a forma escrita por ela, em caixa alta.

além da convivência com a diversidade de todos os alunos. Expõe que sua trajetória na EJA começou no ano de 2023 como intérprete de Libras da aluna (A), entretanto, diz que não basta só ser a intérprete, é necessário saber e entender como acontece o aprendizado com essa aluna, pois inclusão é a relação, o envolvimento do sujeito no lugar em que ele faz parte.

Segue parte do seu relato: “Logo nos primeiros meses, observei que os colegas, assim como professores, tinham muito receio (medo) em se comunicar com a aluna e a maioria nem sabia o que era Libras, muitos até pensaram que eu também fosse surda, e pensando em um ambiente escolar estimulador decidi elaborar espaços férteis de aprendizagem, instigando o educando e o educador a buscar soluções reflexivas e eficazes para a inclusão, então, organizamos cada ambiente da escola com placas que identificaram esses espaços, essa medida foi muito importante para o criação de referências e aprendizagem da aluna surda [...]. Assim, promovemos a acessibilidade na escola e divulgamos a Libras, incentivando outros alunos a aprenderem e também se comunicar”.

A Professora Azaleia, disse que apesar do receio, desafiou sua capacidade e logo notou qual era a real necessidade da sala ao implantar técnicas mais práticas em sala. Escreveu que trabalha com as turmas: 3ª e 4ª fase - EJA na disciplina de Matemática e Ciências. É formada há 21 anos em licenciatura plena em Matemática e Ciências, técnica em segurança do trabalho, especialista em supervisão e orientação educacional, e atualmente cursa neuro psicopedagogia clínica institucional. Sempre trabalhou na área da educação. Confira parte do seu relato: “No início fiquei receosa, pois não havia ministrado aula na E.J.A, mas como tudo na minha vida sempre foi um desafio, resolvi encarar mais este desafio. E assim iniciei a minha vida de docente na EJA. Essas duas salas [...], e assim fomos conquistando os alunos pouco a pouco, fazendo com que eles enxergassem uma saída, uma luz no fim do túnel, uma melhora de vida, e acima de tudo despertar o ser protagonista adormecido”.

A respeito da Professora Gardênia, licenciada em História, escreveu: “Me encontrei profissionalmente atuando neste segmento por ser uma modalidade em que os estudantes realmente têm interesse em aprender. Desenvolvo meu trabalho sempre procurando adequar os conteúdos com a realidade dos alunos, pois, segundo *Paulo Freire* esse é

o fundamento principal. Busco sempre inovar, aliando a tecnologia ao dia-a-dia deles, aguçando, assim, a curiosidade dos estudantes pelo novo, pelo diferente, mostrando para eles o quanto são capazes de aprender”.

Já a Professora Begônia, licenciada em Pedagogia, disse que nunca tinha se imaginado atuando na EJA e ao iniciar sentiu que: “É prazeroso ensinar os alunos e aprender diariamente com eles e a história de vida que cada um carrega. Eles enfrentam uma luta diária para estudar no final do dia. A maioria trabalha o dia todo, alguns moram em chácaras, outros andam 60 km todos os dias para trabalhar. Mas no final do dia enfrentam o cansaço e estão lá, não importa a idade todos têm o mesmo propósito que é aprender. Cada aluno busca alcançar um objetivo, tenho uma aluna por exemplo que o sonho é aprender ler para ler um livro, já outro quer muito aprender ler para morar fora do país para trabalhar”.

A professora Kalanchoe atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), há mais de 20 anos, disse que: “Está sendo uma experiência maravilhosa trabalhar na EJA, pois estou tendo a oportunidade de trabalhar com uma diversidade de alunos que trazem consigo histórias ricas e experiências de vida única. Cada aula é uma nova chance de aprender e ensinar, e isso me motiva todos os dias. A sala de aula se torna um espaço, onde as histórias de vida se entrelaçam com o aprendizado. Os alunos trazem consigo não apenas a vontade de aprender, mas também a sabedoria adquirida através das experiências diárias no campo. Durante as aulas, uma das experiências mais marcantes foi quando um aluno, o Sr. Edson, compartilhou seu sonho de se tornar professor. Essa declaração me tocou profundamente”.

Por último, o Professor Girassol, que é formado em Educação Física, e se surpreendeu com a adesão dos alunos da EJA nas aulas práticas, confira, parte do seu relato: “No início do ano letivo de 2023, me encontrava preocupado e temeroso quanto à aceitação por parte dos alunos da EJA, pois vinha com a proposta de resgatar as tradições através das brincadeiras. Imaginava que eles não aceitariam as atividades, brincadeiras e jogos, pois as turmas são de idades variadas e desse modo pensei que agradar seria um grande desafio [...]. A minha alegria foi imensa e tornou-se motivação para planejar atividades diferenciadas”.

Notem que quase todos professores mencionam interesse em am-

pliar e diversificar sua formação, outros se viram apreensivo com uma nova experiência pelo enfrentamento de dificuldades, provocando deslocamentos em suas identidades, com novas estratégias de ensino, tanto para a leitura e escrita, quanto para a compreensão, além de tentar ouvir e compreender melhor sobre afetos e desaletos do seu alunado, e sobre si, conforme menciona Geraldi sobre as condições necessárias à produção de um texto numa relação interlocutiva: “que se tenha o que dizer; uma razão para dizer; para quem dizer; que o locutor se constitua como tal; e escolha as estratégias para realizar”, Geraldi (1993, p. 160).

E, finalmente, que suas práticas mirem nas colocações de Freire sobre como era vista a alfabetização (1987, p. 35), “...era tratada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos [...], agora, pelo contrário, a alfabetização pelo ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra”.

No quadro um, a seguir, sintetizamos o perfil, conforme a sequência já mencionada, das professoras e professores, elaborado com base num levantamento de dados quantitativos:

Quadro 1 - Perfil Dos Pesquisados

| Professores ⁴⁹ | Idade | Formação inicial | Tempo de docência na EJA |
|---------------------------|---------|----------------------|--------------------------|
| Margarida | 46 anos | Letras | 1 ano |
| Orquídea | 54 anos | Pedagogia | 1 ano |
| Cravo | 31 anos | Pedagogia | 1 ano e meio |
| Tulipa | 30 anos | Letras | 2 anos |
| Lírio | 24 anos | Linguagens e Códigos | 6 meses |
| Jasmim | 46 anos | Pedagogia | 2 anos |
| Rosa | 31 anos | Pedagogia | 2 anos |
| Azaleia | 45 anos | Matemática | 17 anos |
| Gardênia | 36 anos | História | 12 anos |
| Begônia | 25 anos | Pedagogia | 1 ano |
| Kalanchoe | 50 anos | Letras | 20 anos |
| Girassol | 41 anos | Educação Física | 2 anos |

Fonte: Organização dos autores

49. Os relatos são de dez professoras e dois professores.

3. Escritas, Vivências e experiências na EJA

Entendemos, na esteira de Rojo (2009 p. 60), que embora algumas pessoas alfabetizam fora da escola, para ela “a escola é a principal agência alfabetizadora e que a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e a escrever, é uma típica prática de letramento escolar”. Para tanto, os relatos das professoras e dos professores ao falarem da alfabetização de adultos, constroem uma escrita de si que, segundo Foucault (2006, p. 145), “atenua os perigos da solidão, oferece aquilo que se fez a um olhar possível”, o que lhes permitiu desvelar vivências e experiências nessa modalidade de ensino.

Profa. Margarida destacou: “**não tive a oportunidade de estudar** e tive que **escolher** entre os estudos e o trabalho, **mãe solo** de três filhos, **retomei os meus estudos** aos 30 anos”, nessa escrita, ela entra na ordem dos movimentos interiores da alma, como se desnudasse diante do outro que a lerá, ao mencionar: “**não tive a oportunidade de estudar... mãe solo de três filhos**”. E segundo Foucault (2006, p. 145), “ela tem um papel muito próximo da confissão ao diretor espiritual [...], onde se deve revelar, sem exceção, todos os movimentos da alma”, os sentidos são de uma dor perpassada, mas que é possível, ainda (re)virar e concluir os estudos, a fim de conquistar uma carreira profissional.

Necessário mencionar que a história dessa professora é inspiradora para seus alunos, mostrando-os a possibilidade da conquista de sonhos. Conforme notamos no depoimento sobre sua estudante: “uma aluna que **hoje é manicure me disse** que tem o **sonho de ser enfermeira**, porém **acreditava ser impossível** por não ter mais idade para cursar uma faculdade”⁵⁰. Sua aluna ao se dizer, é perpassada pelo movimento “para fora (*ex-scripta*) e para dentro (*in-scripta*)”, na esteira de Coracini (2010), ao manifestar suas expectativas profissionais após receber retorno da professora sobre suas perspectivas, de forma que Profa. Margarida prossegue: “**hoje seus pensamentos mudaram** e seus **horizontes se ampliaram e seus sonhos**”.

Ao falar de si e sobre suas experiências, a professora estimula

50. Relato de uma aluna compartilhada durante as aulas e destacado na escrita da professora.

sonhos e possibilidades de superação em seus educandos, ao mesmo tempo que está fortalecendo sua coragem de educadora, como afirma Freire (2016, p. 169), ao afirmar que “o estar no mundo”, implica se conhecer por inteiro, só assim, o cidadão terá oportunidade de escrever sua história: “e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a ‘leitura’ de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço”.

A narrativa da professora também é democrática, pois abre possibilidade para acolhimento da narrativa dos estudantes, especialmente quando sabemos que a oferta da EJA nesse município é a oportunidade da realização de muitos estudantes que tiveram seus sonhos negados ou interrompidos quando crianças/jovens.

Em relação às práticas pedagógicas dos docentes, observem os sentidos dos dizeres da professora Margarida:

Relato 1:

Ao **trabalhar** um filme motivacional, ao **dialogar** sobre a mensagem que o filme nos passa, **fizemos** uma mesa redonda e ali **começamos** a conversar sobre medos, sonhos, limitações, frustrações e várias coisas. **Ouvi-los me fez voltar** a um passado não tão distante e **falar** com propriedade sobre resiliências, persistência e motivação **me fez perceber** em cada rosto cansado depois de um dia longo de trabalho também transbordava a vontade de seguir em frente (Profa. Margarida).

Por meio do uso dos verbos “trabalhar, dialogar, fazer, começar, ouvir, fazer, voltar, falar, perceber”, ela expressa o movimento de seus pensamentos com foco nos procedimentos da sua aula e nos sonhos e desejos dos alunos, percorrendo juntos um caminho de construção de cada degrau do ensinar e do aprender. Com isso, eles poderão ser capazes de construir conhecimentos, e estarão passando pelo processo de libertação e de (re)construção da sua identidade cultural, Freire (1987, p.49).

Para a professora Orquídea ao realizar uma atividade de pintura em tecidos (pano de prato) e telas, que trabalha a “releitura Rococó e

Moderna Expressionista”, olha para si, para sua prática e destaca a fala de uma aluna que também fala de si expondo suas conquistas: “eu **não** pintava **nada**, achava que **não sabia**, que **não levava jeito**, mas agora estou pintando, até minhas netinhas querem pintar comigo”.

Segundo a professora Orquídea, outra estudante relata: “**nunca** pensei que **fiquei** (sic) **poderia fazer um quadro muito feliz com o que fiz, eu consegui, meu quadro foi escolhido** para presentear uma pesquisadora da Unesco, **eu fiquei muito feliz**”. Notem que pelo uso de advérbios de negação “não, nada, não sabia, não levava jeito”, fala de si com certa angústia, o efeito de sentido é de uma descrença em si, ou baixa estima no início do curso, mas que é superada dessa insegurança pela prática, pela ação libertadora, democracia, de forma que do medo passa à transformação social “como processo histórico, em que a subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente Freire (1987, p.35).

Dessa maneira, o processo educativo seja na dimensão prática ou teórica, deve ter a explicitação das fragilidades do aluno, e por meio de diagnósticos constantes das atuações de seus alunos, de informações sobre o que infere ou interpreta, é quando o professor pode alcançar uma melhoria em sua prática educativa. Como afirma Giovanetti (2011, p. 243), “caso contrário corremos o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se e não avança, ou do teorismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas”.

Contudo, entendemos ser importante o docente antes de realizar uma prática em sala, fazer a escuta sensível com seus alunos, pois o público da EJA, traz consigo muito conhecimento e experiência de vida. Em relação aos desafios enfrentados pelos professores, vejamos no relato da professora Orquídea:

Relato 2:

Me senti desafiada em desenvolver atividades de artes[...] por ser **minha primeira turma com esse público**, no decorrer tive que **rever minha prática em sala**. Pois os alunos chegam cansados e dependendo da atividade proposta, **via a desmotivação deles**. Pensando nisso, foi preciso **rever minha prática e ouvi-los**. A partir disso, **pude melhorar meu fazer pedagógico** e desenvolver práticas inovadoras (Profa. Orquídea).

Ao falar de si em: **“Me senti desafiada, minha primeira turma, rever minha prática, via a desmotivação, ouvi-los, pude melhorar”**, pelo uso dos verbos “desafiar, rever, ouvir e poder”, os sentidos são de ela vê-se numa certa angústia na busca da melhoria de sua prática, notem que há uma “ordem dos movimentos interiores da alma”, Foucault (2006). Realçamos a necessidade da escuta e diálogo com os alunos da EJA, para que haja mais aprendizagem e menos evasão.

E ainda, o professor pode buscar superar metodologias que não valorizam o estudante como principal ator no processo de ensino e aprendizagem, despertando assim, o pensamento científico, a apreciação e a contextualização dos saberes. Freire (2005, p. 23) menciona que os participantes de seus cursos manifestam “medo da liberdade”, o que chamam de “perigo da conscientização”, porém ele afirma “que a conscientização, que lhe possibilita inserir-se num processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (p. 24). No caso dos alunos da EJA Ribas, são operários de obras em construção, vindos de longe, deixando familiares, na busca do trabalho digno, a conscientização permitirá posicionar-se e argumentar adequadamente, em todo o ambiente frequentado.

Em relação às angústias, medos e realização dos professores na EJA, a professora Lírio destaca que ao receber o convite para trabalhar na EJA, teve receio e medo de trabalhar com essa modalidade, “assim que iniciou o ano letivo, no primeiro dia de aula, **pensei que os alunos poderiam esquivar-se de mim, por conta do estilo de roupas, ou por causa da idade**”. Ela fala de si como um sujeito descentrado, fragmentado, marcado historicamente por estar atravessada por outros discursos de uma dada formação ideológica, conforme Coracini (2010), porém, foi surpreendida pelos alunos e foi bem acolhida e muitos a tratam como uma filha, por ser bem jovem, disse ela.

O professor Cravo conta que ao iniciar sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos, “[...] **teve receios e dúvidas sobre como seria aceito ou como adotar uma metodologia acolhedora**”. Pois sua experiência sempre foi na educação infantil, uma realidade totalmente diferente”. Esse depoimento emite sentidos de medos e receios, porém, entende-

mos que a docência na EJA vai além de um método/metodologia, é a realização diária, na qual o docente aprende e ensina a cada aula, pois cada encontro tem um sentimento especial.

A professora Begônia, fala de si olhando para às necessidades de seus alunos:

Relato 3:

É prazeroso ensinar os alunos e aprender diariamente com eles e a história de vida que cada um carrega. Eles enfrentam uma luta diária para estudar no final do dia. A maioria trabalha o dia todo, alguns moram em chácaras, outros andam 60 km todos os dias para trabalhar. Mais no final do dia enfrentam o cansaço e estão lá, não importa a idade todos tem o mesmo propósito que é aprender [...]. Cada aluno busca alcançar um objetivo, tenho uma aluna por exemplo que o sonho é aprender ler para ler um livro, já outro quer muito aprender ler para morar fora do país para trabalhar. (Profa. Begônia)

Begônia ao escrever “prazeroso ensinar; aprender diariamente; enfrentam uma luta diária; trabalha o dia todo; andam 60 km; enfrentam cansaço”, usa os verbos de ação “ensinar, aprender, enfrentar, trabalhar, andar”, entendemos que a “noção de escrita pressupõe processo, algo que está sempre em (re)construção e (trans)formação” Galli (2010, p. 55), entendemos a linguagem não é transparente, não possui sentidos fixos e não é imanente às palavras. Dada a sua subjetividade que Begônia produz o movimento para fora (*ex-scripta*) ao falar de si para o outro, que é seu aluno quando diz “é prazeroso ensinar os alunos” e também produz o movimento para dentro (*in-scripta*) – do outro para si, do outro em si em: “**aprender diariamente com eles e a história de vida que cada um carrega**”, ela ensina e aprende, trata-se de um movimento cíclico, de modo que ela se inscreve na história do aluno, expõe suas emoções, cuidado e inquietação, para que sejam melhores, visando recompensar a luta diária, Coracini (2010, p. 24).

Observem que Begônia se vê envolvida, marcada, envolvida pelo que escreve, pela história deles, ao preocupar-se com a rotina diária no

caminho da escola e do trabalho. Ao final do texto, menciona: **“tenho uma aluna por exemplo que o sonho é aprender ler para ler um livro, já outro quer muito aprender ler para morar fora do país para trabalhar”**. Nota-se que, como deve ser fácil a ela contemplar o sonho de seus alunos, diante do seu interesse e envolvimento com eles, pois trata-se de um sonho os alunos que investem no ensino fundamental conquistam mais facilmente. Para tanto, “é a inscrição de si na textualidade, no tecido, na tessitura, que constitui todo e qualquer gesto de interpretação” na produção do seu texto, Coracini (2010, p. 24).

Entendemos, por fim, que qualquer processo educativo, tanto com crianças quanto com jovens e adultos, deve ter suas bases nesse saber sensível, porque é somente por meio dele que o aluno se envolve, se abre a um conhecimento mais formal, mais reflexivo.

Também Tulipa tem o comprometimento de um planejamento flexível “[...] **chego na sala e escuto uma história de vida** e dali que parte a **minha prática pedagógica**, são dessas experiências e diálogos que aplico nas **minhas disciplinas e eles amam**”. O educador Freire defende essa prática por compreender que o (a) educador(a) é democrático(a) e sabe que é preciso ter uma visão crítica, mas amorosa ao dirigir-se aos estudantes: “sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe, Freire (2016, p. 86).

E a professora Lírio, ao planejar suas atividades, sempre busca relacionar com a realidade dos alunos, valorizando suas particularidades e necessidades específicas. “É preciso ter a consciência de que **estamos lidando com alunos que a muito tempo deixaram de frequentar a sala de aula e outros não tiveram oportunidade** quando eram mais jovens”. Vejamos, o relato da Profa. Azaleia ao lidar com seu aluno adulto, fala sobre aquisição de conhecimento:

Relato 4: Azaleia

A sala de aula tem que ser um espaço estimular que favoreça ao aluno a construção do processo de aquisição de conhecimento, se

utilizando de materiais com recursos tecnológicos e projetos que o ajudem no desenvolvimento. **Cada dia, cada aula é marcada por frequente diálogo entre professor e aluno**, que levam para seu dia a dia, buscando tornar a prática pedagógica significativa e contextualizada (Profa. Azaleia).

Sobre aquisição da escrita, segundo Abaurre; Fiad; Maryrink-Sabinson (1997, p. 22), “trata-se de um momento particular de um processo mais geral da aquisição da linguagem”, as autoras esclarecem que nesse momento, “em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem” dado a isso, há uma grande diversidade nos textos espontâneos. Para isso a profa. Azaleia fala de si pelo uso de verbos de ação: “estimular, favorecer, construir, dialogar”, significando como acontece o processo de aquisição da leitura e escrita em sala. Destaca Arroyo (2001, p.121), que se deve conceber os alunos da EJA na totalidade de suas existências, portanto “o olhar do docente para ver os educandos e as educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais”.

O professor Cravo afirma que foi atuando nessa modalidade que se sente realizado como docente, “após dez anos de formação, me encontrei como profissional da educação, ser **professor de adultos/idosos exige a construção de vínculos, confiança, respeito e afeto**”. É nessa relação que faz com que os alunos retornem no outro dia e almejam continuar, apesar de todos os percalços do dia a dia. Em geral, notamos que os relatos destacam o compromisso de uma ética da amorosidade, ao passo que reforça a escola como: “Um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito a quem diverge de exprimir sua contrariedade”, nas palavras de Freire (2016. p.88).

Seguimos com parte do relato da Profa. Jasmim, quando diz ter-se identificado com os alunos da EJA:

Relato 5:

MINHA PRIMEIRA AULA NA TURMA DA EJA FOI TÃO EMOCIONANTE E PRODUTIVA QUE NA TROCA DE SALA FALEI EU QUERO ISSO PRA MIM, GOSTEI MUITO, ME IDENTIFIQUEI E FOI ASSIM ATÉ O TERMINO DAS QUATRO FASES DA NOITE. [...] PESSOAS QUE EM ALGUM MOMENTO DA VIDA TIVERAM QUE PARAR DE ESTUDAR, E QUE ESTAVAM ALI PARA UMA NOVA OPORTUNIDADE, OS ALUNOS DA EJA SÃO PESSOAS QUE NA SUA MAIORIA ESTÃO ALI POR MELHORIAS QUE SEJA APRENDER A LER OU TAMBÉM MELHORIAS NO MERCADO DE TRABALHO (Profa. Jasmim)⁵¹.

A escrita de si de Jasmim vem da alma, do seu interior ao identificar-se com sua prática, e olhar além das necessidades dos seus alunos, mencionando “oportunidade, melhorias e mercado de trabalho”, Freire (2005, p. 90) diz que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Assim, como Jasmin há uma busca pelas ações, práticas diferenciadas, pelo envolvimento do seu aluno, vislumbrando um futuro promissor.

Também a professora Tulipa menciona sua realização como docente na EJA: “é encontrar um mundo **cheio de esperanças**. É chegar em uma sala de aula e encontrar nos nossos alunos **força para superar quaisquer desafios**, pois eles já **tiveram tantos e continuam ali**”. E Kalanchoe destaca: “minha turma é composta por trabalhadores rurais, muitos deles com **responsabilidade familiares e profissionais** que o impediam de frequentar a escola na infância, e **agora agarram com força essa oportunidade** de voltar a estudar [...] Outra **experiência marcante** foi durante uma discussão em sala, quando um aluno disse que está sendo muito bom o aprendizado na EJA, pois estão **conseguindo auxiliar os netos com a lição de casa**. As palavras desse aluno foram seguidas por outros que concordaram e acrescentaram suas próprias experiências”. A prof. Kalanchoe fala de si pelo outro como se resistisse ao anonimato,

51. Mantemos nesse trecho, exatamente a forma que a professora usou para grafar seu relato, caixa alta.

ao esquecimento, ela precisa ser lembrada, falar do seu trabalho, do seu reconhecimento enquanto professora que ensina o outro ler, uma vez que o aluno adulto que ao aprender com ela, pode ensinar o seu neto. Concordamos com a Profa. Coracini que “a escrita iça nossa subjetividade para lugares inesperados de nosso interior e nosso exterior” (2010, p. 28).

Sabemos, a visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos na fase adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase de vida, é bastante peculiar, porém eles se mostram protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, configurando-se como tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos.

A profa. Gardênia fala de acertos e erros em sua prática: Com os **erros também aprendo** que existem várias outras maneiras de transmitir o conhecimento. **Se não deu certo de um jeito, sempre tem outro** que possa surtir um resultado diferente e positivo (Profa. Gardênia). Nesse cenário, para a professora Lírio são tantas trocas de experiências “sempre **aprendo algo novo com eles**, seja uma receita de remédio caseiro, a forma correta de plantar e cultivar verduras, ou até mesmo como fazer um doce”, por esses e outros dizeres podemos afirmar que é muito gratificante conviver com alunos que possuem uma enorme bagagem de conhecimento e grandes histórias de vida.

Professora Lírio, enquanto fazia a graduação, questionava-se se queria ser professora, porém ao iniciar na EJA, “aos poucos **eu começo a ter a minha resposta**, me encontro **profissional e me apaixono pelo trabalho**. Principalmente ao ver a **evolução de cada aluno**, por menor que seja esse fato”.

A presença dessas diferentes experiências relatadas pelos professores (as), mostram elementos significativos e decisivos que oportunizam aos estudantes da EJA direitos que historicamente foram negados. Ressalva Giovanetti (2011, p.246) que o direito não apenas ao acesso das camadas populares à escola: “mas também como propiciador de sua permanência em uma escola que proporcione um processo educativo

marcado por sua inclusão efetiva; enfim, o direito a uma educação de qualidade, por parte daqueles excluídos”.

Nesse sentido, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município, por meio dos relatos dos (as) professores (as), mostra que a implantação desse projeto vem transformando a vida dos munícipes. Contudo os alunos buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não podem participar plenamente quando não dominam a leitura e a escrita.

Em relação à inclusão na EJA, sabemos que a educação inclusiva vai além da escolarização de pessoas com deficiência (PcD), pois incluir significa integrar um grupo. Assim, a professora Rosa relata que ao trabalhar como intérprete de uma aluna, sentiu a dificuldade entre os professores e alunos ao se comunicarem com sua aluna surda. O que a levou a desenvolver um trabalho além da sala de aula.

Relato 6:

“Então organizamos **cada ambiente da escola com placas que identificaram esses espaços**, essa medida foi muito importante para a criação de **referências e aprendizagem da aluna surda**” [...]. “Agora a merendeira da escola **já consegue se comunicar com a aluna em libras**”. Quando era o momento do lanche, apenas apontavam para o alimento, ‘**Nunca um ‘olá’, ‘boa noite’ ou ‘obrigado’** foi falado em sua língua’. Hoje, o cenário é diferente, estimulamos a **empatia, a compreensão e a mútua colaboração**” (Profa. Rosa).

Observa-se que a professora Rosa ao falar de si, viabiliza uma história, sua produção é perpassada por suas subjetividades, “a constituição de sua identidade de autor, a construção prática e discursiva de sua escrita”, Galli (2010, p.57). Ela expõe sua angústia ao deparar com a aluna que não era entendida, compreendida, de certa forma poderia estar sentindo “oprimida”, o que a fez organizar espaços férteis de aprendizagem, instigando o educando e o educador a buscar soluções reflexivas para a inclusão, essa atitude da professora promoveu a inclusão na

escola, conquistando espaço para apresentar a língua de sinais para os demais alunos e profissionais que ali atuam.

Freire (2005, p.32), ao fazer uma justificativa de sua obra “Pedagogia do Oprimido”, comenta que a “desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”. Entendemos que a língua Libras e a compreensão dessa aluna, podem estar sendo “roubadas”, todas as vezes que o Estado não favorece o ambiente de sua aprendizagem.

Conforme comenta Freire (2005, p.91-92), não é possível “a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que há infunda”. Para tanto, a comunicação é vista como base para o estabelecimento de relações entre os indivíduos, sendo eles surdos ou ouvintes. Por isso, cabe o respeito e oportunizar mecanismos para que os estudantes tenham condições de retornar seus estudos com seus direitos assegurados por lei.

Entendemos que a Educação de Jovens e Adultos no município, oferece condições de acesso e permanência para que esses sujeitos concluam seus estudos e o mais importante realizem sonhos. Essa mesma aluna surda da Profa. Rosa, conta: “...que a falta de intérprete foi o motivo de não ter conseguido concluir os estudos, afinal era educada por linguagem escrita, articulada e falada. Agora que conseguiu voltar à escola já conseguiu um trabalho digno”. Passamos ao último trecho, do Prof Girassol, que tem formação em Educação física:

Relato 7:

Imaginava que **eles não aceitariam** as atividades, brincadeiras e jogos, pois as turmas são de idades variadas e desse modo **pensei que agradar seria um grande desafio**. [...] o Referencial é muito burocrático e amarra alguns profissionais na realização de suas aulas [...]. Grata surpresa as brincadeiras caírem na graça dos alunos, eles se divertiam muito durante as aulas, acontecendo até competições em relação a quem chegaria na toca primeira ao realizarem a **brincadeira “Coelho sai da toca”**. **Brincar de Vivo e morto** foi uma alegria para muitos, **relatos de**

que nunca haviam brincado refletem a compreensão sobre a vida que eles tiveram na infância Prof. Girassol.

Entendemos que na escritura de Girassol, ele se inscreve no seu dizer, de forma que (ex)põe suas ideias, quando escreve que estava apreensivo em relação a atitude dos seus alunos por estarem em idade de gerações diferentes e ainda, por conceber o Referencial Curricular enquanto um documento oficial que não aproxima muito da prática, e também expõe sentimentos, afetos e desafetos, Coracini (2010, p. 24). Ao dizer que se adaptou à turma por meio de brincadeiras tradicionais, ele resgata a cultura popular pela postura “natural e espontânea” de alunos adultos, que possuem uma criança internalizada, ao que (re)significar a história de cada aluno de forma lúdica, que poderá até minimizar alguma dor da alma do passado.

Além de divertido, poderá ajudar na coordenação motora, no equilíbrio e no tempo de reação, atenção, agilidade, além de ter sido ensinadas pelas vovós. Para Coracini (2010, p. 24), a “inscrição de si na textualidade, no tecido, na tessitura, que constitui todo e qualquer gesto de interpretação, é sempre produção de sentido e, portanto, produção de texto”. Em outro trecho o Professor Girassol, escreve: “Com a EJA a expressão ‘ensino e aprendizagem’ esboça o seu real sentido, pois **aqui aprendemos mais do que ensinamos**, tornando as aulas uma **verdadeira troca de experiência, conselhos e motivação** para seguir a nossa brilhante profissão que é ser Professor. Em tempo, o nosso trabalho foi e está sendo tão brilhante na EJA que fomos premiados em um concurso nacional da educação. Orgulho da equipe da Escola (...) e principalmente orgulho dos nossos **alunos, fonte de motivação diária**”.

Nos dizeres: “esboça o seu real sentido, pois aqui aprendemos mais do que ensinamos”, ele fala do que lhes permitiu desvelar vivências e experiências nessa modalidade de ensino, pois escrever produzir um texto, em geral, “é alinhar-se a uma certa ordem do discurso vigente [...] e, sobretudo, aos procedimentos de exclusão internos: o comentário; o autor, as disciplinas; e, externos ao discurso, respeitando as dicotomias razão e loucura, verdadeiro e falso, dicotomias essas regidas pela

vontade de verdade” Coracini (2010, p. 27).

Antes de passar às considerações finais, compreendemos que a inclusão dessa população na EJA é a garantia de direito a uma educação pública de qualidade, que acrescente a esses sujeitos não somente os conhecimentos científicos, mas que promovam mudanças na vida dessas pessoas, como um emprego melhor e transformações na sociedade que alteram e ressignificam o papel político de cada cidadão. Os relatos são o “retrato” de como a EJA tem transformado a vida dos munícipes de Ribas do Rio Pardo. Essas histórias ficarão registradas na vida desses adultos, professores e nossa que acompanha o projeto.

Considerações finais

Objetivamos propor uma discussão, a partir de relatos dos professores, a fim de discutir e compreender de que modo ocorre o processo de desenvolvimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Retomamos o primeiro questionamento sobre como a reorganização da modalidade EJA tem sido favorável à efetivação do direito à educação, entendemos que na busca da superação do analfabetismo e na qualificação profissional para os sujeitos que tiveram seus direitos negados, quando criança/jovens. A partir desse novo modelo que configura a EJA, estivemos atentos às expectativas e às necessidades do estudante, o que foi possível ver os resultados com a ampliação de novas turmas em diferentes espaços.

Entende-se que, ao compreender a singularidade desses espaços, estamos valorizando a comunidade, da qual houve a implantação do projeto EJA. Podemos afirmar que essa nova proposta de reorganização está oportunizando o acesso e permanência dos alunos. Pois não partimos de uma única proposta da EJA em nosso município, e sim de uma adaptável à comunidade e às suas necessidades.

E, no último questionamento, constatamos que os professores (as) da Educação de Jovens e Adultos que vêm se construindo, pode ser visto como um ambiente de transformação, de fortalecimento e da identida-

de desses estudantes. Depreende-se que os relatos dos professores que atuam na EJA nos permitem compreender que estamos no percurso certo.

Nos relatos dos professores falam, a partir de movimentos interiores da alma, como uma confissão, em que os dizeres brotam, desnudam, exalam, (inscrevem e (re)inventam. Notamos que a materialidade linguística que mais aparece é pelo uso de verbos que enunciam as ações da escritura de si, como um lugar de sobrevivência. Ao escreverem atenuam o perigo da solidão, o que lhes permitiu desvelar vivências, experiências, construir conhecimentos, estimular sonhos, ter humildade para assumir a criticidade, falar da angústia, medos e receios, descrença em si; praticar a escuta, dialogar com os estudantes, comprometer-se com sua prática, maior conscientização para se colocar e argumentar. Por fim, produzir uma educação libertadora por meio da ética amorosa.

Afirmamos ainda, que a implantação desse projeto vem transformando a vida dos alunos, bem como, ressignificando práticas pedagógicas e movendo fazeres docentes, à medida que lemos e analisamos os relatos produzidos pelos professores (as), entendemos que há uma ética amorosa atravessando o ensino/aprendizagem, acreditamos que essa experiência transforma profundamente esses profissionais e sua prática educacional.

Entendemos que os alunos buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não podem participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita. Portanto a EJA vem sendo pensada de modo a (res)significar os saberes e o conhecimento científico, intelectual, que devem ser consubstanciados na práxis educativa em direção a uma educação humanizadora de seus educandos e que vise à transformação social.

Por fim, enquanto professores, enquanto *sujeitos* que veem “horizonte” na educação libertadora e na ética amorosa, somos perpassados pela escritura, por irregularidades, dispersões, rupturas, descontinuidades, que apontam para o diferente, o singular, falhos e incompletos por natureza, alertamos que os resultados aqui discutidos se restringem ao

contexto pesquisado, outros olhares serão possíveis ao compreender que não se buscou promover o esgotamento de significações.

Encerramos com um texto impactante de uma professora pesquisada:

“Você não escolhe EJA e sim a EJA te escolhe e você não sai mais” (Profa. Jasmim).

Referências

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; SAYRINK-SABINSON, M.L.T. **Cenas de aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas-SP: Associação de leitura do Brasil (ALAB): Mercado de Letras, 1997.

ARROYO, M. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, 2001.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **Cadernos EJA 2: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, (2009).

CORACINI, M.J.R.F. **A Celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas-SP, Mercado de Letras, (2007).

CORACINI, M.J.R.F. Discurso e Escritura: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, B.M.; CORACINI, M.J.R.F. **Escrit(u)ra de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas-SP: Mercado de Letras, (2010).

ECKERT-HOFF, B. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GALLI, F. C. S. Escrita: (Re)construção de vozes, sentidos, 'eus'. In: ECKERT-HOFF,

B.M.; CORACINI. M.J.R.F. **Escrit(u)ra de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas-SP: Mercado de Letras, (2010)

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 2ed., São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora, sim; Tia, não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MOTTA, M. B. (org.). **Ética, Sexualidade, Política**. Michel Foucault. Trad. Elisa

MONTEIRO; Inês A. D. Barbosa. **Ditos & Escritos**, 2ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GERALDI, J. W. (Org.). **Portos de passagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOMES, N.L.; SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora, 2011.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas-SP: Pontes: Editora da Univ. Estadual de Campinas, 1993.

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

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez. e. ed., 1997.

PARTE 3

INOVAÇÃO

TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

Borboletas

Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
um mundo livre aos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.

Carlos Drumond (IN: Rosa do Povo)

EDUCAÇÃO INOVADORA INCLUSIVA: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BRASILÂNDIA-MS

Priscila Barboza Gomes de Souza⁵²

Maria Cristina da Silva Dameão⁵³

Carolina Barbosa da Silva Rodrigues⁵⁴

Edson Rodrigo dos Santos da Silva⁵⁵

O uso de tecnologias educacionais surge como alternativa promissora para uma educação de qualidade, tornando o ensino mais dinâmico e interativo. Dessa forma, o presente estudo apresenta o Projeto Educação Inovadora e Inclusiva, implementado no município de Brasilândia, que integra tecnologias digitais e metodologias ativas no ambiente escolar. O projeto envolve a criação de salas de tecnologia, a capacitação de professores no uso de ferramentas como o Google for Education e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras, reconhecidas pelo “Prêmio Professor Inovador e Inclusivo”. Os resultados preliminares mostram maior engajamento de alunos e docentes, bem como um aumento na aplicação de metodologias interativas. O artigo conclui que, apesar dos desafios, a integração de tecnologias no ensino, aliada à formação contínua de educadores, pode transformar o processo de aprendizagem, tornando-o mais inclusivo e eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos educacionais; Metodologia ativa; *Google for Education*; Inovação pedagógica.

52. Mestre em Letras, pelo Prof-Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas. Orcid: 0000-0003-3827-9521. Secretária Municipal de Educação de Brasilândia, MS, Gestão 2021 a 2024; E-mail: priscila-bg@hotmail.com

53. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Ministro Tarso Dutra. Assessora Especial da Rede Municipal de Ensino de Brasilândia, MS. E-mail: cristinadameao2010@hotmail.com

54. Especialista em Psicopedagogia e em Educação Especial pela Universidade Metropolitana de Santos. Assessora Administrativa da Rede Municipal de Ensino de Brasilândia, MS; E-mail: carolbarbosa_7@hotmail.com

55. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas. Orcid: 0000-0001-6655-5269. Assessor Escolar pela Coordenadoria Regional de Educação de Três Lagoas, CRE12; E-mail: prof.edsonrssilva@gmail.com

Introdução

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 que, por meio de seu artigo 205, a define como um dever do Estado e da família e um instrumento essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998). Adicionalmente, a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) reforça essa premissa, assegurando o acesso à educação de qualidade a todos os brasileiros, desde a educação básica até o ensino superior. Assim, ambas as legislações ratificam que a educação com garantia de padrão de qualidade é um compromisso do Estado, com vista a contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país.

Contudo, garantir essa qualidade educacional é um desafio enfrentado em todo o território nacional, influenciado por uma série de fatores que afetam diretamente a aprendizagem dos estudantes. Entre esses fatores, destacam-se o ambiente familiar (FERREIRA, MARTURANO, 2002), o acesso desigual a recursos educacionais (BRAGANÇA, 2020), a falta de metodologias diversificadas e o protagonismo estudantil (GALLO et al., 2024), bem como o desalinhamento entre as práticas pedagógicas e o cotidiano dos alunos (CARDOSO et al., 2022). Adicionalmente, conteúdos pouco contextualizados (LEITE, RADETZKE, 2017) e a ausência de uma relação afetiva entre professores e alunos (LEMES, ALEXANDRE, 2006) também contribuem para a falta de engajamento e motivação dos estudantes.

A falta de motivação e engajamento estudantil adiciona uma nova camada de desafio para a efetivação de uma educação de qualidade. Conforme Melo (2019), o engajamento estudantil é um dos componentes mais desafiadores para a aplicação de metodologias ativas, fundamentais para a construção de uma educação de qualidade. Tal situação é reforçada pela manutenção de um modelo “passivo de aprendizado fomentado nos ambientes tradicionais de ensino em que alunos raramente interagem produtivamente” (BARROS et al., 2004).

Neste sentido, para enfrentar esses obstáculos, o uso de tecnologias tem se mostrado uma alternativa promissora, capaz de instigar o interes-

se dos alunos e tornar o processo de ensino mais dinâmico, acessível e interativo, com especial destaque para a integração entre metodologias ativas e tecnologias inovadoras (GALLO et al., 2024). Ao incorporar ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, os professores podem diversificar suas abordagens, transformando o processo de ensino em algo mais dinâmico, acessível e adaptado às necessidades dos estudantes.

Plataformas de aprendizagem digital, aplicativos interativos e recursos multimídia têm a capacidade de criar um ambiente mais estimulante e personalizado, que vai além da sala de aula tradicional. Assim, as tecnologias digitais possibilitam novas formas de ensinar e aprender, tornando o processo educativo mais interativo, colaborativo e capaz de atender às necessidades individuais dos alunos (KENSKI, 2007). Sobre a tecnologia como possibilidade de inovação do conhecimento, Belloni (2009, p. 24) afirma que:

A integração das TIC's aos processos educacionais não pode ocorrer apenas através da instrumentalização de recursos tecnológicos. Junto com a adesão de novas tecnologias é de fundamental importância promover espaços de formação docente que propiciem aos professores reestruturarem o seu fazer pedagógico, refletindo sobre o seu papel no processo de ensino e aprendizagem frente a uma sociedade tecnológica.

Dessa forma, conforme Lima e Araújo (2021) a utilização das tecnologias no ambiente escolar pode contribuir para promoção do processo de aprendizagem do aluno, bem como a acentuação de sua interação com o seu ambiente e com os indivíduos que o rodeia, tornando a sala de aula um espaço mais atrativo e interativo para todos os envolvidos no processo, inclusive os docentes. Todavia, vale ressaltar que o acréscimo de novas tecnologias e espaços destinados ao uso de objetos voltados a aulas mais dinâmicas, não assegura eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, Brito e Purificação (2003) apontam que:

O simples uso das tecnologias educacionais não assegura a eficiência do processo ensino-aprendizagem e não garante a “inovação” ou “renovação”, principalmente se a forma desse uso se limitar a tentativas de introdução da novidade sem o compromisso do professor que o utiliza. (BRITO; PURIFICAÇÃO, p. 17-18).

Com base nessas premissas, o **Projeto Educação Inovadora e Inclusiva**, desenvolvido no município Sul-mato-grossense de Brasilândia, visa a inserção de recursos tecnológicos no cotidiano escolar dos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A apresentação deste projeto, de seus objetivos, etapas de implementação e resultados esperados constitui o objetivo deste trabalho.

A implementação dos citados recursos tecnológicos trouxe ao cenário da educação de Brasilândia as ferramentas do *Google For Education*, o que possibilitou um ambiente de aprendizagem mais engajador e produtivo. Além disso, o projeto também incentiva a inovação entre os docentes por meio do “Prêmio Professor Inovador e Inclusivo”, que reconhece os melhores projetos pedagógicos desenvolvidos com o uso da tecnologia.

Entre os objetivos específicos do projeto estão: (1) a criação de salas de tecnologia em três escolas do município; (2) o incentivo ao uso de ferramentas tecnológicas como suporte às práticas pedagógicas; (3) o fomento à realização de ações inovadoras e inclusivas com o uso da tecnologia; e (4) a implementação de metodologias ativas no contexto escolar. Esses elementos visam promover uma educação de qualidade, adaptada às demandas contemporâneas, capaz de engajar os alunos e prepará-los para os desafios do futuro.

Etapas metodológicas para a implementação do projeto

A implementação do projeto foi organizada em etapas, com o objetivo de atender às necessidades educacionais das escolas municipais de Brasilândia e promover a integração das tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem. A seguir, descrevem-se essas etapas, destacando as ações desenvolvidas e os resultados esperados.

ETAPA 1: Diagnóstico das necessidades de aprendizagem

O primeiro passo foi a realização de um diagnóstico com vista à identificação da ausência de salas de tecnologia nas escolas municipais, uma lacuna importante para o desenvolvimento de práticas pedagógi-

cas tecnológicas e inovadoras. As três escolas participantes (Figura 1), foram a escola municipal Paulo Simões Braga, Arthur Hoffig e Antônio Henrique Filho. As três escolas apresentaram demanda pela inserção de recursos tecnológicos que pudessem auxiliar no ensino e atender às necessidades dos alunos, especialmente no que diz respeito à personalização das estratégias de aprendizagem.

Figura 1. Escolas municipais de Brasília atendidas pelo projeto



Fonte: Os autores.

ETAPA 2: Elaboração e desenvolvimento de Estratégias de Ensino Personalizadas (EEP)

Com base no diagnóstico inicial, foram elaboradas estratégias de ensino personalizadas, considerando as especificidades de cada escola e seu corpo docente. Para garantir a eficácia dessas estratégias, houve uma série de formações e treinamentos para diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

Em 22 de março, iniciou-se com a formação de diretores e coordenadores (Figura 2), seguidos pelo lançamento do projeto nas escolas

Paulo Simões Braga e Arthur Hoffig em 25 de abril, e na Escola Antônio Henrique Filho em 8 de maio.

Figura 2. Formação inicial com diretores e coordenadores das escolas participantes.



Fonte: Os autores.

A formação para os professores da rede municipal ocorreu em 17 de maio (Figura 3), com a entrega de *kits* tecnológicos, compostos por um *Chromebook* para cada professor, em 12 de junho. Por fim, oficinas coletivas e individuais foram realizadas para capacitar o corpo docente no uso das ferramentas da plataforma *Google for Education*, oferecendo suporte contínuo para a implementação dessas tecnologias no cotidiano escolar.

Figura 3. Formação inicial com todos os professores da rede municipal.



Fonte: Os autores.

ETAPA 3: Avaliação e mediação do progresso

A avaliação contínua do progresso foi uma prioridade do projeto, com o uso de formulários *online*, desenvolvidos por meio da plataforma *Google Forms*, para coletar *feedbacks* dos professores e diretores após cada encontro formativo. Com base nas informações coletadas, foi identificado que os professores careciam de acesso aos mesmos equipamentos tecnológicos disponibilizados aos estudantes, o que resultou na entrega de *Chromebooks* para todos os docentes. Outro ponto identificado por meio dos *feedbacks*, foi a necessidade de melhorar a infraestrutura de conectividade nas escolas, o que levou à contratação de pacotes de internet com 500 MB para cada unidade escolar, garantindo que a tecnologia pudesse ser utilizada sem interrupções.

Etapa 4: Avaliação do Plano de Ação Estratégico

Como forma de avaliação do projeto e reconhecimento das iniciativas docentes, foi instituído o **Prêmio Professor Inovador e Inclusivo**, promovido pela Prefeitura de Brasilândia, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Figura 4). O prêmio visou incentivar a criatividade e inovação nas práticas pedagógicas, destacando ações que valorizassem a inclusão e o uso estratégico de tecnologias. Ao premiar os três melhores projetos, o concurso não apenas reforçou o compromisso dos professores com a inovação, mas também fomentou um ambiente colaborativo de desenvolvimento profissional contínuo.

Figura 4. Imagem promocional do Prêmio Professor Inovador e Inclusivo.



Fonte: Os autores.

Etapa 5: Recursos de apoio à aprendizagem acessíveis e adequados ao público-alvo

Com base na análise das etapas anteriores, foram alocados recursos específicos para equipar as unidades escolares com infraestruturas tecnológicas adequadas. As escolas Arthur Hoffig e Paulo Simões Braga receberam duas salas de tecnologia cada uma, enquanto a Escola Antônio Henrique Filho foi equipada com três salas. Cada sala foi dotada de uma tela interativa e 30 *Chromebooks*, além de uma conexão

de internet de 500 MB (Figura 5). Para garantir o suporte técnico e pedagógico, cada unidade passou a contar com um técnico especializado e um coordenador pedagógico rotativo, responsável por auxiliar os professores no uso efetivo dos recursos tecnológicos durante as atividades escolares.

Figura 5. Salas de tecnologias equipadas com tela interativa e 30 Chromebooks.



Fonte: Os autores.

ETAPA 6: Cronograma

O desenvolvimento deste projeto envolveu um conjunto de ações que foram sintetizadas no seguinte cronograma:

06 a 10 de fevereiro de 2024: Lançamento oficial do Projeto durante a Semana Pedagógica;

22 de março de 2024: Aulas inaugurais para todo o corpo docente;

25 de abril de 2024: Treinamento com a equipe de apoio;

09 de maio de 2024: Início das aulas com os estudantes;

Novembro de 2024: Realização da culminância do projeto com a entrega do Prêmio Professor Inovador e Inclusivo.

ETAPA 7: Resultados Esperados

Espera-se que cada turma utilize as salas de tecnologia pelo menos uma vez por semana, com os docentes empregando metodologias ativas que incentivem o protagonismo estudantil. Com isso, os alunos terão a oportunidade de explorar novas formas de aprendizagem, mais interativas e conectadas à sua realidade (Figura 6).

Figura 6. Estudantes utilizando os novos recursos tecnológicos educacionais.



Fonte: Os autores.

Além disso, espera-se que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e adaptem suas aulas, tornando-as mais dinâmicas e atraentes, o que, por sua vez, promoverá um ambiente de ensino mais inclusivo e inovador, alinhado às demandas educacionais contemporâneas (Figura 7).

Figura 7. Estudantes utilizando os novos recursos tecnológicos educacionais.



Fonte: Os autores.

Conclusão

Após seis meses de implementação, o projeto demonstrou resultados positivos, evidenciados pelo aumento significativo do uso da sala de tecnologias e pela apropriação das ferramentas digitais, conforme relatado pelo monitoramento no Google Agenda. Esse engajamento crescente reflete o maior interesse dos alunos, que passaram a interagir de maneira mais ativa com os recursos tecnológicos disponíveis. Além disso, o número de projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores também cresceu, incentivando-os a participar ativamente no processo de inovação educacional. Como resultado, doze projetos foram inscritos para concorrer ao Prêmio Professor Inovador e Inclusivo, dos quais seis se destacaram e foram premiados, evidenciando não apenas a adesão ao projeto, mas também o impacto positivo na motivação e criatividade dos educadores. Esses resultados demonstram o sucesso inicial do projeto e seu potencial para transformar o ambiente escolar por meio da integração de tecnologias e metodologias inovadoras.

Referências

BARROS, J. A., REMOLD, J., SILVA, G. S. F., TAGLIATI, J. R. Engajamento interativo no curso de Física I da UFJF. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 26, n. 1, p. 63-69, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/8Db363dNfHScMBnz37fzVwr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 out. 2024.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação?** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2009.

BRAGANÇA, L. de C. **Tecnologias educacionais: possibilidades e desafios sob a perspectiva dos Recursos Educacionais Abertos**. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30487/1/TecnologiasEducacionaisPossibilidades.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. Lei nº 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm.

BRITO G. S.; PURIFICAÇÃO, I. C. **Educação professor e novas tecnologias: em busca de uma conexão real**. Curitiba: Editora Protexoto. 2003.

CARDOSO, L. M. L.; ROSA, L. S. da.; NOLL, M.; LIMA, E. F. de. Práticas pedagógicas integradoras: o elo entre ensino médio integrado e a formação integral. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. Manaus, Brasil, v. 8, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/download/1858/844>. Acesso em: 25 out. 2024.

FERREIRA, M. de C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 15, p. 35-44, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/CnSXwhwTkSGmnsLsTp4v6zC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.

GALLO, S. A.; BARROS, A. M. R.; CARVALHO, I. E. de; LAET, L. E. F.; SILVA, T. P. A. da. Metodologias Ativas e Tecnologia na Educação. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 1, p. 27-36, 2024. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/245>. Acesso em: 25 out. 2024.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2007. 141 p.

LEITE, F. de A.; RADETZKE, F. S. Contextualização no Ensino de Ciências: Compreensões de Professores da Educação Básica. **VIDYA**, v. 37, n. 1, p. 273–286, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/vidya/article/view/1560>. Acesso em: 25 out. 2024.

LEMES, R. P.; ALEXANDRE, S. **Os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem**. 2006. 78 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Ciências de Educação – FACE, Brasília, 2006.

LIMA, M. F. de; ARAÚJO, J. F. S. de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n° 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 25 out. 2024.

MELO, F. S. O Jogo Como Método Ativo de Aprendizagem do Direito Processual Civil. **Revista Direito FAE**, v. 1, n. 1, p. 124–144, 2019. Disponível em: <https://revistadedireito.fae.emnuvens.com.br/direito/article/view/29>. Acesso em: 25 out. 2024.

PODCAST COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: *PODESCOLA*

Bruno Aguinaldo Feitosa⁵⁶

Paola Barbosa Dias⁵⁷

Lucas Araujo Chagas⁵⁸

Márcia Martins dos Reis⁵⁹

Michelle Sousa Mussato⁶⁰

Este artigo busca explorar a relevância de integrar a produção e o consumo de podcasts no componente curricular de Língua Portuguesa, utilizando como estudo de caso o PodEscola, um podcast desenvolvido com alunos do nono ano da escola municipal Centro Municipal de Educação Vereadora Ilma Alves da Costa (CMEIC). Sob a perspectiva teórica dos estudos dialógicos da linguagem, com ênfase nos estudos de Mikhail Bakhtin (1981, 2011 e 2016), o trabalho investiga como o gênero discursivo podcast promove a dialogicidade, contribui para o desenvolvimento das competências orais e escritas a partir dos conceitos de enunciado e vozes sociais, além de incentivar a interdisciplinaridade, por meio da compreensão de distintas posições e perspectivas ideológicas e culturais presentes no discurso. A partir das perspectivas de letramento e multimodalidade apresentadas por Kleiman (1995), Rojo (2012) e Street (1984), é possível aprofundar essa análise, observando como o podcast, ao combinar diversos modos de comunicação – como o som, a fala e outros recursos semióticos – trabalha com textos multimodais. Elege-se como corpus uma entrevista realizada com um médico veterinário especializado em medicina forense, a fim de expor o caráter formativo desse recurso, demonstrando como o podcast permite a conexão com áreas do conhecimento para além do currículo tradicional, construindo e conectando significados e saberes compartilhados.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa; Multimodalidade; Dialogismo; Vozes Sociais; *PodCast*.

56. SEMEC/Secretaria Municipal de Educação/Cassilândia/MS

57. SEMEC/Secretaria Municipal de Educação/Cassilândia/MS

58. UEMS/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ Cassilândia/MS

59. Secretaria Municipal de Educação/Cassilândia/MS

60. UFMS/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Três Lagoas/MS

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa, em especial no contexto do Ensino Fundamental, apresenta o desafio de desenvolver múltiplas competências linguísticas e comunicativas. O *podcast* apresenta “conteúdo multimídia disponibilizado por meio de arquivos de formatos diversos ou *streaming*”. (Fundação Seade TIC, 2022), enquanto formato midiático de gênero discursivo (Bakhtin, 2016). Populariza-se de modo mais abrangente no contexto de revolução digital durante o período pandêmico de Covid-19, por apresentar “vantagens em comparação às mídias tradicionais, pois pode ser consumido sob demanda, funciona em diversos dispositivos e é customizado conforme o interesse da audiência, uma vez que costuma abordar assuntos específicos” (Fundação Seade TIC, 2022, p. 1).

Como uma ferramenta pedagógica, utiliza-se da capacidade da língua e linguagem enquanto elemento central da e na construção e reverberação de saberes científicos, culturais e sociais, por meio do construto de narrativas constituídas por posições e perspectivas ideológicas moldadas a partir do contexto cultural, social e histórico em que se encontram e são produzidas (Faraco, 2022). O que incentiva tanto a produção oral quanto escrita, além de dialogar diretamente com as práticas comunicativas cotidianas dos estudantes.

Neste artigo, analisamos a experiência do *PodEscola*, um projeto realizado com alunos do nono ano, em que são discutidos diversos temas de interesse, tanto acadêmico quanto social, em uma abordagem dialógica que segue os princípios de Bakhtin (1981). De modo a refletir criticamente sobre a apropriação da língua e linguagem na construção de significados, haja vista o debate e o ensino de língua portuguesa entrecido no gênero discursivo *podcast*, os estudantes se debruçam na elucubração e análise de enunciados que ressoam diferentes vozes sociais (Faraco, 2022)

Entre as entrevistas realizadas no *podcast*, destacamos a participação de um médico veterinário especializado em medicina veterinária forense que, em sua configuração estilística estrutura a temática, exem-

plificando a importância de aproximar os estudantes a saberes diversos, conectando-os à realidade profissional, a partir da explanação de contextos históricos culturais e sociais de sua vivência.

O uso de podcasts no ambiente escolar⁶¹ tem se mostrado uma ferramenta eficaz para integrar diferentes habilidades linguísticas, enquanto um horizonte semântico-axiológico (Bakhtin, 2016), especialmente a modalidade de uso da oralidade, que muitas vezes é negligenciada no currículo tradicional. Por meio do processo de produção de um podcast, os alunos são incentivados a desenvolver a escuta ativa, a formulação de perguntas, a construção coletiva e plural de discursos e o planejamento de entrevistas, competências que são essenciais para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Além disso, o podcast permite uma abordagem interdisciplinar, conectando áreas do conhecimento que vão além da Língua Portuguesa. No caso do *PodEscola*, a entrevista com o médico veterinário trouxe à tona questões que envolvem a ciência, a ética e o meio ambiente. Ao ouvir e participar dessas discussões, os alunos têm a oportunidade de expandir seu entendimento sobre a importância dessas profissões na sociedade e como a linguagem pode mediar essas interações, sob a égide de camadas indissociáveis, cuja a construção do conhecimento é produzida e compartilhada em instantaneidade à produção de discursos.

Ao adotar os princípios do círculo de Mikhail Bakhtin, o *PodEscola* promove a dialogicidade, ou seja, a troca ativa de significados entre diferentes vozes e perspectivas. Segundo Bakhtin (1981), a linguagem é essencialmente um processo social e interativo, no qual cada enunciado é uma resposta a outros enunciados. Nesse sentido, o podcast não apenas reflete essa natureza dialógica da linguagem, mas também a coloca em prática, permitindo que os alunos vivenciem a construção colaborativa de saberes, ao mesmo tempo em que se apropriam de suas próprias vozes no processo de comunicação.

61. Enquanto economia criativa, “é composta pelo conjunto de atividades nas quais a criatividade e o capital intelectual são insumos primários para a criação, produção e distribuição de bens e serviços” [...] “é um formato que atrai cada vez mais ouvintes graças – particularmente – aos seus atributos: os programas podem ser ouvidos no momento em que o público quiser e aliado a qualquer atividade; são um diferencial pela diversidade dos temas que podem ser apresentados, debatidos ou ensinados [...]”

2. O Podcast como Gênero Dialógico: Reflexões a partir de Bakhtin

Para Mikhail Bakhtin (1981), toda interação verbal é essencialmente dialógica, o que significa que “todo enunciado é uma resposta a outros enunciados” (Bakhtin, 1981, p. 276). O podcast, enquanto gênero discursivo, é um exemplo claro dessa dinâmica dialógica, pois envolve uma troca contínua entre interlocutores, seja entre o apresentador e o entrevistado, ou entre os produtores e a audiência. No *PodEscola*, as entrevistas e discussões promovidas entre os alunos concretizam essa visão de Bakhtin ao permitir que múltiplas vozes se cruzem e novos significados sejam construídos coletivamente.

Bakhtin argumenta ainda que “a palavra é sempre, em certo grau, o produto de uma interação social” (Bakhtin, 1981, p. 293), e o podcast exemplifica isso ao promover a interação entre os participantes, desenvolvendo o pensamento crítico e a capacidade argumentativa dos estudantes. No *PodEscola*, ao lidar com a análise prévia do sujeito da enunciação, sua construção social e profissional, a elaboração de roteiros, a formulação de perguntas e a condução de entrevistas, os alunos praticam ativamente a construção do discurso em um espaço dialógico, onde a linguagem é usada em situações reais de comunicação.

Além disso, Bakhtin defende que “o significado do enunciado não pode ser separado das condições de seu uso” (Bakhtin, 1981, p. 282). Nesse sentido, o podcast não subjaz a uma simples ferramenta de comunicação, mas envolve de uma simples ferramenta de comunicação, pois envolve os alunos em um processo de produção ativa de sentido. Ele não apenas reproduz conteúdos, mas engaja-se em uma prática de linguagem viva, conectada às suas experiências e interesses, o que amplia a compreensão de que a língua é uma prática social.

Mikhail Bakhtin destaca a interação social da linguagem como base para a construção de significados. Faraco (2022) salienta que a análise dialógica se entretetece num conjunto de produção de diferentes momentos históricos, aspectos sociais e culturais que se coadunam sob um determinado contexto. No contexto do *PodEscola*, o podcast refle-

te essa concepção ao permitir que os estudantes formulem enunciados que respondem diretamente às realidades sociais e culturais nas quais estão inseridos, junto ao apanhado histórico científico reunido e reverberado pelo entrevistado.

Ao filiar-nos com Faraco (2022), compreendemos que enunciado, na abordagem do círculo de Bakhtin, é elencado como unidade fundamental da e na comunicação, sendo uma ferramenta valiosa na construção das significações construídas, compartilhadas e experienciadas junto ao gênero discursivo eleito com o propósito contextual de cultura e sociedade específico. Assim, ao conduzir entrevistas com profissionais, como o médico veterinário especializado em medicina forense, os alunos do *PodEscola* estão, não apenas engajados em uma prática dialógica, conforme Bakhtin, mas também participando de um processo mais amplo de produção de conhecimento dentro de um campo discursivo específico.

As perguntas e respostas que emergem das entrevistas revelam como o saber sobre medicina veterinária forense é moldado por práticas discursivas e sociais que, segundo Bakhtin (1981, p. 213), integra distintas nuances das vozes sociais e seus devidos posicionamentos ideológicos, de modo que “os sistemas ideológicos formados – a moral social, a ciência, a arte e a religião – cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa e costumam dar-lhe o tom”. Finalizando essa premissa a partir da afirmação de Bakhtin (2022, p. 57), “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros”. No caso do podcast, os alunos, ao assumirem o papel de entrevistadores e produtores de conteúdo, ocupam uma nova posição no campo discursivo da educação. Eles deixam de ser meros receptores de informações e passam a ser agentes na construção e disseminação do conhecimento. Isso reflete a importância do podcast como uma prática pedagógica que não apenas estimula o diálogo, mas também desafia as tradicionais hierarquias de poder no ambiente escolar, permitindo que os alunos se apropriem do discurso de maneira ativa e crítica, como sugere Bakhtin ao observar que as aná-

lises de qualquer enunciado visam a compreensão da interdependência das vozes sociais dispostas na ação discursiva em gênero, permitindo um olhar mais aprofundado às complexidades emergentes nas e das relações sociais e culturais reunidas e dispersadas na e pela língua.

3. A Produção de *Podcasts* e o Desenvolvimento da Competência Linguística

A produção de podcasts requer o desenvolvimento de múltiplas competências que vão desde a escolha do tema, perpassando pela pesquisa e elaboração de roteiros, até a prática da comunicação oral. Para Marcuschi (1983, p. 2), “o texto não deve ser visto como um conjunto de frases que contenham coesão, mas como sequências de atos escritos e falados”. Com isso, os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades como a articulação de ideias, a coesão e coerência textuais (Koch e Travaglia 1997, 2004; Marcuschi, 1983, 2008), além de trabalharem com textos multimodais, que envolvem tanto o áudio quanto o roteiro escrito. Segundo ROJO (2012, p. 66):

Os textos multimodais são aqueles que utilizam simultaneamente diferentes linguagens (como verbal, visual, sonora, entre outras), sendo cada vez mais presentes nas práticas sociais e demandando do leitor/escritor habilidades diversas para sua interpretação e produção.

Neste sentido, observa-se que a multimodalidade no letramento integra diferentes modos de comunicação nos textos contemporâneos. Este processo envolve uma gama de práticas letradas que ultrapassam o domínio da escrita, abrangendo também o letramento digital e midiático, essenciais no contexto educacional atual.

Ao desenvolverem podcasts, os estudantes participam de um letramento múltiplo, em que diferentes tecnologias e as linguagens oral e digital se encontram para a criação de um produto final, refletindo a adaptação a novas formas de comunicação. Esse letramento transcende

o uso meramente funcional da língua, ao englobar a análise crítica de discursos e mídias variadas, facilitando a construção de significados em ambientes digitais. A produção de roteiros, por exemplo, exige que os alunos compreendam tanto os gêneros textuais tradicionais quanto os emergentes, aplicando conceitos de coesão e coerência em um formato que também exige cuidado com a oralidade planejada.

Quando integrada ao currículo de Língua Portuguesa, a prática de *podcasting* complementa o ensino voltado para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Dessa forma, o letramento se expande para além da leitura e escrita, envolvendo a criação e interpretação de narrativas em um formato digital. A produção de podcasts demanda uma reflexão sobre a função social dos gêneros textuais e orais, remetendo às discussões teóricas sobre letramento como prática social, como argumentado por estudiosos como Street (1984) e Kleiman (1995).

Sob essa perspectiva, o letramento é concebido como uma prática social, um conceito central nas teorias de ambos os autores, que é fundamental para entender como o letramento envolve o uso da leitura e da escrita em contextos específicos, conectando-os às práticas culturais e sociais. Em consonância com essa visão, a experiência com o *PodEscola* demonstra como a produção de podcasts, ao integrar essas práticas sociais e culturais no ambiente escolar, tem aumentado o engajamento dos alunos. Isso ocorre porque o formato do podcast se alinha diretamente com o universo midiático no qual eles já estão inseridos, permitindo que façam conexões entre o conteúdo escolar e suas vivências cotidianas.

Segundo a Agência Sebrae (2023):

O mercado de Podcasts no Brasil está em plena expansão e já ocupa a 5ª colocação no ranking mundial. De acordo com estimativa do Ibope, mais de 34 milhões de pessoas são ouvintes de podcasts, o que representa cerca de 8% da população do país. Embora não exista uma estatística quanto ao número de empresas que atuam nesse segmento, é possível afirmar que o setor é dominado por pequenas produtoras de áudio e música, que têm sido impulsionadas com a consolidação dessa tendência, que cresceu ainda mais no período da pandemia de Covid-19 (s/p).

Ainda segundo a agência (2023), “com a pandemia, o setor de economia criativa, assim como outros, precisou se reinventar buscando novos formatos e modelos” [...] e o *podscast* foi um deles, de modo que “a população buscou novas formas de entretenimento e aprendizado e os conteúdos no formato podcast passaram a ser ainda mais consumidos e difundidos”. Com isso, as pessoas ouvem, produzem, divulgam, programas para conhecer novas estratégias de crescimento, melhoria de habilidades e se inspiram em entrevistas, podendo aprender temas diversos e complexos, como autoconhecimento, empreendedorismo, negócios e conteúdo que ultrapassam a capacidade de imaginação e à necessidade de aprendizado.

Assim, o podcast permite aos estudantes criar conteúdo de maneira similar ao que fazem em seu cotidiano, usando plataformas de *streaming*, vídeos e redes sociais. Dessa forma, ele funciona como uma ponte entre o ambiente escolar e a cultura digital, tornando o aprendizado mais relevante e próximo da realidade dos alunos. Esse processo também fortalece o trabalho colaborativo, uma vez que a produção de *podcasts* envolve discussões em grupo e a distribuição de responsabilidades.

O caráter colaborativo dessa atividade fomenta a troca de ideias, o desenvolvimento de habilidades argumentativas e a escuta ativa, uma competência crucial para o aprendizado significativo. Trabalhando em equipe, os estudantes se beneficiam das diferentes perspectivas dos colegas, aprendem a negociar significados e responsabilidades, aspectos essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Além disso, o uso de podcasts em sala de aula amplia a prática reflexiva dos alunos, possibilitando que revisem e ajustem seus discursos com base na devolutiva dos colegas e professores. A escuta crítica de suas próprias produções permite que identifiquem os pontos fortes e as áreas que precisam melhorar, promovendo o letramento de modo autônomo e o aprimoramento contínuo de suas habilidades comunicativas.

Em termos de competência linguística, a produção de podcasts envolve o desenvolvimento simultâneo de várias habilidades (BNCC, 2017), como a formulação de perguntas relevantes, a construção de argumentos sólidos e a organização lógica das ideias. A necessidade de

adaptar-se ao formato multimodal (Rojo, 2012) também desafia os alunos a considerar aspectos diversos da comunicação, como entonação, ritmo e clareza na fala, além do domínio de ferramentas de edição e publicação digital, ampliando seu repertório comunicativo.

O uso de *podcasts* como ferramenta pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa possibilita o alinhamento das práticas escolares com as demandas do mundo contemporâneo, em que o letramento digital e as habilidades multimodais são indispensáveis para a atuação em diferentes esferas da sociedade (Rojo, 2012). Assim, os *podcasts* se revelam uma metodologia eficaz para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e capacitados para interagir em um mundo imerso por tecnologias digitais conforme expresso por Koch e Travaglia (1997; 2004) e de Marcuschi (1983; 2008), além de Rojo (2012) e o próprio Faraco (2022) que elucida os gêneros discursivos, como postulações teóricas de se trabalhar a língua e linguagem, por meio da identificação das vozes sociais e das perspectivas e posições ideológicas dos enunciados elucubrados na finalidade de aprendizagem junto ao *PodEscola*.

4. A Interdisciplinaridade no *PodEscola*: A Entrevista com o Médico Veterinário Forense

O episódio do *PodEscola* em que foi entrevistado um médico veterinário é um exemplo de como o *podcast* pode expandir os horizontes dos alunos. O profissional abordou a importância de seu trabalho na sociedade, explicando como a ciência forense animal contribui para investigações de maus-tratos e crimes ambientais. Essa entrevista permitiu que os alunos conectassem o conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa a temas como ética, direito e meio ambiente, promovendo uma aprendizagem significativa e interdisciplinar. Essa abordagem de trazer especialistas para conversar com os estudantes estimula a curiosidade e o pensamento crítico. Além disso, ao escreverem as perguntas e discutir os tópicos da entrevista, os alunos foram instigados a refletir sobre o uso

da linguagem em contextos profissionais, ampliando seu repertório linguístico e cultural.

Figura 1: Thayna e Dienifer entrevistando o Dr. Ewerton Silvester.



Fonte: autoria do professor Bruno Feitosa.

Neste episódio do *PodEscola*, as alunas realizaram perguntas referente a profissão do convidado. Todos os alunos participaram da entrevista, as perguntas foram divididas em blocos, onde os alunos eram convidados a vir a mesa de dois em dois. Antes de realizar a entrevista os discentes criaram um roteiro de perguntas, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Segue abaixo o modelo de roteiro utilizado pelos alunos.

Roteiro do *PodEscola*:

Bem-vindo, bem-vinda ao canal do *PodEscola*, o Podcast da escola CMEIC, que liga a escola com o mundo, o canal que mostra que a juventude está ligada e atendida em assuntos sérios. Antes de prosseguir, não esqueça de curtir este conteúdo e compartilhar com seus amigos pelo *Spotify*. Hoje, o canal está no mundo da medicina veterinária, em especial a medicina forense, no bate-papo de hoje temos o prazer de conversar com o Dr. Ewerton Silvester.

Em seguida foram realizadas as perguntas

Figura 2: Alunas Jhenifer e Windiely fazendo perguntas ao Dr. Ewerton Silvester



Fonte: autoria do professor Bruno Feitosa.

Ao final do Podcast, o Dr. Ewerton apresentou aos alunos uma pequena palestra sobre sua profissão, trouxe vídeos e relatos de como é fazer uma necropsia no animal, e também falou da importância de sua profissão para os jovens.

5. Considerações Finais

O *podcast* é uma ferramenta poderosa no ensino de Língua Portuguesa, pois promove a integração de habilidades orais e escritas de maneira prática e significativa em multimodalidade e letramento crítico. O *PodEscola* ilustra como o uso de *podcasts* pode tornar o aprendizado mais dinâmico e relevante, ao mesmo tempo em que facilita a interação entre diferentes áreas do conhecimento. Com base nos princípios dialógicos de Bakhtin, defendemos que o *podcast* proporciona um espaço em que múltiplas vozes se encontram, permitindo que os alunos se tornem não apenas consumidores de informação, mas também produtores de conhecimento.

Além disso, a partir das perspectivas de letramento e multimodalidade apresentadas por Kleiman (1995), Rojo (2012) e Street (1984), é possível aprofundar essa análise, observando como o podcast, ao combinar diversos modos de comunicação – como o som, a fala e outros

recursos semióticos – trabalha com textos multimodais. O letramento, como Kleiman (1995) propõe, não se resume a habilidades técnicas de leitura e escrita, mas envolve práticas sociais contextualizadas. Assim, o *podcast* emerge como uma prática letrada significativa, inserindo os alunos em situações comunicativas reais, ampliando suas capacidades críticas de interação com o mundo.

Ao enfatizar o letramento como prática social e ideológica, Street (1995), ao reforçar que o uso de podcasts vai além do aspecto técnico, inserindo os alunos em um campo de discursos que refletem e questionam estruturas de poder. Nesse sentido, o *PodEscola* também contribui para que os alunos compreendam a construção e o impacto de diferentes saberes e práticas discursivas, preparando-os para serem agentes críticos nas interações que estabelecem dentro e fora da escola.

Este artigo promoveu uma reflexão em relação ao uso do *podcast* nas aulas de Língua Portuguesa, como exemplificado pelo *PodEscola*, oferece uma forma dinâmica de trabalhar com as competências linguísticas e comunicativas dos alunos. Sob a ótica de Mikhail Bakhtin, esse projeto se revela um exemplo da dialogicidade presente em todo ato de comunicação. O fato de os alunos atuarem tanto como entrevistadores quanto como ouvintes cria um ambiente de troca de saberes, no qual cada enunciado é moldado pela resposta de outro, conforme Bakhtin (1981, 2011, 2016) descreve. Essa interação contínua e colaborativa ajuda a formar sujeitos críticos, capazes de compreender e construir discursos em diferentes contextos.

Ademais, a perspectiva sobre o enunciado abordada complementa a análise ao enfatizar que os discursos, incluindo os enunciados produzidos pelos alunos no *PodEscola*, não existem isolados. Eles são resultados de práticas discursivas inseridas em contextos históricos, ideológicos e sociais específicos. Dessa forma, ao realizarem entrevistas com profissionais, como o médico veterinário especializado em medicina forense, os alunos não apenas aprendem sobre a profissão em si, mas também percebem como certos saberes e práticas são estruturados e legitimados em diferentes campos de conhecimento. Esse processo crítico de produção e recepção de discursos contribui para a construção de uma consciência

mais ampla sobre o poder do discurso na sociedade.

A interdisciplinaridade, que surge naturalmente no *PodEscola*, reforça ainda mais a importância de usar o podcast como ferramenta educacional. Ao entrevistar profissionais de diversas áreas, os alunos têm a oportunidade de explorar temas que transcendem os conteúdos tradicionais da Língua Portuguesa. Isso estimula o desenvolvimento de uma visão mais holística e crítica do mundo, promovendo a conexão entre o saber escolar e as realidades externas. O discurso, segundo Bakhtin (2016), está sempre ligado a contextos culturais, sociais e históricos determinados que coadunam a formas de poder, e, ao dar voz aos alunos no contexto do podcast, cria-se um espaço onde eles podem questionar, refletir e propor novas formas de ver o mundo, constituindo-se de vozes sociais, construindo, ressoando e reverberando saberes compartilhados a cada nova entrevista.

Por fim, ao unir as contribuições teóricas de Bakhtin e demais autores, constatamos que o podcast permite não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas, mas também a formação de indivíduos mais conscientes das dinâmicas sociais, culturais e históricas que permeiam o uso da linguagem. O *PodEscola* exemplifica como a educação pode ir além do ensino tradicional, promovendo uma prática pedagógica que incentiva a autonomia dos alunos como produtores de saberes e agentes discursivos. Dessa maneira, o podcast se consolida como uma ferramenta essencial para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, prontos para enfrentar os desafios comunicativos da contemporaneidade.

Referências

AGÊNCIA SEBRAE. **Setor de produção de podcast está em expansão no Brasil**, 2023. Disponível em: <https://agenciasebrae.com.br/cultura-empreadora/entretenimento/setor-de-producao-de-podcast-esta-em-expansao-no-brasil-confira-dicas-do-sebrae/>. Acesso em: 17 out. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

FUNDAÇÃO SEADE SP TIC. **A popularização do podcast**. Disponível em: <https://sptic.seade.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2022/12/Sptic-dezembro-2022-popularizacaopodcast.pdf>. Acesso em: 17 out. 2024.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Investigando a relação oral/escrito: teoria e prática. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 15-61.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Texto e coerência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, Ingedore. **A coerência textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística de texto: que é e como se faz?** Recife: UFPE, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramento e Multiletramentos: uma nova concepção de ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos e novas práticas de linguagem: letramento como prática social**. São Paulo: Contexto, 2012.

STREET, Brian V. **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. London: Longman, 1995.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO DIZER DO ESTUDANTE SUL-MATO- GROSSENSE: ESCOLA DA AUTORIA (?)

Marizeth Bazé Kiill⁶²

Diva Soares Fonseca⁶³

Romilda Meira de Souza Barbosa⁶⁴

Tays Fonseca⁶⁵

O trabalho tem por objetivo problematizar a Escola de Tempo Integral (ETI) na Costa Leste sul-mato-grossense. Em específico, fazer a análise de dizeres dos estudantes no CAA, Ciclo de Apoio e Acompanhamento de uma escola jurisdicionada à CRE-12, em Três Lagoas, no ano de 2022. Norteada pela questão de “o que dizem os alunos sobre a Escola da Autoria”, partimos do pressuposto de que o programa é uma política de ampliação do tempo da/na escola para a construção de nova identidade educacional. Nossa hipótese é que no discurso discente coexistem tais percepções. O escopo teórico e metodológico da AD francesa, na vertente discursiva-desconstrutiva (PÊCHEUX, 1998); (DERRIDA, 1973); (CORACINI, 1991); (FOUCAULT, 2007); (LACAN, 2003) e interdisciplinar, sustentam a leitura problematizadora de 07 (sete) recortes discursivos. Na impossibilidade de fixar sentidos, interpretamos a coexistência de discursos antagônicos quanto ao que seja o tempo da/na escola, para o protagonismo estudantil.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo. Políticas Públicas. Ensino Médio. Análise do Discurso.

Introdução

É crescente o número de Escolas de Tempo Integral (ETI), em

62. Prof^a. Esp. em Educação. Coordenadora Regional de Educação de Três Lagoas - CRE-12. E-mail: mary_baze@hotmail.com

63. Prof^a. Esp. em Mídias na Educação pela UFMS, Campo Grande. Coordenadora Regional Adjunta de Educação - CRE-12. E-mail: divafoares@gmail.com.

64. Dr^a. em Letras pela UFMS, câmpus de Três Lagoas. Prof^a. da REE de Mato Grosso do Sul, lotada na Coordenadoria Regional de Educação - CRE-12. E-mail: ro1000dameira@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0001-0493-5247>.

65. Doutoranda em Letras pela UFMS, câmpus de Três Lagoas. Diretora Adjunta da EE João Ponce de Arruda. E-mail: tays_fonseca@yahoo.com.br.

Mato Grosso do Sul (MS), porque se trata de uma política brasileira, já implementada no Plano Estadual de Ensino (PEE) em 2016, que se expandiu a 210 escolas do Estado, em 2024. Na região Costa Leste, das 18 unidades estaduais jurisdicionadas à Coordenadoria Regional de Educação (CRE-12)⁶⁶, o Programa foi implantado em 09 delas (*vide* Tabela 1).

O interesse por este assunto nos levou à busca na Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações, pela entrada “Escola da Autoria”⁶⁷, nome dado ao Programa em sua implantação no MS, de onde selecionamos as dissertações de Gomes (2009) e Edwiges (2021), que fazem a análise documental do tema, e de Freitas (2022), cuja pesquisa traz a ótica do professor. Isso nos fez entrever uma lacuna quanto ao que falam os estudantes desta escola a respeito do que seja esta política.

Considerando que na concepção teórica da Escola da Autoria, de Mato Grosso do Sul (2023, p. 20), a formação integral implica em conceber a metáfora: “estudante é a preciosa pérola”, na “concha”, se torna pertinente tomar os dizeres deste sujeito como objeto de estudo, na esteira da “desconstrução” da escola tradicional, centrada na hierarquia do professor, no ensino expositivo e no espaço da sala de aula.

“Desconstruir”, na ótica discursiva-desconstrutiva, (DERRIDA, 1973); (CORACINI, 1991); (FOUCAULT, 2007); (LACAN, 2003), precisa ser pensado à luz da Análise do Discurso Francesa (AD), (PÊCHEUX, 1998), que nos possibilita, pela transdisciplinaridade, descrever e interpretar os dizeres como leituras possíveis.

O questionamento “o que dizem os estudantes da Escola de Tempo Integral?” nos move no objetivo de problematizar tal política na região Costa Leste de MS, a partir dos dizeres desses sujeitos, numa escola da jurisdição CRE-12. Assim, a pesquisa se constitui em Identificar as representações sobre a escola integral que emergem nos dizeres dos estudantes que a frequentam. Os objetivos específicos são: 1) descrever e interpretar discursos do Relatório CAA/2022 (Relatório de Indicadores Monitorados nos Ciclos de Apoio e Acompanhamento) do EMTI da

66. O organograma da SED/MS (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul) corresponde a 12 Coordenadorias Regionais, cada qual em uma região do Estado; a CRE-12 integra a Costa Leste.

67. A política de Escola de Tempo Integral em MS iniciou-se como Programa Escola da Autoria (EA), razão por que estes termos imbricam-se, nesta pesquisa.

EE João Ponce de Arruda; 2) analisar os dizeres de estudantes da Escola da Autoria para observar os processos de construção de sentidos, sujeitos e identidades nos seus discursos.

A problematização se processa a partir do pressuposto de que a Escola da Autoria é uma política de ampliação do tempo da/na escola, para a construção de nova identidade escolar. Nossa hipótese é que no dizer dos estudantes, há marcas de tais percepções.

A metodologia consiste em levantar as condições de produção dos dizeres, conforme Pêchuex (1988), a partir do breve panorama da política da Escola da Autoria em MS, do quadro de ETI jurisdicionadas à CRE-12 e da descrição do lócus enunciativo da EE João Ponce de Arruda no biênio 2021-2022, o que vai encampar os procedimentos de análise dos discursos.

O corpus se constitui de 07 recortes discursivos dos dizeres dos estudantes, capturados durante a escuta e arquivados no Relatório do CAA realizado na unidade supracitada, em 2022. Nos recortes, a regularidade enunciativa é descrita e interpretada, sob o escopo teórico-metodológico da AD, de modo transdisciplinar, em que diferentes campos são mobilizados para os gestos de leitura.

Na impossibilidade de totalidades, apenas problematizamos, entendendo que se tratam de sentidos possíveis. Há, nos dizeres, marcas de discursos em formação em relações de disputa no estabelecimento dos sentidos do que seja a Escola de Tempo Integral para o estudante, o que nos possibilita colocar em pauta a Escola da Autoria.

Da ótica discursiva-desconstrutiva, as bases da teoria e metodologia

Teórica e metodologicamente as noções basilares são da AD francesa (PÊCHEUX, 1998), acionadas de modo transdisciplinar, no campo da Linguística, da História e da Psicanálise para a leitura do discurso. Nesta ótica, há um entrelaçamento entre língua(gem), história e sujeito. Discurso e sujeito são constitutivos um do outro; Trata-se de sujeito so-

cial, uma função discursiva, heterogêneo, fragmentado, cindido, cuja identidade é ilusória, portanto, não se refere ao indivíduo, no sentido cartesiano do termo, conforme Coracini (2007) e Lacan (2003).

Há uma estreita relação entre o sujeito, sentido e escrita, segundo Foucault (2007); um enunciado se materializa, único, na forma de registros, memória, porém aberto à repetição, à transformação, relacionado a anteriores. Logo, a completude nos dizeres é ilusória, visto que a palavra designa algo em determinada circunstância, e os sentidos são atribuídos, o que nos possibilita interpretações possíveis, ou problematizar, sem que haja a preocupação com totalidades ou “receitas”.

Na ótica discursiva-desconstrutiva, de acordo com Derrida (1973), a palavra pode ser lida em seu “duplo”, dado o movimento dos sentidos, os quais sempre escapam, deixando rastros. Barbosa (2021, p.72-75) destaca que, por meio desconstrução, “desmonta-se, problematiza-se o que está no edifício de dualismos, do logos, do sentido original e unívoco para rastrear efeitos possíveis”. Desconstruir não se refere a “destruir” o que está estruturado em termos de ciência; se trata de uma forma de “ler” os discursos, visto que “os sentidos nunca se fecham, nem são preenchidos”, dada a incompletude da língua(gem), da história e do sujeito.

Da Política Escola de Tempo Integral, a Escola da Autoria em MS

De acordo com Saviani, (2014, p.16), as bases históricas do movimento da Escola Nova, nas décadas de 1920-1930, deram suporte à Escola de Tempo Integral, pois alterou a organização escolar, por meio de escolas experimentais, muito bem equipadas, com tempo ampliado, e também alterou a relação professor-aluno, ao defender que “o centro do processo educativo são os alunos, são as crianças e não os professores ou os adultos”. No programa pedagógico e de gestão da Escola de Autoria do MS, o estudante é o centro, uma herança, pode-se dizer, escolanovista.

O fato é que “a educação integral e a educação em tempo inte-

gral são temas que vêm sendo problematizados nas últimas décadas, enquanto políticas públicas municipais, estaduais e/ou federais”, destaca Edviges (2021, p. 71). A autora, em sua análise da implantação e implementação do programa Escola da Autoria na rede estadual de ensino de MS, observou que esta política entende os conceitos “educação integral” e “escola integral” como interligados, e o “adjetivo integral não diz respeito somente à extensão do período diário de escolaridade, mas, sim, ao papel da escola em sua função educativa. (EDVIRGES, 2021, p.73).

Este entendimento é contestado por Gomes (2019), para quem a Escola da Autoria no MS se circunscreve na ampliação do tempo e dos espaços para a aprendizagens e não destoa do conceito da política nacional, cujo conceito “apresenta-se atrelado à ideia do redimensionamento do tempo”. Aumentar a permanência, numa média de 9 horas⁶⁸ diárias, equivale a um salto qualitativo e à saída do modelo tradicional de ensino. (GOMES, 2019, p. 14).

A escola em tempo integral de MS corresponde a uma reestruturação do tempo e dos espaços escolares, “com objetivo de estabelecer uma política educacional que não apenas amplie as oportunidades de aprendizagem, mas também promova o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para lidar com os desafios contemporâneos”. (MATO GROSSO DO SUL, 2024, p.06).

Em consonância com o Governo Federal, MS implantou a Escola da Autoria, pela Lei Estadual nº. 4.973, de 29 de dezembro de 2016. No entanto, foi uma instituição privada quem a implementou no Estado. O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) trouxe a Escola da Escolha, dado o sucesso na restauração do Ginásio Pernambucano, e adaptou este modelo nas unidades-pilotos, em Campo Grande.

Segundo Freitas (2022, p. 60 - 88), no programa, além do protagonismo como peça-chave na engrenagem que move seus Eixos e Princípios, ao centralizar o estudante e sua aprendizagem, se encontram: i) os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), definidos pela

68. Na reconfiguração da proposta, em 2024, são 08 horas.

Unesco, em 1996; ii) a Pedagogia da Presença, intencional, para promover vivências e práticas em protagonismo pelo acolhimento e tutoria, práticas que aproximam a relação estudante/professor.

Pelo protagonismo, se promove a liderança de turma, de clubes, de conselhos de líderes; se incentiva as práticas de convivência e socialização. Em torno dessa premissa, tudo se converge, na engrenagem, para o estudante realizar “suas potencialidades em todas as dimensões: intelectual, física, emocional, social, cultural e produtiva”, reitera Freitas (2022, p.70).

Nesta direção, Gomes, (2009, p.33-67), destaca que a Escola da Autoria se constitui a política de Escola de Tempo Integral do MS, implantada com vistas a “fornecer ao homem uma base integral em seus aspectos físico, intelectual, artístico, psicológico e social”, ao que acrescentamos: nesta política, tempo (da/na) escola inter-relacionam-se nos processos identitários.

A Escola de Tempo Integral em MS, na ótica da CRE12

O Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002 dispõe acerca da criação das CREs (Coordenadorias Regionais de Educação) em MS, com vistas à coordenação das atividades educacionais que lhes são jurisdicionadas, e das ações da Secretaria de Estado de Educação que vierem a ser executadas nos respectivos Municípios

Catorze anos depois, pelo Decreto nº 14.572, de 30 de setembro de 2016, são implantadas as CREs como unidades integrantes da estrutura da SED/MS, Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Os municípios da Região Costa Leste, jurisdicionados à CRE-12, são: Água Clara: 2 escolas e 1 extensão; Brasilândia: 02 escolas e 03 extensões; Santa Rita do Pardo: 1 escola e 2 extensões; Selvíria: 01 escola e 01 extensão; Três Lagoas: 12 unidades (3 extensões), dentre as quais, no ano de 2024, 09 ofertam o Programa ETI, *vide* Tabela 1:

Tabela 1. Escolas de Tempo Integral na Costa Leste de MS, da CRE-12

| MUNICÍPIO | UNIDADE ESCOLAR | ETAPA DE ENSINO |
|---------------------|-----------------------------|-----------------|
| Água Clara | EE Chico Mendes | EF |
| Brasilândia | EE Adilson Silva Alves | EM |
| Santa Rita do Pardo | EE José Ferreira Lima | EM |
| Selvíria | EE Ana Maria e Souza | EF/ EM |
| Três Lagoas | EE Bom Jesus | EF /EM |
| | EE João Ponce de Arruda | EM |
| | EE Luiz Lopes de Carvalho | EF |
| | EE Pe. João Tomes | EF |
| | EE Prof. João Magiano Pinto | EM |

Fonte: As autoras - junho, 2024.

Uma das ações do Programa Escola da Autoria, é a realização do CAA (Ciclo de Apoio e Acompanhamento) com vistas a “garantir a consolidação no domínio, entendimento e correta aplicação dos modelos de Gestão e Pedagógico”, para “trajetória de sustentabilidade/crescimento/sobrevivência da Escola”, conforme Comunicação Interna da Superintendência de Políticas Educacionais: CI SUPED/SED nº 1538, de 16/05/2022.

O CAA compreende um conjunto de práticas intencionais desenvolvidas pela equipe pedagógica das CREs, na ETI, com foco de: i) Verificar os resultados da implantação do Plano Gestor; ii) Verificar os resultados na formação dos estudantes; iii) Reconhecer as boas práticas e recomendar ações contínuas de melhoria do Programa.

Para tanto, são feitas escutas relacionadas aos eixos e princípios da Escola da Autoria, dos quais destacamos o “Protagonismo”, pois norteia a escuta dos estudantes – o que será melhor delineado nas condições de produção dos discursos, que seguem.

EE João Ponce de Arruda: condições de produção dos discursos

Pelo Decreto nº. 402, de 10 de março de 1958, se instituiu a EE João Ponce de Arruda (EEJPDA), o que a tornou uma das pioneiras em Três Lagoas. Sua designação advém da homenagem ao 39º governador do então estado de Mato Grosso, Dr. João Ponce de Arruda. No entanto, o Ato de Criação se efetivou 20 anos depois, via Decreto nº. 1372, Diário Oficial nº. 17585, de 22 de maio de 1978.

Figura 1. Vista frontal da EE João Ponce de Arruda - Três Lagoas, MS



Fonte: As autoras, 2022.

Com mais de seis décadas de trabalho educativo, esta escola tem uma história de profundas mudanças: i) da estrutura, com a transferência de prédio da região central para se tornar a única unidade no bairro periférico, em 2004, a ofertar o Ensino Fundamental final e Ensino Médio; ii) da proposta pedagógica e de gestão Escola da Autoria, como “cumprimento” da Resolução SED/MS, nº. 3.958, de 16 de dezembro de 2021.

Assim, em 2022, se processaram o “novo” EM, com a flexibilização do currículo nos itinerários formativos propedêuticos, e o Ensino Médio de Tempo Integral. Ainda, EE João Ponce de Arruda tornou-se “Escola da Autoria”, ainda que estivesse em vigor o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, sobre a obrigatoriedade do ensino remoto, devido à pandemia.

Nesta perspectiva, a unidade iniciou seu percurso pelo acionamento simultâneo de duas políticas no EM, mas o estudante estava “fora” de seu espaço, o que também nos instigou à questão de quais os discursos mobilizaram neste contexto.

A matriz curricular possibilitou 02 aulas não presenciais de Empreendedorismo, período reservado ao planejamento coletivo, por área, considerando-se a Formação continuada (domínio das bases teóricas e metodológicas da Escola da Autoria e sua aplicação efetiva no projeto escola. Convém destacar que a matriz em questão já foi revogada pela Resolução/SED n. 4252, de 03 de janeiro de 2024.

A organização curricular das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul é fundamentada nos princípios da formação integral do estudante, na interdisciplinaridade, na contextualização do conhecimento, na pesquisa, no desenvolvimento das competências socioemocionais e no protagonismo como princípio educativo e científico. (MATO GROSSO DO SUL, 2024, p.16).

A EE João Ponce de Arruda oferta o Ensino Fundamental anos finais, em tempo parcial, e o Ensino Médio em tempo integral. A equipe pedagógica do EMTI se constitui de 01 coordenador pedagógico, 03 coordenadores, um para cada área: Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Sociais. Ainda, 02 professores de PCS (Práticas de Convivência e Socialização), para o período de almoço dos estudantes. Na dimensão administrativa, passam a servir 04 refeições ao dia e as reuniões de fluxo, periódicas, da gestão com os líderes de sala e clube, fortalecem as relações entre estes pares.

Em junho de 2022, foi realizado o CAA: no dia 30/06, em 03 momentos: 1) a escuta do trio de gestoras (diretora, diretora adjunta e coordenadora pedagógico); 2) a escuta dos professores de Eletiva e Projeto de Vida, junto aos coordenadores de área; 3) a escuta dos estudantes. Nesta, participaram 15 líderes e vice-líderes de turma e de clubes. No dia 31/06, momento único, com as diretoras para a apresentação do Relatório do CAA (Relatório de Indicadores Monitorados nos Ciclos de Apoio e Acompanhamento do Ensino Médio de Tempo Integral), com a devolutiva dos resultados para assinaturas e envio à SED/MS.

Córpus da pesquisa: *locus* enunciativo- estudantes na escola da autoria

A dinâmica da escuta dos estudantes, no CAA, ancorou-se nos princípios da Análise da Conversação, para uma comunicação harmônica e respeitável, (ARAÚJO, 2021). A condução foi feita somente por uma professora da CRE-12 e o momento teve duração média de 01h20min.

Os estudantes formaram um círculo, em torno do “objeto da pala-

vra” (no caso, um vasinho de flores); junto deste, cartazes correspondentes a termos da proposta pedagógica e de gestão da Escola da Aútoria, como: “aprendizagem”, “protagonismo”, “tutoria”, “projeto de vida”, “clubes”, dentre outros, para serem selecionados por eles.

A instrução era: o estudante poderia falar quando estivesse com o “objeto da palavra” em mãos para garantir o turno de fala de cada um. Na lousa, foram feitas três colunas: “Que pena! Na escola...”; “Que tal se na escola...”; “Que bom! A escola...” Em seu momento, o estudante colocava numa destas colunas, a palavra selecionada por ele, e falava de sua escolha. As falas eram digitadas no Relatório, por uma das professoras da CRE-12, o que gerou um arquivo de 08 páginas.

Convém destacar que tais dizeres não se referem à fala de A ou B, mas a discursos de sujeitos estudantes, os quais se constituem nos discursos. A falha e a incompletude são constitutivas dos dizeres, mesmo porque não se pode capturar o gesto, o tom de voz, a expressão fisionômica, nem arquivar todas as palavras em seu sentido literal. Haverá discursos, em tais dizeres, efeitos de sentidos entre os interlocutores, para serem interpretados.

Na perspectiva teórica e metodológica da AD, o corpus é construído pelo analista. Neste caso, fizemos recortes dos dizeres, identificamos cada um deles pelo código R1 a R15, e analisamos 07 deles, conforme nosso objetivo. O “contato entre pesquisador e objeto promove gestos de leituras, únicos, mediante os quais os sentidos se estabelecem”, (BARBOSA e NASCIMENTO, 2023, p. 16). Nesta esteira, impossível a totalidade. Os sentidos sempre se movem, assim “como também se movem as identidades, o sujeito e suas formas de representações”. Sobre os discursos, lançamos o nosso olhar, não para receitas, mas apenas para problematizar.

Regularidades no dizer: os sentidos do tempo na/da escola

Da coluna “Que bom! A escola...”, os discursos dos sujeitos estudantes a respeito do termo escolhido, foram organizados em R1 a R7. Os termos em destaque são grifos nossos, como ferramenta na análise.

R1 – “Compromisso”, “Experiências e Vivências”. Eu eu **vinha** de um **momento** que **não** estava bem **em lugar nenhum e agora**

com essas experiências e vivências trouxe uma melhoria; compromisso eu **não tinha nada e agora tenho**.

Observamos, nas regularidades enunciativas, visto que a repetição provoca o deslocamento dos sentidos (FOUCAULT, 2007), discursos do tempo, marcados pelos advérbios “agora” (5 vezes), “nunca” (3 vezes), “já”, “sempre” (1 vez). Em R1, há marcas da espacialidade de tempo e de lugar, “um momento”, “em lugar nenhum”, “agora”:

R1 – “Compromisso”, “Experiências e Vivências”. Eu eu vinha de um **momento que não estava bem em lugar nenhum e agora** com essas experiências e vivências trouxe uma melhoria; compromisso **eu não tinha nada e agora tenho**.

Também, os enunciados “vinha”, “estava”, “tinha”, verbos no pretérito imperfeito, marcam uma prática no passado, não finalizada imediatamente. Coexiste neste recorte, formações discursivas da negação, materializadas em “não”, “nunca” e “nenhum”. A locução adverbial de lugar indeterminado “em lugar nenhum” se contrapõe com o advérbio de tempo “agora”. No dizer do sujeito, havia anteriormente, um lugar com o qual ele não se identificava, e há um espaço de tempo e lugar no presente, onde as “vivências” e “experiências” representam “melhorias”, o que é reiterado em R2:

R2 - [nós] “...**ficávamos** sem fazer nada **e agora sentimos** mais acolhidos”...

O conectivo “e” não apenas liga as orações, mas exerce o papel de marcar a relação de oposição entre elas, com o valor semântico de “mas”. R1 parafraseia R2. Tratam-se de discursos dicotômicos: passado em relação ao presente, os quais ganham sentidos pela marcação dos verbos:

i) “ficávamos”, que está no pretérito imperfeito, a indicar uma ação costumeira, cotidiana, mas não foi concluída. Esta modalidade de verbo carece de uma “informação temporal [...] para que se torne aceitável”, segundo Ribeiro (2020, p.21);

ii) “sentimos”, no presente a indicar um fato simultâneo ao momento da fala e dar orientação, informações em construções com adverbais temporais que remetem para o futuro. O “agora” desempenha esta função semântica em relação ao verbo “sentimos”. Tal disputa está linguisticamente marcada na recorrência de outros modalizadores de tempo, além do “agora”, no discurso em R3:

R3 – “Recuperação de aprendizagem”. **Quando voltamos** foi muito difícil aprender, prestar atenção, **nossa** cabeça **já** não está mais a mesma, **agora** com essa recuperação **vamos aprender** de forma diferente.

Os enunciados “quando voltamos”, “já”, “agora” reiteram a tensão de sentidos entre um passado pontual: “quando voltamos” pode se referir: i) ao retorno do ensino remoto para o presencial, como um fato pontual, pois em 2022, o ensino presencial foi retomado); ii) ou pode se referir à passagem do ensino de tempo parcial para o integral. A contraposição de tempo é promovida pelo acionamento de modalizadores verbais e adverbiais, que marcam a disputa de espaços na temporalidade: passado encerrado versus o presente imediato (“já”, “agora”). Esta mesma leitura pode ser observada em R3, pelos enunciados de tempo: “nunca” e de lugar: “aqui”.

R4 – “Identificação” Identificação, porém me define com a escola, eu **nunca** tinha me identificado com nenhuma escola, **aqui** tem incentivo.

Na relação de tempos e lugares, coexistem as formações discursivas ou discursos em formação, no dizer de Coracini (2007) a instaurarem a tensão nos discursos e a promoverem os deslocamentos dos sentidos. De acordo com Ribeiro, (2020, p. 18), a “localização temporal é frequentemente marcada pelos tempos verbais, mas também por advérbios ou expressões adverbiais de tempo e certas construções temporais”.

Entendemos que há um espaço “lá” com o qual o sujeito estudante tenta se (des)identificar, discursivamente, pela negação: “nunca”, “nenhuma escola”. Neste processo, evoca o “aqui”, em referência ao

locus de sua enunciação - a EE João Ponce de Arruda - unidade que oferta o EMTI. Considerando a heterogeneidade do dizer, observamos a coexistência de negação e afirmação neste dizer, instaurando a tensão nos sentidos do que seja a Escola da Autoria para o estudante.

O sujeito nega a escola parcial para afirmar a integral; refuta sua identificação com o tempo parcial para inscrever-se na ordem do discurso do Programa da Escola de Tempo Integral, para quem os espaços e tempos de aprendizagem devem promover as vivências pedagógicas.

R5 – “Aprendizagem”, “sonhos”. Eu me cobro muito. O que **a gente** aprende é a única coisa que você vai levar para a vida sempre, você não consegue fazer nada sem os sonhos, aprendizagem pois os professores que temos eles ajudam **a gente** em pontos positivos e negativos.

Neste recorte, tal como em R2 e R3, as regularidades do dizer, está no emprego das construções verbais, na 1ª. pessoa do plural: R2: [nós] “ficávamos e [nós] “sentimos”; R3: [nós] “voltamos” (pretérito perfeito), [nós] “vamos aprender” (perífrase verbal infinitiva), substituída por “aprenderemos”, com valor semântico de uma ação futura. Ainda, enunciados “nossa”, “o coletivo”; R5: “a gente” (sujeito) e “a gente” (objeto), ambos se referindo a “nós”. Trata-se de estratégias para evocar outro discurso, o da coletividade. Tais ferramentas podem ser observadas também em R6:

R6 – “Reuniões”. Tem muita reunião na escola, eu acho que foi um ponto forte para ser ouvido e com os Itinerários Formativos **nós socializamos** com outras pessoas, **o coletivo** foi muito bem trabalhado. A grande parte das reuniões **nós temos** a iniciativa de fazer a reunião, **pegamos** os líderes de sala e falamos os pontos positivos e negativos, pensa numa pauta antes, mas **temos** ideias dentro das reuniões, muito bem planejado, muita organização. E **o coletivo** nós interagimos bastante, no lanche e no horário de descanso não ficamos somente num grupo social.

Marcas de pertença à coletividade são o uso do pronome pessoal em primeira pessoa do discurso: “nós socializamos”, “nós temos”, [nós]

“pegamos”, [nós] “temos” e o emprego do enunciado “o coletivo”, regularizado 03 vezes. O artigo definido masculino “o”, determina que se trata de um segmento social. O sujeito estudante se reconhece como organizado dentro da unidade escolar, com poder decisório, de liderança, portanto, capaz de validar os discursos da autoridade deste lugar de fala.

Vejamos o R7, em que a inscrição na coletividade e tempo estão destacados:

R7 – “Recomendação da escola”. “Eu recomendaria a escola, Iniciativa, Líderes de turma pois **nós fazemos** as reuniões dos líderes e assim **discutimos** o que **queremos e passamos** para a direção o que **queremos**, assim é o **nosso momento** de muita escuta.

Fixar sentidos é “da ordem da impossibilidade, eles sempre se movem, assim como também se movem as identidades, o sujeito e suas formas de representações”, pontuam Barbosa e Nascimento, (2021. p.16). O sujeito, no entanto, tem a necessidade de estabelecer os sentidos, de aprisioná-los devido a seu próprio desejo de completude, uma vez que se constitui no/pelo olhar do outro, portanto, a falta igualmente o constitui.

A transposição de pessoas do discurso, da 1ª. do singular para a 1ª. do plural, corresponde a este processo de movência do sujeito, no nível do inconsciente, portanto, ele não controla, ainda que se represente dono de seu dizer. Assim, se instaura a tensão nas representações do lugar de fala, pois o sujeito evoca um “eu” e um “nós”, no mesmo dizer. Tais enunciados marcam um sujeito cindido, multifacetado, em processos de identificações que são também, provisórios.

No seu discurso, as relações de forças entre um “agora” em contraposição com um “antes”, “não dito”, porém, recuperado na memória discursiva do sujeito: a escola parcial passou a integral sem que houvesse uma escuta dele, *a priori*. Como estratégia discursiva, inscreve-se no discurso da coletividade para validar o dizer, que não é apenas seu, é do segmento estudante para subjetivar-se sujeito protagonista na Escola da Autoria.

Considerações finais: problematização da ETI, Escola da Autoria (?)

Reiteramos que, na incompletude do dizer, fizemos leituras, possíveis, dos discursos dos estudantes, nas quais os sentidos se constituíram, em suas movências, juntamente com os sujeitos.

O movimento de Escola de Tempo Integral em MS, ao deslocar o professor e colocar o estudante no foco, recupera o discurso escolanovista e ressignifica o tempo da/na escola. Na ótica problematizadora, em que a palavra é lida em seus múltiplos, interpretamos, que: i) tempo “da” escola se refere ao discurso oficial Escola de Tempo Integral/Escola da Autoria, cuja finalidade expressa pela preposição (de+a) estabelece a relação de finalidade da escola quanto ao tempo: organização de turnos: manhã/tarde e jornada em torno de 08 horas diárias, incluindo o horário de almoço.

ii) O tempo “na” escola corresponde à forma de percepção dos sujeitos quanto ao que seja Escola **em** Tempo Integral, cuja preposição (em+a) estabelece a relação de lugar: “na” escola.

O programa pedagógico e de gestão da Escola de Tempo Integral no MS implantado na EE João Ponce de Arruda, em 2022, oportunizou a escuta discente por meio do CAA. Os estudantes, centro de todas as práticas na unidade, a partir de seus dizeres, possibilitaram-nos analisar as regularidades e os deslocamentos de sentidos da Escola da Autoria e as formas de representações deste sujeito.

Nosso objetivo foi fazer a análise do discurso, para entrever quais discursos em formação constituem o dizer e o sujeito estudante da Escola da Autoria. A partir do pressuposto de que esta política está relacionada ao tempo da/na escola e à construção de uma identidade nova para a escola de tempo integral, nossa hipótese foi confirmada.

Nos dizeres, as regularidades enunciativas instauram a tensão e promovem o deslocamento de sentidos. Neles, coexistem discursos em formação quanto a espaços de tempo e de lugar, no passado, em constante disputa com um “aqui” e “agora”, no presente. Podemos perceber

traços de processos identitários com a Escola da Autoria, do presente. Para tanto, nos dizeres, regularidades enunciativas são estratégias para escamotear os rastros da sobreposição de um tempo presente *versus* passado com o qual se identifica. Ainda, os sujeitos evocam a coletividade, (ao se inscreverem no segmento social representativo, organizado, de estudantes), por meio da qual se sente autorizado a reivindicar seu poder de fala, como protagonista.

Referências

ARAUJO, C. P.E de. **Análise da Conversação e Teoria da Polidez** Empregadas nas Soluções Consensuais de Litígios: Mediação e Conciliação. 2021. 286 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFMS, Três Lagoas, 2021.

BARBOSA, R.M.S. e NASCIMENTO, C.Ap. G. S. O professor de surdo no ensino médio: pelas lentes da academia. p.16-43. In BARBOSA, R.M.S; ARAUJO, C. P.E de; SILVA, A.R. (Org.) **Linguagem e educação**: interações, sentidos e identidades. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5784/4/LINGUAGEM%20E%20EDUCA%c3%87%c3%83O.pdf> Acesso em 16 set. 2024.

BARBOSA, R.M.S. **Processos de subjetivação do professor de surdos no ensino médio**: narrativas de si. Tese. 204 fl. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, MS, 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 out. 2017.

CORACINI, M.J. R. F. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORSINO, P. B.; BARBOSA, , R.M.S; CASAGRANDA, F. EE Chico Mendes: por uma alimentação segura e saudável (p. 151-159). In SILVA, L.N. et all (Org.). **Transformando a Educação do Mato Grosso do Sul**: práticas de Escolas em Tempo Integral - 2017/2023. Campo Grande, Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul - SED-MS, 2023. ISBN 978 65 883 66 40 0. Disponível em <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Transformando-a-Educacao-do-MS-Praticas-de-Escolas-em-Tempo-Integral.pdf>. Acesso em 17 set. 2024.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

EDVIRGES, L.C. **Educação em tempo integral**: análise da implantação e Implementação do programa Escola da Autoria na rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul. Dissertação. 101 fl. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREITAS, M. C. G. **A educomunicação e as escolas da autoria em Campo Grande-MS**: o protagonismo juvenil para além das salas de aula. Dissertação. 150 fl. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Comunicação da UFMS, Campo Grande, MS, 2022.

GOMES, M. C. R. L. **Escola de tempo integral**: redimensionar o tempo ou a educação? Campinas, 2009. 165f. Dissertação Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

LACAN, J. **O seminário** livro 9: a identificação 1961 – 1962. Trad. Ivan Correia e Marcos Bagno. Recife: Centro de estudos freudianos do Recife, 2003.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. Educação em Tempo Integral. Disponível em <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Transformando-a-Educacao-do-MS-Praticas-de-Escolas-em-Tempo-Integral.pdf> . Acesso em: 18 set. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Proposta pedagógica e de Gestão da Escola da Autoria**. Secretaria de Estado de Educação de MS. Campo Grande, 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 3.958, de 16 de dezembro de 2021. Diário Oficial n. 10.710, de 17 de dezembro de 2021, páginas 129-137.

RIBEIRO, R. M. N. **Sobre a Semântica dos verbos Ser e Estar em Português** Dissertação Mestrado em Linguística, 84 fl. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/138191/2/518761.pdf> Acesso 14 set. 2024.

SAVIANI,D. A pedagogia histórico-crítica. Revista Binacional Brasil Argentina: **Diálogo entre as Ciências**, Vitória da Conquista, v. 3, p. 11-36, 2014. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430728/mod_resource/content/1/4%20-%20SAVIANI%2C%20D.%20A%20pedagogia%20hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtica..pdf. Acesso em 17 set. 2024.

BUSCA ATIVA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SELVÍRIA - MS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Lucivânia Chaves do Nascimento⁶⁹

Sérgio do Nascimento Senna⁷⁰

Alessandra Vilhalva de Moraes Silva⁷¹

Romilda Meira de Souza Barbosa⁷²

RESUMO: O trabalho tem por objetivo central problematizar a busca ativa na rede municipal, em Selvíria, MS, a partir da Lei 2.297/21 (BRASIL, 2021). Em específico, objetiva descrever o processo de condução da busca ativa, nos anos finais do ensino fundamental e analisar a defasagem idade-série nas respectivas turmas em sua relação com a busca ativa. Trata-se de um relato da experiência, que se assentou em práticas intersetoriais, englobando agentes de escola e do Serviço Social e ferramenta gratuita de apoio na identificação, registro, controle e acompanhamento de alunos que estão fora da escola ou em risco de evasão. O que se pode entrever é uma relação de forças em tal processo.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública. Rendimento. Reprovação. Transferência.

Introdução

No Brasil, a “busca ativa” surgiu com um sentido político de cuidado, no âmbito da Saúde, no final do século XX e início do século XXI, com o advento da Política Nacional de Atenção Básica. Suas raízes tam-

69. Pós - Graduada em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Urubupungá - FECLU, em Pereira Barreto/SP. Secretária Municipal de Educação de Selvíria, Gestão 2021 a 2024. E-mail: lucivaniachaves2010@hotmail.com.

70. Mestre em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da UNESP, câmpus de Bauru; Prof. coordenador do Ensino Fundamental - anos finais - na EMEIEF Joaquim Camargo no município de Selvíria - MS. E-mail: sergionsenna@gmail.com.

71. Bacharel em Serviço Social pela Unip (Universidade Paulista). Orientadora Social da Rede Pública Municipal de educação de Selvíria, MS, Brasil. E-mail: lemorais675@gmail.com.

72. Dr^a. em Letras pela UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul); Prof^a. efetiva na REE de Mato Grosso do Sul. E-mail: ro1000dameira@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0001-0493-5247>.

bém se atrelam à atuação da assistência social, que reverte a sistemática pública de espera pela demanda”, ao Estado lançar mão de estratégias para alcance de indivíduos invisíveis, (PEREIRA, 2023, p.35)

A busca ativa se tornou instrumento para ação de território, amplamente adotado nos diversos campos de saber, e, como a escola acompanha as mudanças sociais, esta passou a ser política na Educação também. O fato é que, em quaisquer circunstâncias de emprego, a busca ativa implica uma mudança postural, visto que leva o poder público até o cidadão.

Com vistas a ir até onde está o aluno, considerando-se o período pós-pandemia, em que foram agravados os problemas de ordem emocional, material, de ausência do estudante, falta de contato com a família e responsáveis, na escola, em Selvíria, Mato Grosso do Sul, a Secretaria Municipal de Educação se pautou na Plataforma online de busca ativa Escolar.

Neste relato, é feito o recorte da proposta, no que concerne às ações realizadas na Escola Municipal de Educação Infantil Ensino Fundamental (EMEIEF) Joaquim Camargo, em que diretor, coordenador, orientadora e assistente social constituíram uma equipe de trabalho intersetorial da busca ativa no ano letivo de 2023.

Assim, o objetivo central do trabalho é problematizar a busca ativa na educação municipal, e, em específico, i) descrever o processo de condução da busca ativa, nos anos finais do ensino fundamental; ii) analisar a defasagem idade-série nas respectivas turmas e sua relação com a busca ativa.

Em termos legais, a Lei 2.297/21 (BRASIL, 2021), institui a Política Nacional de busca ativa de crianças e jovens em idade própria para a educação básica obrigatória, mas os passos para esta política é percebido em monumentos, como a Constituição, a LDB, o PNE, a BNCC, entre outros, que serão delineados a seguir.

Este trabalho constitui apenas o relato da experiência, que se assentou em práticas intersetoriais, englobando agentes de escola e do Serviço Social e ferramenta gratuita para a identificação, o registro, o controle e o acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora

da escola ou em risco de evasão. O que se pode entrever são relações de forças entre a busca ativa, reprovação e transferência.

Busca Ativa: breves considerações

No traçado do percurso da política de busca ativa na escola, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990), como precursores, pois preconizam que todos têm direito à educação com igualdade de condições para o acesso e permanência. Também a Lei 12.976 de 2013, ao alterar a LDB, Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9.496 de 1996), estabelece que, uma das incumbências dos entes federados, nos diferentes níveis e modalidades da educação e ensino, é a de recensear, anualmente, as crianças e os adolescentes em idade escolar, bem como jovens e adultos que não concluíram a educação básica.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei 13.005, (BRASIL, 2014), as metas estruturantes dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Nelas, a busca ativa de crianças e adolescentes que estão fora da escola é apresentada como uma estratégia para municípios, Estados e a União assumirem seus respectivos papéis.

Nesta direção, a Lei 2.297/21 (BRASIL, 2021), ainda que aguarde a sanção do Governo Federal, em 2024, dispõe no seu capítulo III, a obrigatoriedade de uma “cooperação intersetorial das áreas do Poder Público relacionadas com a busca ativa das crianças e jovens para a frequência à educação básica obrigatória”. Esta lei ratifica no seu Artigo V, que a busca engloba a “identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão”

Desta forma, se constituiu o plano de fundo da criação de mecanismo que monitore as demandas quanto ao acesso, traga os alunos de volta para a escola, e também lhes garanta a permanência nos estudos. Assim, no contexto educacional, a busca ativa compreende um conjunto de estratégias destinadas a identificar, engajar e apoiar o aluno

em risco de não atingir seu pleno potencial acadêmico ou que esteja a enfrentar desafios específicos. Esta abordagem não só se concentra na identificação daqueles com dificuldades, mas também em entender e responder às suas necessidades de maneira proativa; “pode envolver mutirões, campanhas, palestras, atividades socioeducativas, cruzamento de bases de dados e visitas domiciliares de agentes de diferentes órgãos públicos”, (UNICEF, 2022a, p. 14).

Esta amplitude de instrumentos, reitera a Lei 2.297/21 (BRASIL, 2021), que a busca ativa seja um processo, no qual se torna necessário um trabalho intersetorial, por meio de órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude, destaca o Fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF, 2022b).

Nessa perspectiva, em 2010, a UNICEF realizou um levantamento para identificar a situação de exclusão escolar com base no programa da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). No Brasil, a ação, em parceria da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e de outras organizações da sociedade civil, entre elas, o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems), deu origem à campanha “Fora da Escola Não Pode!” (UNICEF, 2022c).

A referida campanha mobilizou diversas esferas governamentais e órgãos da sociedade civil em um estudo para o desenvolvimento de um projeto piloto sobre como garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão da educação básica na idade certa. Convém destacar, que o site <https://buscaativaescolar.org.br/>, instituído em 2017, foi (re)adequado, em 2020, como um espaço de metodologia social e de plataforma para disponibilizar dispositivos de enfrentamento à exclusão, sobretudo, em situações de crises e emergências, como foi o caso da pandemia COVID-19, no ano de 2021. Assim,

A metodologia e a plataforma [...] promovem a articulação intersetorial entre os diversos serviços e equipamentos públicos que conformam a rede de proteção e de garantia de direitos de crian-

ças e adolescentes, possibilitando o encaminhamento dos casos identificados aos órgãos competentes para tomada de providências. (UNICEF, 2022c, p. 21)

A partir da adesão realizada pelo prefeito e/ou governador é formada uma equipe de trabalho, cujos membros têm as seguintes funções, aqui, sintetizadas:

- i) Gestor Político: facilitar a comunicação entre o prefeito ou governador e os demais participantes;
- ii) Coordenador Operacional: planejar e acompanhar o andamento das ações da busca ativa Escolar juntamente com um comitê gestor intersetorial composto por representantes das secretarias municipais, além dos representantes das instituições, órgãos e/ou organizações da sociedade civil, tais como, Centro de Referência de Assistência Social (Cras); Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas); Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA); Conselho Tutelar; Conselhos setoriais diversos; Câmara Municipal; Ministério Público sindicatos e associações de moradores etc;
- iii) Supervisores Institucionais: receber o alerta sobre crianças e adolescentes fora da escola e fazer os encaminhamentos necessários para garantir a (re)matrícula e a permanência na escola;
- iv) Técnicos verificadores: receber os alertas sobre crianças e adolescentes fora da escola e fazer os encaminhamentos necessários para garantir a (re)matrícula e a permanência na escola;
- v) Agentes comunitários: fazer a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola e enviar o alerta.

Feitos estes apontamentos, a metodologia da busca ativa delineada no Programa que leva o mesmo nome, pôde ser adaptada à estrutura da escola; esta nem sempre tem a estrutura necessária para contemplar todo o organograma, devido a questões administrativas e de logística local. Na EMEIEF Joaquim Camargo, a equipe intersetorial compreendeu a direção, a coordenação pedagógica, a assistente social e a orientadora social. Esta equipe lançou mão do rendimento escolar para proceder às ações, o que será melhor delineado na análise e discussão dos dados. Antes, é importante contextualizar o local das ações, para o entendimento do processo.

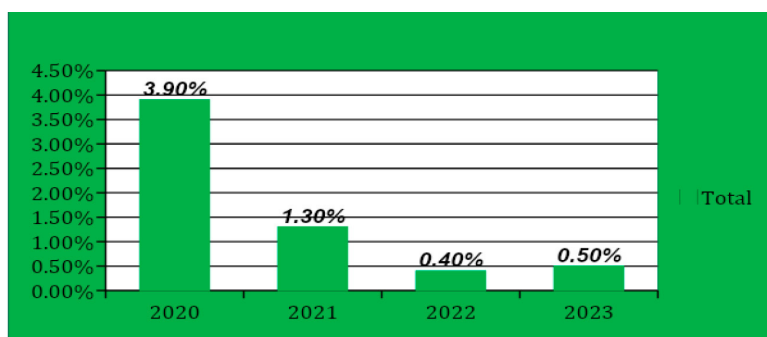
Contexto da educação em Selvíria

Selvília foi municipalizada no ano de 1981, vinte anos depois de ter se constituído povoado, na Costa Leste do Mato Grosso do Sul, à divisa com São Paulo, na década de 1960. Atualmente, segundo o censo, o município possui uma população de 8.142 habitantes.

Sua Rede Municipal de Ensino (REME), Lei nº 602, de 8 de dezembro de 2006 (SELVÍRIA, 2018, p.06), compreende o Centro de Educação Infantil (CEI) Selvíria Alexandre; CEI Izabel Barbosa dos Santos; EMEIEF Joaquim Camargo; EMEIEF Prof. Nelson Duarte Rocha na área urbana e EMC Professor José Dodô da Rocha, na área rural.

Em 2023, a taxa de escolarização de 06 a 14 anos de idade era de 93,76% e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na rede municipal foi 5,5 para o ensino fundamental (anos iniciais) e 5,0 para o ensino fundamental (anos finais), conforme o Censo Escolar (BRASIL, 2023). No mesmo ano, a REME contabilizou 1.161 matrículas, distribuídas: 338 na Educação Infantil (111 na creche e 227 na pré-escola); 590 no Ensino Fundamental (anos iniciais) e 233 no Ensino Fundamental (anos finais). Quanto à distribuição geográfica, 203 estavam na área rural e 958, na urbana. *Vide Gráfico 1:*

Gráfico 1: Quadro Comparativo: Taxa de abandono – ensino fundamental – anos finais – rede municipal – Selvíria – 2020 - 2023



Fonte: Censo Escolar (NASCIMENTO et al, 2023).

Uma análise da taxa de abandono do ensino fundamental, anos finais, a partir de 2020, denota acentuada queda: 3,9%, em 2020; 1,3%,

em 2021, 0,4%, em 2022 e 0,5%, em 2023, o que pode ser entendido como indícios de efeitos do processo da busca ativa no município.

EMEIEF Joaquim Camargo: local da experiência

A EMEIEF Joaquim Camargo está situada no bairro Guadalupe do Alto Paraná, também conhecido como Véstia, no município de Selvíria, em Mato Grosso do Sul. A unidade, com seu nome, homenageia o pioneiro comerciante local; também, por ser a única no local, teve seu funcionamento iniciado, antes mesmo do seu Ato de Fundação, em 1975.

Embora algumas empresas tenham se instalado no município nos últimos anos, a renda familiar dos moradores é de 1,5 salários mínimos; há um número considerável de famílias cadastradas nos programas do governo e um contingente de estudantes para quem a merenda escolar é importante alimentação.

Para adequar-se a este contexto, as iniciativas de busca ativa, em Selvíria, não se processaram exatamente nos moldes da metodologia social e da plataforma; contou apenas com o comitê intersetorial, cada membro com função definida, mas todas inter-relacionadas: i) Coordenação: monitorar as faltas e o desempenho dos alunos por meio das informações trazidas pelos docentes nas Atividades de Trabalho Pedagógico (ATP) e no Conselho de Classe. Posteriormente, por meio de aplicativo de mensagem e ligações telefônicas, realizar um primeiro contato com as famílias dos alunos. Caso estes não voltem a frequentar regularmente as aulas, os nomes são repassados à direção, orientadora social e assistente social; ii) Direção, Orientadora e Assistente social: visitar e orientar a família do aluno com frequência irregular. Na Figura 2, o organograma sintetiza o papel da comissão intersetorial:

Figura 2: Organograma da busca ativa



Fonte: Dos autores.

Observa-se a figura central do coordenador para as ações, no entanto, tudo é inter-relacionado, com a direção, a orientadora e a assistente social: sujeitos que entram em contato com as famílias. Ressalta-se que o Conselho Tutelar do município foi acionado para subsidiar a EMEIEF Joaquim Camargo; no entanto, em virtude do trabalho inter-setorial, em desenvolvimento, a participação desta entidade se processou de modo menos frequente – indicativo de que as famílias estavam recebendo a assistência necessária para encaminhar as crianças e adolescentes à escola.

Em relação aos rendimentos, como o Ensino Fundamental (anos finais) é ofertado na EMEIEF Joaquim Camargo e na EMC Professor José Dodô da Rocha, os dados no Censo são computados juntos (NASCIMENTO, 2023). No ano letivo de 2023, os dois estabelecimentos de ensino tiveram 233 matrículas. Destas, interessam as 167 (71,68%) correspondentes ao quantitativo da Joaquim Camargo, assim distribuídas: 59, no sexto ano; 35, no sétimo ano; 36, no oitavo ano e 36, no nono ano, o que será discutido na sequência.

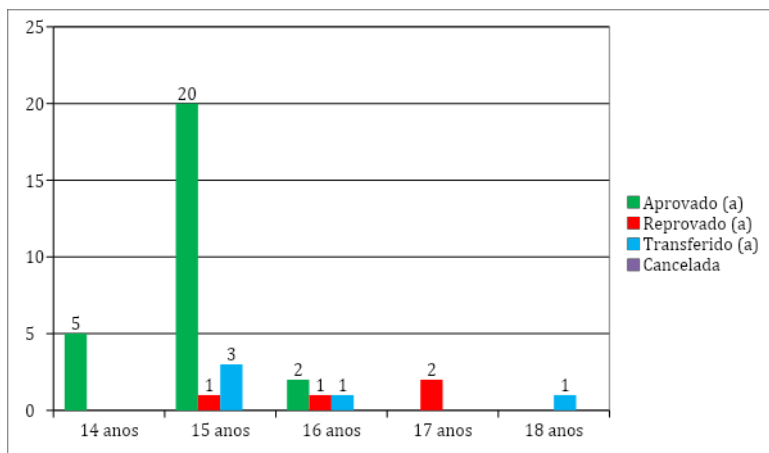
Análise e discussão dos dados

A leitura dos dados segue a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, a começar pelo 1º ano, quando a criança estiver com idade de 6 anos completos. Assim, a correspondência entre ano e idade, é: 6º – 11 anos; 7º – 12 anos; 8º – 13 anos e 9º – 14 anos. Mas, no IDEB, a distorção idade-série é entendida pelo percentual de alunos com 2 ou mais anos de atraso em relação à idade esperada para o ano em que estão matriculados na rede pública.

A partir destes dados, é feita a análise, em cada uma das turmas do Ensino Fundamental anos finais da referida escola, no ano de 2023.

Observemos o Gráfico 2, do 6º ano EF:

Gráfico 2: Situação das matrículas dos alunos por idade – 6º ano



Fonte: Os autores

Convém esclarecer que se tratam de duas turmas de 59 estudantes. Dentre eles, 50 alunos, ou seja, o percentual de 89,28%, está na idade de 11 e 12 anos, o que é adequado ao 6º ano. Ao observar as transferências, estas englobam alunos dentro desta faixa etária prevista para o ano em questão; foram 13 transferências contra apenas 01 na idade considerada distorção para o 6º ano. A equipe intersetorial da busca ativa, apurou que todas as 14 transferências se processaram a pedido dos pais, ou responsáveis, para mudança de rede particular ou estadual, devido às necessidades de logística da família.



No âmbito do grupo de 07 alunos que reprovaram, destacam-se os casos de estarem, respectivamente, 04 com 12 anos; 01 com 13 anos; 01 com 15 anos e 01 aluno com 16 anos. Na mesma direção, os 04 reprovados na idade adequada contra os outros 03, dois deles já em estágio de distorção, acentuada, com 15 e 16 anos.

A equipe destacou que, dentre os reprovados, as questões de frequência irregular e baixo desempenho foram determinantes, mesmo depois de feitas as intervenções pedagógicas, com o aporte da gestão e coordenação. As práticas sempre foram reportadas aos pais por meio da equipe intersetorial. Estes foram convocados a comparecerem na escola; receberam orientações, firmaram compromisso de regularizar a frequência, o que foi ratificado pela assinatura do Termo de Compromisso

da busca ativa, (vide Figura 3).

Em relação ao quantitativo de faltas, os estudantes de 15 e 16 anos eram mais faltosos que os de 12 e 13; quanto ao rendimento escolar, também. Quanto a estes, em específico, foram intensificadas as tentativas de contato, via mensagem no *Whatsapp*, ligações por telefone, bem como visita domiciliar da comissão intersetorial, orientações das famílias e estabelecimento do compromisso com elas, como segue:

Figura 3: Termo de compromisso da Busca Ativa

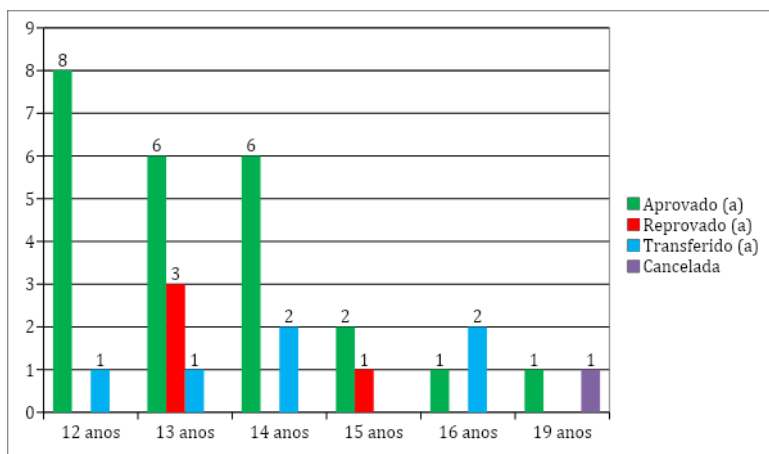
| | | | |
|---|---|--|-------------------|
|  | <p>PREFEITURA MUNICIPAL DE SELVÍRIA – ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL EMEIEF JOAQUIM CAMARGO</p> |  | |
| <p>O diretor da EMEIEF Joaquim Camargo, o Alan da Silva Souza, e as assistentes sociais, Valquíria Marinho Silveira e a Alessandra Vilhalva de Moraes Silva estiveram presentes no dia ____ / ____ / ____ na residência do (a) aluno (a) _____, que está regularmente matriculado (a) no _____, no Ensino Fundamental (anos finais), período matutino, no ano letivo de 2023, para informar os pais e/ou responsáveis que o (a) referido (a) aluno (a) apresenta alto índice de faltas não justificadas e que as faltas estão ocasionando-lhe prejuízo no processo ensino aprendizagem gerando evasão.</p> <p>Selvíria, de de</p> <p>_____ Diretor</p> <p>_____ Coordenador</p> | | | |
| Data | Nome (pais e/ou responsáveis) | RG (pais e/ou responsáveis) | Assinatura |
| | | | |

Fonte: Os autores.

Mas em ambos os casos, não houve sucesso no retorno dos estudantes. Então, a reprovação por quantitativo de faltas foi inevitável. Na leitura do gráfico do sexto ano, evidenciou-se que, onde se processou maior índice de transferência (13) e de reprovação (4), foi entre alunos adequados à idade.

Em relação ao sétimo ano, na turma de 35 alunos, 54,28% corresponde a estudantes de 12 e 13 anos, contra os 47,72% em defasagem de idade, o que denota significativa distorção de idade.

Gráfico 3: Situação das matrículas dos alunos por idade – 7º ano



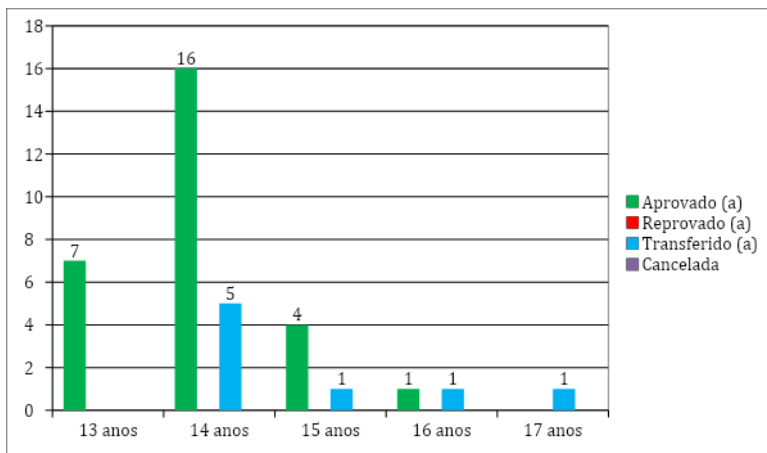
Fonte: Os autores

Das 06 transferências observadas, destacam-se quatro, as de alunos de 14 e 16 anos, onde já se processa o início da defasagem de idade no sétimo ano do ensino fundamental. Correspondem a casos de frequência irregular, e, somado a isso, envolvimento em questões de indisciplinas, conforme registros nas atas escolares.

Houve orientações dos estudantes, na própria escola. Passado um tempo, estes voltaram a faltar por dias consecutivos, o que mobilizou a equipe intersetorial às visitas domiciliares para entender as realidades das famílias, bem como observar as causas da desmotivação de tais alunos.

O que se observou foi que o contexto de necessidade familiar (para o trabalho, para a ajuda em casa, para o cuidado de um idoso ou criança) tem sido entrave para a criança não permanecer na escola. Ainda que feito o atendimento, a família não necessariamente corresponde, e isso está numa esfera além das possibilidades da escola. É comum o discurso de que a transferência resolve, quando, na prática, se processa apenas a mudança do problema de uma escola para outra. Observem o gráfico do 8º ano:

Gráfico 4: Situação das matrículas dos alunos por idade – 8º ano

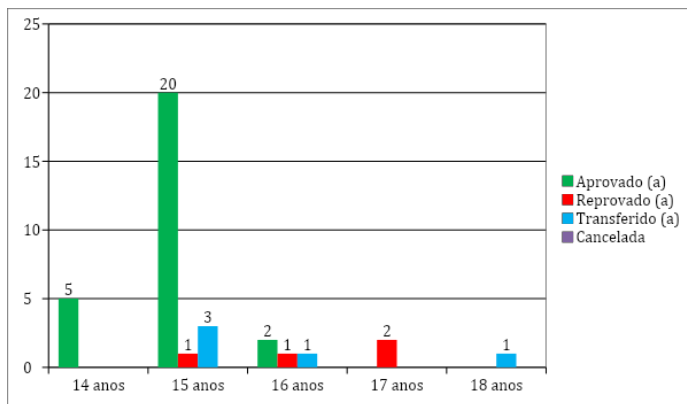


Fonte: Os autores

O que se destaca no 8º ano, é uma turma numerosa, de 36 alunos, dos quais 28 estão na idade adequada. Nesta turma, não houve reprovação, mas oito transferências realizadas; duas delas, de alunos de 16 e 17 anos, consecutivamente. Eram alunos faltosos, mas não se configurava evasão escolar. Para estes, a equipe, além dos instrumentos aqui relatados para as práticas de busca ativa, promoveu orientações quanto à realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Por fim, o 9º ano (Gráfico 5):

Gráfico 5: Situação das matrículas dos alunos por idade – 9º ano



Fonte: Os autores

O 9º ano é formado por uma turma de 36 alunos: 29, na idade correspondente, 06 transferências e 04 reprovações, dentre os quais, destacamos uma aluna em período gestacional. Desde o início da gravidez, a equipe a acompanhou, realizou diversas orientações em virtude das faltas e da demora na apresentação dos atestados médicos.

Ao aproximar a data do parto, a aluna apresentou atestado médico e houve a organização de um plano de acompanhamento educacional para este período do puerpério. Mas os compromissos firmados não foram cumpridos, nem o marido e familiares buscaram as atividades conforme acordado. Findo o período da licença, a aluna não retornou à escola.

A equipe intersetorial visitou-a, posteriormente; ela fez algumas tentativas de retorno e até compareceu para realizar a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), porém o limite de faltas havia excedido. Nas várias orientações realizadas, também fora descrita a possibilidade do Encceja. A aluna se inscreveu, realizou a prova e, sabe-se, conseguiu a certificação.

Dentre os demais alunos reprovados, um deles, veio transferido para a unidade escolar no final do terceiro bimestre, com médias bimestrais muito baixas. A equipe traçou estratégias para que conseguisse recompor a aprendizagem, porém não houve sucesso.

O segundo estava inserido em um contexto de vulnerabilidade social, sob atendimento de diversos órgãos civis da Prefeitura Municipal de Selvíria. Ainda que tenham sido feitas diversas orientações para ele e familiares, não houve correspondência. E o terceiro morava em uma unidade de acolhimento, fora matriculado já em meados de março; porém, mudou-se da cidade e não foi possível acompanhá-lo. Quando se vê este quantitativo de reprovações, é necessário entender que para cada uma delas, houve uma equipe empenhada para evitá-las, mas existe uma contrapartida, que é do estudante e de sua família.

Quanto aos 05 alunos transferidos, 04 deles, o fizeram em razão de logística familiar. Em relação ao aluno de 18 anos, a equipe observou períodos consecutivos de faltas, desde o início do ano letivo, em razão do trabalho. Diante disso, ele foi orientado a continuar os estudos no EJA - programa Educação de Jovens e Adultos, na rede estadual, noturno.

Em todas as turmas, observa-se que a identificação, o registro, o controle e acompanhamento dos alunos, pois cada caso de transferência e reprovação esteve registrado, acompanhado e identificado pela equipe. No entanto, ainda que tenha ocorrido as orientações, o acompanhamento, a visitação, a tentativa de “controle” de cada contexto, as transferências e reprovações se processaram. Pode-se entrever relações de forças neste processo, formas de resistências – questões a serem mais discutidas, na escola.

Busca ativa em Selvíria: considerações finais

Ao relatar a busca ativa em um município da Costa Leste do Estado de MS, coloca-se a questão em debate, noutros termos, ao menos, se problematiza e discute o assunto, em sua complexidade, mesmo porque, tem se tornado recorrente o discurso de que “onde há busca ativa, não tem reprovação nem abandono escolar” – paráfrase dos dizeres cotidianos da educação.

A experiência revelou que se trata de um processo complexo, árduo, para o qual são necessárias ações em conjunto com vários setores da sociedade, a começar pela equipe gestora, com o corpo docente, com a coordenação, a desempenhar um papel elementar, de detectar os alunos faltosos, somado ao papel preponderante do serviço social; enfim, é necessária a execução de um sistema de práticas colaborativas para que esta se processe eficiente.

Pode-se dizer que a busca do aluno é processo inerente à educação. É notório que, antes de o termo busca ativa circular nas escolas, práticas como: o convite para a reunião de pais e mestres, a vinda do aluno para uma conversa na coordenação, após o conselho de classe, a fala de um professor nos corredores, tudo, é busca ativa. Tratam-se de ações nas quais o estudante, no centro, é instigado a permanecer e encontrar sentido na escola.

Mas a escola não poderia continuar sozinha! Ela não conseguiria adentrar espaços mais restritos do contexto familiar do aluno. É necessário sistema ordenado de identificação, localização e resgate daqueles com sucessivas faltas. A partir de práticas intersetoriais é possível atuar de forma coletiva e conjunta, a escola, o Serviço Social e demais órgãos

da sociedade civil.

Na experiência relatada, observou-se que, no processo de busca ativa, encontram-se as resistências também por parte dos responsáveis dos alunos, percebidas na forma mais comum, como transferência da escola, como se isso fosse a maneira de solucionar questões que extrapolam as faltas contínuas e o baixo rendimento.

As famílias ainda, em geral, entendem que mudança de escola é a solução, quando, na verdade, somente levantam a ponta do *iceberg* na superfície de questões muito mais profundas, como a pobreza material, escassez de letramento e necessidades socioemocionais. Evidentemente, há casos em que o encaminhamento para outra rede, que oferta EJA e Enceja, se torna mais adequado, pois apoia e acolhe o aluno em distorção de idade, na escola.

A questão é que houve índice de reprovação e transferência mais alto entre alunos com idade adequada ao ano, que entre os da defasagem, como se pode observar nas turmas do 6º ano e 7º ano do EF. Isso pode agravar a distorção já existente na comunidade escolar da EMEIEF Joaquim Camargo, dada a sua vulnerabilidade de escola rural, onde os alunos externalizam o desejo de ingressarem no mercado de trabalho, ainda que não tenham a formação necessária.

Urge somar esforços. Direção e coordenação escolar, assistência e coordenação social, suporte do Conselho Tutelar, no entanto, é necessário estreitar os laços com todos os órgãos civis do Governo Municipal, pois ainda que o trabalho tenha sido intersetorial, há muito a ser realizado em termos de estrutura e apoio.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico versão preliminar. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep. República Federativa do Brasil - Ministério da Educação/MEC. Brasília, DF, 2024. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf . Acesso em 23 set. 2024.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 18 out. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.297, de junho de 2021 (da Sra. Professora Dorinha Seabra Rezende). Institui a Política Nacional de Busca Ativa das crianças e jovens em idade própria para a educação básica obrigatória. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2032690&filename=Tramitacao-PL%202297/2021 Acesso em 10 out 2024.

NASCIMENTO, G. da C. E [et al]. **Matrícula a qualquer tempo**: um passo importante para garantir o direito à educação. Brasília, DF: UNICEF, 2023. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/25651/file/matricula-a-qualquer-tempo.pdf>. Acesso em 30 set. 2024.

PEREIRA, Deborah de Paula Areias. **Políticas públicas contra o abandono escolar: programa de busca ativa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro f. Mestrado em Educação: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2023.**

UNICEF. (2022a). **Busca ativa escolar**: contexto geral da busca ativa no Brasil. [coordenação Andréia Peres]. 2. ed. – Brasília, DF: Autor. Disponível em https://buscaativaescolar.org.br/storage/files/shares/2022/BAE_01_contexto_geral_web.pdf. Acesso em 13 out. 2024.

UNICEF. (2022 b). **Busca ativa escolar**: a implementação no município. [coordenação Andréia Peres]. - 2. ed. -Brasília, DF: Autor. Disponível em https://buscaativaescolar.org.br/storage/files/shares/2022/BAE_02_a_implementacao_web.pdf. Acesso em 25 set. 24.

UNICEF. (2022c). **Educação brasileira em 2022** – a voz de adolescentes 15 de setembro de 2022. Brasília, DF: Autor. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf. Acesso em 05 out. 2024.

www.lifeeditora.com.br

Adquira mais livros agora mesmo em nosso site.



Esta obra foi composta em Electra e impressa em
papel Pólen em novembro de 2024.

DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA/DA REGIÃO COSTA LESTE-MS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

O ebook “Desenvolvimento Educacional na Região Costa Leste/MS: histórias e memórias”, lança mão da noção de “cooperação entre os envolvidos”: governantes educacionais, gestores escolares, professoras e professores e demais profissionais da educação, como ferramenta para o desenvolvimento da Educação.

As experiências aqui publicadas encontram-se permeadas pelo sentido necessário da ética que significam, expressivamente, a natureza da prática educativa enquanto uma atividade reflexiva. Portanto, uma ética afrontada na manifestação de qualquer forma discriminatória - uma ética inerente à prática educativa dos sujeitos envolvidos e dos autores que envolve o crédito na capacidade do outro, que nos exigiu acreditar nos sujeitos e nas suas potencialidades e possibilidades de produção.

Educação e conhecimento demonstram nesse ebook, serem as forças mais centrais do desenvolvimento educacional sustentável, e ainda, apontamos para a necessidade da capacidade humana em conceber, elaborar e realizar projeto próprio de desenvolvimento. Um desafio de humanizar e de se fazer consolidar cidadania participativa, como também, construir inovações tecnológicas no campo educacional.

Esse ebook é uma coletânea de produções de autoria individuais e coletivas, produzidas em cada labor da sala de aula e da gestão educacional no território de cada município envolvido, que desvelam a prática desenvolvida por meio de projetos, cujas temáticas foram delimitadas a partir do Plano Municipal de Educação dos onze municípios e que, portanto, temas relevantes e emergenciais que constaram do Plano de Ação da AICL/Eixo de Educação e Aprendizagem durante o período de 2018 a 2024.

