

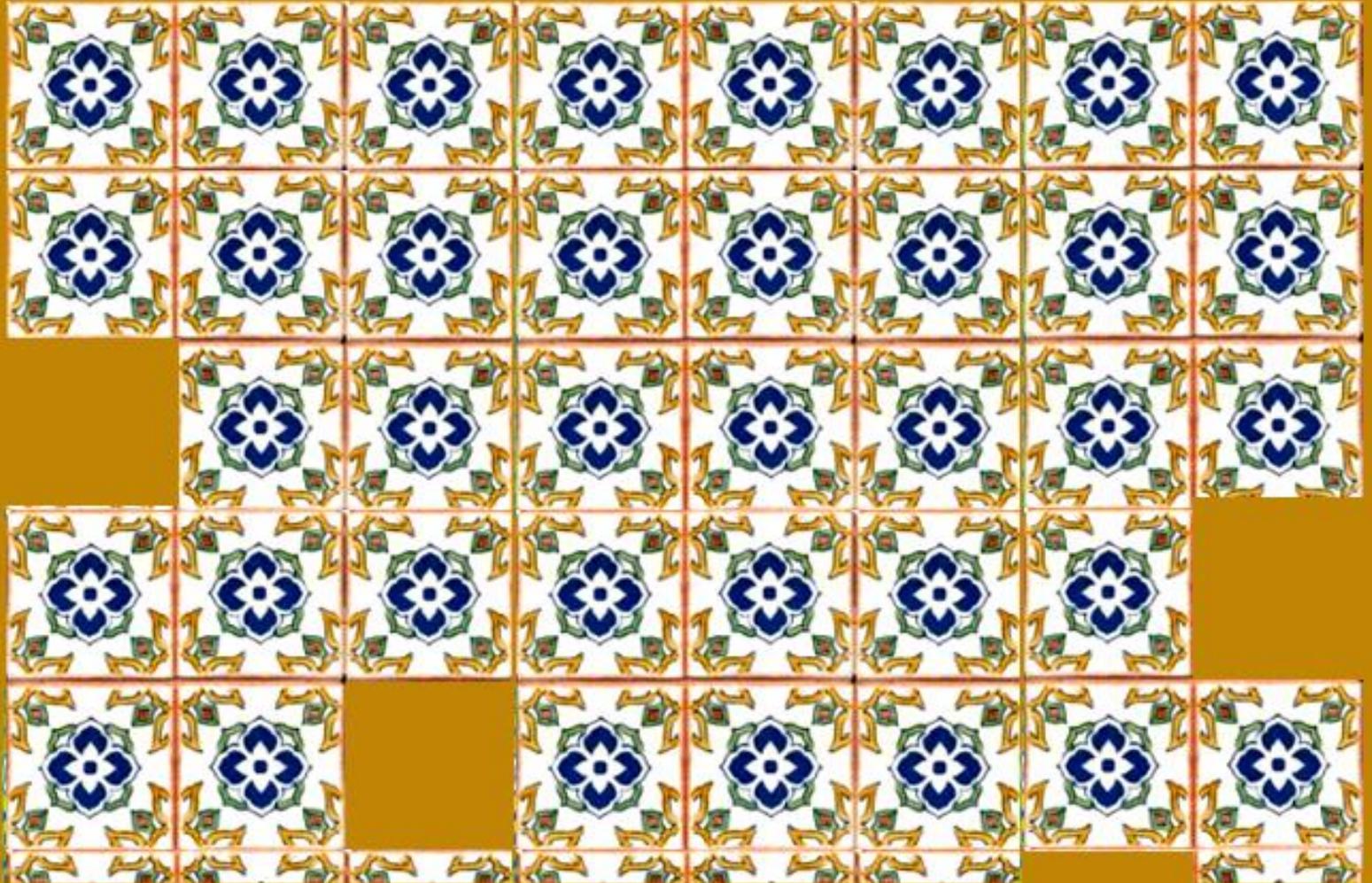


# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento**

(Organizadora)

2º Volume



**anpae**



Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento  
(Organizadora)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO  
DOCENTE, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Anais do III Encontro Estadual da ANPAE - MA / Seminário Política e Gestão da  
Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente:  
discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios

**Volume II**

**ANPAE  
2021**

Sobre a Biblioteca ANPAE A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

N244f

Formação de professores e trabalho docente, currículo e práticas pedagógicas / Anais do III Encontro Estadual da ANPAE - Maranhão / I Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios. 2º Volume. Organizadora: Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021.

Recurso Digital.

Forma de acesso: World Wide Web.

Formato: PDF, 80 páginas.

ISBN: 978-65-87561-22-6.

1.Educação. 2. Formação 3. Currículo. I. Nascimento, Franc-Lane Sousa Carvalho do. I. Anais. II. Título

CDU 371.13/49

CDD - 371.70

A revisão ortográfica é de inteira responsabilidade dos autores.

#### **Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação:**

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

carlosaguiar48@gmail.com

Imagem da capa: Azulejos do Maranhão

#### **Endereço da Anpae**

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: [www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)

Distribuição Gratuita

## **ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação**

### **Presidente**

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

### **Vice-presidentes**

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Itamar Mendes (Sudeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

### **Diretores**

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Marcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

### **Conselho Editorial**

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerro, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE), Brasil

Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil

Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA

Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

### **Seção Estadual - ANPAE-MA (2019-2021)**

Severino Vilar de Albuquerque (Diretor)

Carlos André Sousa Dublantes (Vice-Diretor)

### **III Encontro Estadual da ANPAE - MA / Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios**

#### **Coordenação Geral**

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

#### **Secretária Geral**

Vitoria Raquel Pereira de Souza

#### **Comissão Organizadora**

Carla Daniele Souza Chagas

Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira

Kelly Maria Elieusa Alves Lima

Lindalva do Remédio Oliveira Cerqueira

Lilia Mendes Lobato

Mariana Durans Melo

Paula Regina Oliveira

Porfiria Maria Oliveira Silva

Renato Moreira Silva

Thayná Raquel Santos Pinto

Vitoria Raquel Pereira de Souza

Wendla Mendes Silva Borges

#### **Comissão Científica**

Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes

Profa. Dra. Ana Lucia Cunha Duarte

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão

Prof. Dr. Antônio Sousa Alves

Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante

Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga

Profa. Dra. Dilmar Kistemacher

Prof. Me. Felipe Costa Camarão

Profa. Dra. Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel

Profa. Dra. Gilda Cardoso de Araújo

Prof. Dr. José Marcelino Rezende

Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo

Profa. Dra. Nadja Fonsêca da Silva

Profa. Dra. Nalú Farenzena

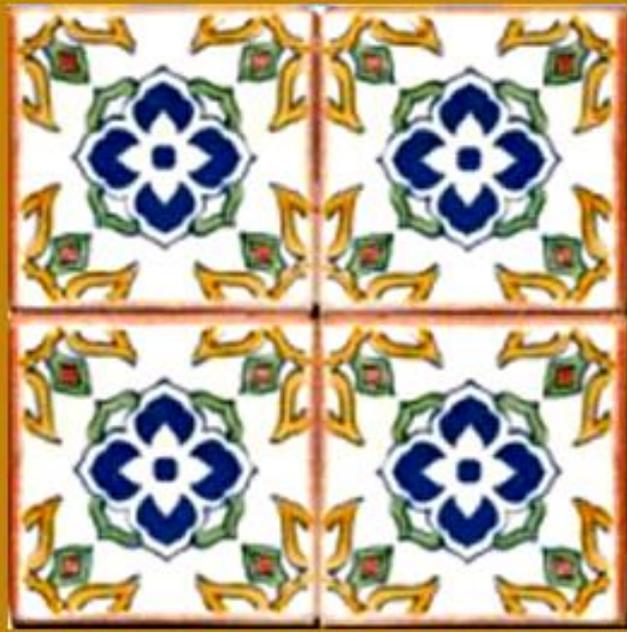
Profa. Dra. Nilvanete Gomes de Lima

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque  
Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião  
Prof. Me. Weyffson Henrique Luso dos Santos

**Núcleo de acessibilidade da UEMA**

Intérpretes de LIBRAS  
Arenilson Costa Ribeiro  
Jonatan Pereira da Rocha  
Poliana da Silva Souza  
Ricardo Oliveira Barros



## SUMÁRIO

---

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>11</b>
❖ Andréia Ferreira da Silva	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
❖ Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento	
<b>SUMÁRIO I - ABORDAGEM COGNITIVA COMO FORMA DE INCENTIVAR O INTERESSE DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>20</b>
❖ José Marcílio de Oliveira Neto	
❖ Zionel Santana	
<b>SUMÁRIO II – APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM SALA DE AULA</b>	<b>24</b>
❖ Ana Paula Matos Damian Silva	
❖ Everson Wolf	
<b>SUMÁRIO III – FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ESPECIAIS E INCLUSIVAS</b>	<b>28</b>
❖ Elana Galdino de Lima	
❖ Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento	
❖ Idvania Lima Silva	
<b>SUMÁRIO IV- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONCEPÇÕES SOBRE A ADOLESCÊNCIA</b>	<b>32</b>
❖ Iris Maria Ribeiro Porto	
❖ Otávio Augusto de Moraes	
<b>SUMÁRIO V- PEDAGOGIA HOSPITALAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO HOSPITAL INFANTIL MUNICIPAL DR. JOÃO VIANA EM CAIXAS-MA</b>	<b>36</b>
❖ Francisca Elyde da Silva Alves Ribeiro	
❖ Idvania Lima Silva	

<b>SUMÁRIO VI – PRÁTICAS FORMATIVAS VOLTADAS PARA UMA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: IMPLANTAÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS</b>	<b>40</b>
❖ Leysiane Gomes de Oliveira Silva	
❖ Lilian Raquel Braga Simões	
❖ Poliana Andressa Costa Melonio	
<b>SUMÁRIO VII - A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º AO 5º ANO: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SÓCIO EMOCIONAIS UTILIZANDO JOGOS</b>	<b>44</b>
❖ Tancredo Silva Ferreira	
<b>SUMÁRIO VIII - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)</b>	<b>48</b>
❖ Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira	
❖ Severino Vilar de Albuquerque	
<b>SUMÁRIO IX – FORMAÇÃO INICIAL NO RESIDÊNCIA PEDAGOGICA- CONSTRUÇÃO DO SABER E DO SER DOCENTE</b>	<b>52</b>
❖ Aldeane Borba Conceição Alves	
❖ Maria Alice dos Santos	
❖ Nayra dos Santos Melo	
<b>SUMÁRIO X- OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UTILIZAÇÃO DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>56</b>
❖ Isabel Cristina da Silva	
❖ Maria Lourdene Paula Costa	
❖ Nayane da Silva Pereira	
<b>SUMÁRIO XI – NOSSA PRÁTICA PEDAGÓGICA NÃO É PREPARATÓRIA PARA A ALFABETIZAÇÃO, MAS PARA A VIDA - REFLEXÕES DE PROFESSORAS SOBRE O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DURANTE A PANDEMIA</b>	<b>59</b>
❖ Andressa Farias Vidal	
❖ Manoela Araújo Gondim de Moraes	
<b>SUMÁRIO XII - A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA COM VIGÊNCIA NO PERÍODO DE 2008 A 2019 DA UEMA/CAMPUS CAXIAS: CONTRASTES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>63</b>
Francisco Valdenilson da Silva Vieira	
Raimundo Nonato Moura Oliveira	

**SUMÁRIO XIII - PRIVATIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAULISTA-PE 67**

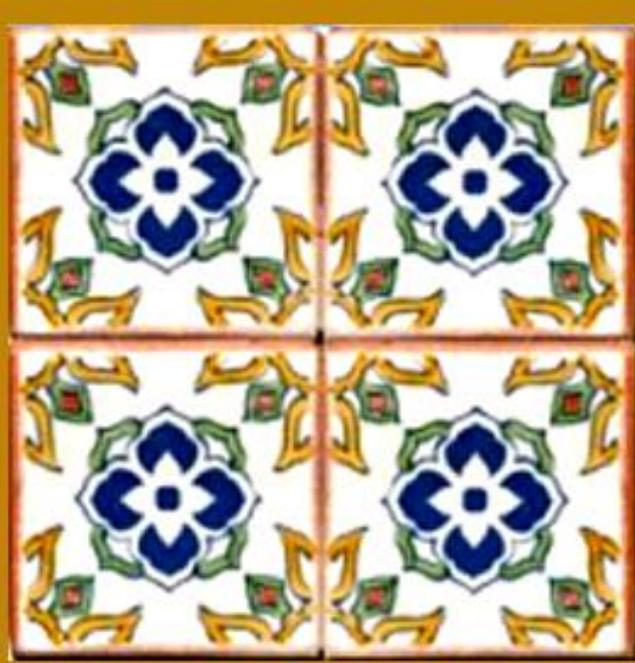
- ❖ Cibele Maria Lima Rodrigues
- ❖ Zenildo José Barbosa

**SUMÁRIO XIV - A GINÁSTICA COMO PRÁTICA CORPORAL NA PROMOÇÃO DA SAÚDE: GINÁSTICA COMPETITIVA E NÃO-COMPETITIVA 71**

- ❖ Juliane Seguins Marin
- ❖ Maria Antonia Oliveira Amaral

**SUMÁRIO XV- FORMAÇÃO DOCENTE NA RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2019: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA 76**

- ❖ Divane Oliveira de Moura Silva
- ❖ Kátia Silva Cunha
- ❖ Neide Menezes Silva



## PREFÁCIO

---

## PREFÁCIO

No período de 16 a 18 de junho de 2021 foi realizado, no formato remoto, o **III Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Seção Maranhão – e o I Seminário Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP)**, organizados pela Anpae - Maranhão, pelo GEPGEFOP e Rede de Estudos Política Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG). O evento contou o apoio da Universidade Estadual do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA). Envolveu estudantes da graduação e da pós-graduação, bem como professores da educação básica e superior, demais profissionais da educação.

O Encontro objetivou socializar e debater estudos, pesquisas e experiências na área da política, da gestão e do planejamento da educação, bem como temáticas relativas à formação, profissionalização e trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades da educação. Para alcançar o proposto, a programação do evento contemplou a realização de mesa oficial de abertura, conferências de abertura e de encerramento, mesas redondas, painéis e sessões de apresentação oral de trabalhos. As atividades foram transmitidas pelo canal do Youtube <https://www.youtube.com/channel/UCY0vP3fWImCNkhwgRZMFPAQ> e permanecem disponíveis para os interessados.

Apesar dos momentos difíceis de pandemia, vivenciados por todos, a expressiva adesão ao evento, considerando o número de inscritos e de trabalhos, revela a pertinência das temáticas propostas para reflexão e discussão no Encontro, bem como a importância que a educação pública, como patrimônio de todos, assume em tempos de crise.

A crise que o país atravessa não consiste, apenas, numa crise sanitária, mas, uma crise política, econômica e social, que, sem dúvida, reforça e amplia a crise sanitária. O país já perdeu mais de 520 mil brasileiros para a pandemia, sem contar as milhões de pessoas que sobreviveram à doença, mas, ainda lutam para superar as sequelas deixadas.

No plano político, um governo genocida e negacionista que atuou, desde o início da pandemia, para a disseminação do vírus, contrário às medidas de prevenção, como o uso de máscara e a adoção do distanciamento social, e à compra de vacinas.

O aumento do desemprego e da fome no país, bem como o corte nos gastos sociais revelam, ainda mais, o descompromisso deste governo com a vida e a dignidade humana. Na área da educação, em tempos de pandemia, foram ampliados os desafios para a garantia do direito à educação para os filhos dos trabalhadores e excluídos. Apesar da aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela EC n.º 108, de 27/09/2020, regulamentada pela Lei n.º 14.113, de 25/12/2020, que definiu, entre outros,

a ampliação do aporte da União no financiamento da educação básica, o contexto atual é corte nos gastos, com o corte e o contingenciamento de recursos.

A implantação do ensino remoto, que teve como objetivo assegurar a manutenção das atividades de ensino na pandemia, contraditoriamente, reforçou mecanismos de exclusão educacional já existentes. Na maioria das vezes, o ensino remoto não foi acompanhado pela garantia das condições para que os estudantes e professores tivessem acesso assegurado às aulas, com a distribuição de equipamentos e o acesso gratuito à *internet*. Tal situação, além das dificuldades para propiciar um ambiente virtual adequado para a aprendizagem dos estudantes, vem contribuindo para a ampliação do abandono e evasão escolar.

No campo da formação de professores, após o golpe político-jurídico-midiático, de 2016, que levou ao impedimento da Presidente Dilma Rousseff, o Conselho Nacional de Educação avançou na aprovação de novas diretrizes para a formação de professores, comprometidas com o modelo de formação por competências e a adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 (ALBINO; SILVA, 2019)<sup>1</sup>. A primeira ação mais contundente do CNE foi a revogação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 01/07/2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20/12/2019, que reformatou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação Inicial.

Já no contexto da pandemia, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27/10/2020, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo a BNC-Formação Continuada. Além do exposto, aprovou a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (2021) e criou uma Comissão para rever as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. A “reforma” da formação de professores em curso, segundo Bazzo e Scheibe (2019), consiste em uma estratégia que visa “entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades” (p. 682)<sup>2</sup>.

Neste contexto, como afirmam Aguiar e Dourado (2019), a formação dos professores constitui-se como “um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (p. 35)<sup>3</sup>. Daí a centralidade da formação de professores para a reforma da educação, em curso, comprometida com a

---

<sup>1</sup> BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>.

<sup>2</sup> De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

<sup>3</sup> BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

manutenção das desigualdades sociais e a anulação da escola como espaço de reflexão e de autonomia.

Em resposta à proposta da “reforma da formação de professores” em curso, diferentes associações e entidades da área da educação vêm se mobilizando e atuando, nacionalmente e nos estados, em defesa do curso de Pedagogia, das licenciaturas e da formação de professores/as numa perspectiva crítica e fundamentada cientificamente, com a garantia da articulação teoria e prática e da autonomia das instituições formadoras. Nesta perspectiva, foram criados fóruns em defesa da formação de professores – pedagogia e licenciaturas, articulando instituições, docentes e estudantes.

Tais temáticas, foram amplamente debatidas nos três dias do III Encontro da Anpae – Maranhão e do I Seminário de Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios.

Os trabalhos que compõem o **Eixo 2: Formação de Professores e Trabalho Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas** dos Anais do evento, organizado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, contemplam estudos, pesquisas, debates e relatos de experiências que analisam o contexto exposto, abordando temáticas relativas à formação de professores e seus desafios e, também, da prática docente. O exame de iniciativas de formação inicial de docentes desenvolvidas em universidades do estado do Maranhão e do país, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedagógica, entre outros, fazem parte dos Anais. Muitos trabalhos já refletem, inclusive, as dificuldades enfrentadas pelos docentes, gestores escolares e secretarias de educação em tempos de pandemia e ensino remoto.

Diante do exposto, convido o leitor a acessar os Anais e conhecer a riqueza de dados, análises e reflexões produzidas para o Encontro da Anpae – Sessão Maranhão. Agradeço aos professores Severino Vilar de Albuquerque e Carlos André Sousa Dublante, diretor e vice-diretor da Anpae-Maranhão, respectivamente, e a todos os anpaeanos do estado, pela oportunidade de estar com vocês em tão importante evento e elaborar o presente prefácio, esperando, o mais breve possível, encontrá-los presencialmente em eventos e encontros de nossa associação!!

Boa leitura!

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Ferreira da Silva**

Vice-presidente Anpae – Nordeste / Docente UFCG



## APRESENTAÇÃO

---

## APRESENTAÇÃO

**Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento<sup>1</sup>**

**O** III Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Seção Maranhão, e o I Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP), teve como objetivo geral socializar e debater estudos, pesquisas e experiências na área da política educacional, da gestão e do planejamento da educação, bem como no âmbito da formação, profissionalização e trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades de educação. Ademais, definiu como **Eixo 2: Formação de Professores e Trabalho Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas**, que foi planejado e organizado pela coordenação geral como uma das formas de valorizar os congressistas e professores/as e materializar as necessárias discussões e análises sobre as atuais políticas públicas educacionais e formativas.

Nesta perspectiva, as palestras, painéis, mesas redondas e os resumos expandidos apresentados pelos congressistas e palestrantes atingiram o objetivo supracitado do evento. Pois, entendemos a educação e a formação do professor como ações sociais e atos políticos que fazem sentidos quando ultrapassam o conhecimento da realidade e se projeta por transformá-la, transforma os sujeitos e suas percepções de mundo. Sendo necessário o coletivo dos anseios sociais e políticos de manifestações como promotoras da democracia e da solidariedade pela conquista da emancipação do sujeito. O que exige formação crítica dos professores(as) e demais envolvidos com a educação, em vista da produção de novos saberes e fazeres, para utilizá-los na

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Líder do GRUPO DE PESQUISAS INTERDISCIPLINARES: Educação, Saúde e Sociedade (CNPq/UEMA). Participou de um Estágio do Doutorado em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - UL. Especialista em Coordenação Pedagógica pela UEMA e Avaliação Educacional pela UFPI, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professora Adjunto I do Departamento de Educação da UEMA do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC. Atualmente é Diretora do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, Portaria n. 117/2019 ? GR/UEMA. Trabalha como Coordenadora Pedagógica e Formadora na Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias - SEMECT. É também Avaliadora Externa do MEC/INEP/SINAES, para autorização de cursos de graduação, junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior ? BASIS, Portaria n 487, de 7 de junho de 2018. É Relatora do Comitê de Ética e Pesquisa Portaria n. 116/2018 - GR/UEMA. Trabalhou como Coordenadora Pedagógica de Educação à Distância durante 12 anos junto ao UemaNet no CESC/UEMA. Pesquisas concluídas, em andamento, apresentadas e publicadas em eventos nacionais e internacionais. Experiências nas áreas de formação, desenvolvimento profissional, profissionalização docente, Pedagogia, saberes docentes, autismo e avaliação da aprendizagem. E-mail: franclanecarvalho@gmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6956-4670>.

superação e ou amenização das desigualdades e formas de opressão, hegemonia e ideologia a se implantar pela classe dominante e buscar a democratização de acesso e permanência na educação e formação de professores. De acordo com Morais e Nascimento (2016, p. 475) “A restituição de uma democracia cognitiva urge, nesses tempos de incertezas e profundas modificações na sociedade em todas as escalas, territórios e com diferentes proporções.”

No Brasil deste a década de 1990 efetiva-se políticas públicas educacionais e de formação de professores orientadas pelo sistema neoliberal. Evidenciando as “contrarreformas”, com aprovações de resoluções, diretrizes, portarias, entre outros documentos oficiais, sob orientação de organismos multilaterais, fundações e grupos empresariais. A gestão da educação pública privilegia ações que beneficiam o setor privado, negligenciando direitos educacionais e sociais dos filhos da classe trabalhadora, impondo a estes o perfil de sujeitos com competências treinadas para a servidão e o pronto atendimento. Para Saviani (2020, p. 02) “Resumidamente, podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da Ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, proteção, fragmentação e improvisação.” Assim, sabe-se que filantropia diz respeito ao distanciamento do Estado e o ideal de Estado mínimo, o que se traduz a considerar que a educação é um problema da sociedade e não prioritariamente e fundamentalmente do Estado e dos governos.

Nesta perspectiva, através das palestras, mesas redondas, painéis e resumos expandidos foi possível perceber que a educação e a formação de professores têm sofrido embates políticos de forças contrárias, o que reflete em uma educação fragilizada, precarizada, contando ainda, com os sucessivos desmontes da educação básica, ensino superior e sucateamentos das escolas e universidades, através de políticas públicas contrárias ao Estado democrático de direitos dos cidadãos e cidadãs. A formação humana é secundarizada em detrimento da preparação de mão de obra competitiva para o mercado de trabalho precarizado da sociedade capitalista que a formação tem por finalidade “capacitar” o sujeito para gerar mais lucros ao capital.

Do mesmo modo, o Eixo 2 também evidenciou as políticas públicas direcionadas através de documentos oficiais como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2017), que impõe mudanças ao currículo da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 4, (BRASIL, 2018) da Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução nº 2 (BRASIL, 2019), fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 22 (BRASIL, 2019) que consiste na reformulação dos cursos de licenciatura, para um currículo revestido de princípios pedagógicos baseados na pedagogia das competências e nas perspectivas tecnocráticas e mercadológicas.

Nos trabalhos dos anais do **Eixo 2: Formação de Professores e Trabalho Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas** percebemos ainda o distanciamento dos fundamentos epistemológicos da educação e as intencionalidades das referidas políticas do capital e do Estado como agentes que fornecem condições para a sua consolidação, sendo necessário a luta pela democracia de direitos e às condições das produções materiais da humanidade, entretanto, está ocorrendo “acesso ao mínimo” dos bens e serviços o que distancia o exercício da cidadania. Assim, Paulo Freire (2001), questiona esse significado de “democracia”, que intensifica a dor de milhões de

famintos, renegados, proibidos de ler a palavra, e mal lendo o seu mundo, são levados a crer que não possuem formação sistemática para discernir o melhor para as suas vidas.

Do mesmo modo, as políticas educacionais na perspectiva desse autor deve ser elaboradas para propiciar reflexões da realidade e o chamamento dos sujeitos para planejar e delimitar ações, das necessidades, e sobretudo das possibilidades concretas de universalização da educação como direito pleno de todos, da democracia na sociedade como condição para a existência de uma escola democrática e da justiça social como manifestação efetiva no combate a desqualificação e coisificação do professor como “objeto” do capital. Para Nóvoa (2020) as ideologias da educação como “bem privado”, contribuem para a tribalização da sociedade.

Entendemos que a formação do professor não deve ser direcionada por alcance de metas, competências e habilidades se limitando as aprendizagens da BNCC (BRASIL, 2017), e aos princípios do praticismo pedagógico. Fragmentar, limitar e reduzir são ações de uma formação já superada. Devemos reivindicar uma política educacional para orientar a formação de um professor que atenda as dimensões de uma formação humana integral em seus diferentes aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros, que sejam emancipadores, críticos e reflexivos, como um investimento na intencionalidade de uma sociedade mais justa.

Dessa forma, percebemos através das leituras dos trabalhos inscritos no **Eixo 2** que as lutas idealizadas pelas organizações sociais e entidades, em um contexto de cortes de verbas para a educação, indicam a relevância de ações coletivas da categoria professor na conquista de direitos. Desta forma, a organização e a luta em defesa da educação pública e dos profissionais, são condições fundamentais da garantia dos direitos que já foram conquistados.

Portanto, a educação e a formação de professores são partes do movimento histórico da reprodução das desigualdades sociais, e até os próprios profissionais reproduzem-nas em seus campos de atuação, por meio do formalismo distanciado da crítica da sociedade, condições de trabalho e salários, da falta de conscientização crítica sobre ideologia, que embora não naturais, são assumidos como corretos e convenientes. Destarte, não se tem necessidade de políticas que controlam escola e a universidade, norteando os recursos financeiros e o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão por meio de políticas públicas educacionais a serviço do capital.

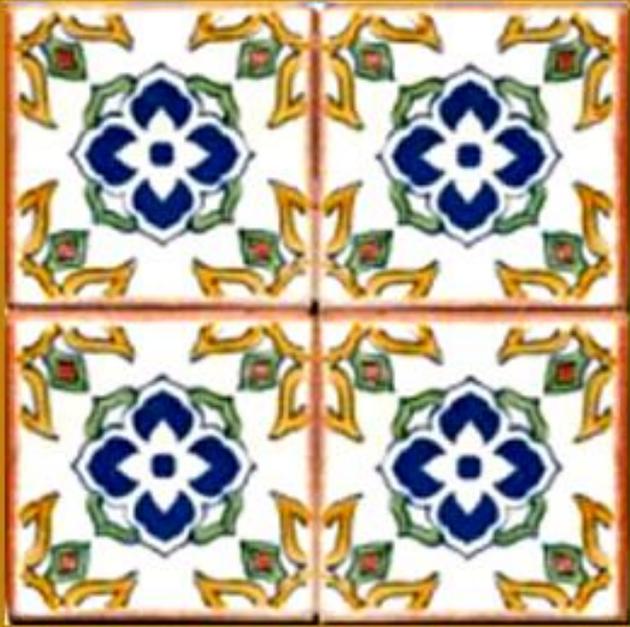
## Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e política**. 5. ed. São Paulo: Cortez: 2001.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. Da necessidade de uma democracia cognitiva no processo de formação de professores. **Poiésis**, Tubarão. v.10, n.18, p. 464- 476, Jun/Dez 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acessado em: 28 de junho de 2021.

NÓVOA, Antonio. Educação 2021: para uma história do futuro. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº41,2014,171-185. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15413291-Educacao-2021-para-uma-historia-do-futuro.html>. Acessado em 24 de junho 2021.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020 | e21512 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acessado em 25 de junho de 2021.



## RESUMOS

---

## RESUMO I

# ABORDAGEM COGNITIVA COMO FORMA DE INCENTIVAR O INTERESSE DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

**José Marcílio de Oliveira Neto** – UNINCOR  
prof.jose.neto@unincor.edu.br

**Zionel Santana** – UNINCOR  
zionelsantana52@gmail.com

**Palavras-chave:** Abordagem tradicional, abordagem cognitivista, novo perfil do aluno.

### Introdução

As transformações ocorridas dentro da sala de aula puderam ser percebidas principalmente nas últimas quatro décadas. Deixamos um período onde o aluno era parte de um Modelo Tradicional de Ensino e estava restrito a ações sem mobilidades participando apenas como observadores e onde eles eram ensinados pelo professor através de um processo de imitar modelos (MIZUKAMI, 1986).

Atualmente os alunos do Ensino Médio são adolescentes extremamente dinâmicos e imediatistas e por isso mesmo a abordagem de ensino tradicional não funciona mais.

Esse trabalho se justifica por apresentar o perfil do novo aluno do ensino médio e a abordagem cognitivista como uma alternativa mais adequada na ação de incentivar o interesse desse novo perfil de aluno na sua aprendizagem e aumentar seu interesse pela escola regular, evitando o abandono do ensino regular. Nosso objetivo se refere à apresentação da abordagem cognitiva como alternativa na aprendizagem do aluno atual. Nesse contexto apresentado nossa questão de pesquisa relaciona-se com a mudança de perfil do nosso aluno atual de ensino médio que passou a se interessar e ser motivar de uma maneira nova e por isso necessita também de uma abordagem mais atualizada e dinâmica para instiga-lo.

### Metodologia

Este artigo foi elaborado por meio de um estudo puramente teórico, de natureza do tipo exploratória, no qual se procurou através desta conhecer melhor os temas relacionados ao perfil do aluno atual do ensino médio e a abordagem cognitivista como

meio para incentivo na aprendizagem do aluno.

Trata-se de um trabalho composto de duas etapas, se tratando nesse artigo da primeira etapa de uma revisão de literatura abordando as principais linhas de pensamento relacionadas a abordagens educacionais de ensino cognitivista e da abordagem de ensino tradicional, além da evolução do perfil do aluno do ensino médio. Em um segundo momento será realizada a pesquisa de campo de forma a identificar quais são os fatores que estimulam o interesse desse novo perfil de aluno.

## Resultados e Discussão

Diariamente a velocidade das mudanças em nosso contexto aumenta. De acordo com Colossi *et al.* (2001):

A dinâmica e a velocidade cada vez maiores das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade moderna caracterizam o que se convencionou chamar de “novo milênio”. No passado as mudanças significativas na vida humana exigiriam no mínimo o tempo correspondente a uma geração para ocorrer. (p.50).

Nossos alunos adolescentes nascidos entre 1995 e 2009 e são denominados de Geração Z. Eles nasceram no mundo tecnológico ou mundo virtual e são grandes usuários da tecnologia da informação e comunicação (TIC) (OLIVEIRA, 2010). “Essa convivência cotidiana com aparelhos tecnológicos acabou propiciando para que essa nova geração aprendesse a usar várias tecnologias ao mesmo tempo, como por exemplo: acessar a Internet, escutar música e assistir TV.” (OLIVEIRA, 2010, p. 08). Esses alunos só entendem o aprender como importante caso consigam determinar uma relação direta entre o que estudam e a realidade deles (Freire, 2019) e por isso a abordagem tradicional já não consegue motivá-los.

## Abordagem Cognitivista

Segundo Mizukami (1986) em sua obra *Ensino: As abordagens do processo* são apresentadas cinco abordagens educacionais. Nesse estudo vamos abordar apenas duas: a tradicional e a cognitivista.

A abordagem tradicional é uma forma usual de aula dos professores até os dias atuais. Nesse tipo de abordagem o ensino “Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente.” (Mizukami, 1986, p.11), onde o professor é o centro do processo de aprendizagem e o aluno é mero espectador na aula, ou seja, o professor é o transmissor ativo e o aluno é o receptor passivo (Abreu et al., 2020). O professor é a autoridade na sala de aula e possui o poder nas decisões e que de acordo com Mizukami (1986), “A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” pelo professor” (p.13).

O professor elabora todo o material e apresenta o mesmo em uma aula expositiva e avalia seus alunos por meio de provas, exames, exercícios repetitivos e chamadas orais, os quais segundo Mizukami (1986), “O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo.” (p.15) e onde “[...] os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados.” (p.13). Nesse tipo de abordagem o aluno aprende a realidade do mundo pela educação formal, em locais

como a escola, a família e a igreja (Mizukami, 1986). Segundo Mizukami (1986), esse tipo de abordagem seria semelhante ao que Paulo Freire chama de educação bancária, ou seja, “uma educação que se caracteriza por “depositar”, no aluno, conhecimentos, informações, dados, fatos, etc.” (p.10). É importante também mencionar que nesse tipo

de abordagem “são reprimidos os elementos de vida emocional; todos os alunos são tratados iguais e devem seguir o mesmo ritmo de trabalho.” (Abreu et al., 2020, p.81).

Por outro lado na abordagem cognitivista temos como o professor em um papel mais como um facilitador, um investigador, pesquisador e orientador do aprendizado do aluno. O objetivo da aprendizagem nessa abordagem “[...] não consiste na transmissão de conhecimentos, nas informações, demonstrações ou modelos, entre outros, mas, sim, no que o aluno apropria-se autonomamente, com a intervenção do professor.” (Abreu et al., 2020, p.83). Esse tipo abordagem é predominantemente interacionista (Mizukami, 1986), e por meio da “[...] descoberta irá garantir ao sujeito um compreensão da estrutura fundamental do conhecimento.” (Mizukami, 1986, p.76).

A relação entre o professor e o aluno, ao contrário da abordagem tradicional que acontece de cima para abaixo, nesse caso é horizontal, e de acordo com Abreu et al. (2020), o professor possui o papel de:

[...] de criar situações de aprendizagem, propiciando condições de se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação, ao mesmo tempo moral e intelectual; evitar a rotina e a fixação de respostas e hábitos; propor problemas aos alunos, sem lhes ensinar as soluções; provocar desequilíbrios e propor desafios; mediar o processo de aprendizagem, oportunizando ampla margem de autocontrole e autonomia aos alunos; colocar-se no papel de investigador, mediador, pesquisador, orientador e coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independentemente possível. (p.84).

## Conclusões

Nessa realidade tão transformada apresentamos neste trabalho as transformações ocorridas nessas últimas décadas, às mudanças do perfil do aluno de ensino médio e a abordagem cognitiva como forma de reforçar o comportamento do aluno, quebrando o paradigma do professor em ser o único responsável pela ação do aprendizado do aluno tornando o aluno protagonista em seu aprendizado e diante disso nossa questão de pesquisa relaciona-se com a mudança de perfil do nosso aluno atual de ensino médio que passou a se interessar e ser motivar de uma maneira nova e por isso necessita também de uma abordagem mais atualizada e dinâmica para instiga-lo.

## Referências bibliográficas

ABREU, A. S. DE; MESQUITA, J. A.; ANCHIETA, J. DE. **Abordagens do processo ensino-aprendizagem e o professor.**  
<http://www.angelfire.com/ak2/jamalves/Abordagem.html>.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. DE. **Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo.** Rev. FAE, Curitiba, v.4, n.1, p.49-58, jan./abr. 2001. <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/458>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro. 62ª ed – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

MIZUKAMI, M. DA G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, G. M. (2010). **Geração z: uma nova forma de sociedade.** Orientadora: Andrea Becker Narvaes. 2010. P.92. [Trabalho de conclusão de curso de Graduação em Sociologia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí. 2010].

[https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/661/Gustavo\\_TCC\\_formatado\\_por\\_Michel\\_Net.Copy.pdf?sequence=1](https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/661/Gustavo_TCC_formatado_por_Michel_Net.Copy.pdf?sequence=1)

SANTOS, L. **Quarta Revolução Industrial já está em vigor e deve mudar a realidade que conhecemos.** Revista Brasileira de Administração. ANO 30 Nº 132 SETEMBRO-OUTUBRO 2019. <https://online.flippingbook.com/view/444900/>.

## RESUMO II

# APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM SALA DE AULA

Ana Paula Matos Damian Silva – UFMT  
[damiananapaula2017@gmail.com](mailto:damiananapaula2017@gmail.com)

Everson Wolf – UFMT  
[eversonwolf@gmail.com](mailto:eversonwolf@gmail.com)

**Palavras-chave:** Alunos. Aprendizagem Significativa. Professor.

### Introdução

A aprendizagem em sala de aula deve ser significativa para o aluno, sendo essencial que o professor utilize metodologias de ensino, com enfoque a motivar o aluno a estar participando de suas aulas, para que seu aprendizado seja significativo (CAMEJO; DIEZ, 2016).

Além disso, o professor deve sempre estar explorando materiais pedagógicos que auxiliam no seu trabalho pedagógico em sala de aula, Souza, Silvano e Lima (2018) explicam que o professor deve sempre estar priorizando para que o material esteja de acordo com a realidade dos alunos, bem como de acordo com o conteúdo programático a ser trabalhado para que não haja uma falta de interligação entre eles.

Assim como relata Franco:

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2015, p.608).

A participação dos alunos fundamental neste processo de construção do aprendizado em sala de aula, pois ao estar participando o aluno compreende sobre como de fato é o conteúdo explicado pelo professor (SANTOS; JÚNIOR, 2016). Assim o professor tem uma maior facilidade de fazer com que os alunos, interajam com a aula e entre os colegas de sala, pois em sala de aula é essencial que os alunos tenham diálogo e busquem estar resolvendo as atividades de forma coletiva quando estas requerem esse modo.

Nas falas de Altrão e Nez:

Nesse contexto, o professor como mediador da prática pedagógica busca um caminho/ “método” para conduzir sua metodologia de ensino e assim firmar seu objetivo, que é o de ensinar e o aluno aprender. A metodologia e o método se concretizam a partir do pensar que, metodologia de ensino manifesta aquilo que o professor concebe como método significativo à realidade de seus alunos, sendo essa estrutura necessária para aplicar a técnica que complementarará o processo para alcançar o objetivo. (ALTRÃO e NEZ, 2016, p.85).

O professor tem de estar auxiliando o aluno em sala de aula e ainda o motivando com suas práticas pedagógicas, para que ele sinta um prazer e satisfação de estar participando das aulas e ainda desenvolvendo suas aprendizagens de maneira significativa (KLAUSEN, 2017).

Os alunos necessitam de um trabalho pedagógico realizado pelo professor de forma com que atenda suas necessidades educacionais, Saviani (1984, p. 72) “Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor.”. Sendo nítido que o educando tem uma maior facilidade em estar associando o conteúdo com sua realidade.

Ainda é preciso destacar que o cenário educacional vem sendo remodelado, requerendo tanto do professor quanto aluno uma maior utilização das ferramentas digitais, ou seja, as tecnologias tem se feito presente no meio educacional, como uma forma de que as aulas prossigam mesmo que de forma remota (CRUZ, TAVARES e COSTA, 2020).

## **Metodologia**

A metodologia empregada nesta pesquisa é um estudo de revisão bibliográfica, na qual apresenta autores que retratam sobre a temática abordada, na qual se utilizou pesquisas em livros e revistas formato PDF, além de científicos publicados em páginas de *websites*.

## **Resultados e Discussão**

O cenário vivenciado no ambiente escolar sempre foi de o professor trabalhar com metodologias tradicionais, onde o quadro de giz é o mais utilizado como uma ferramenta para repassar seus conteúdos, além disto, os alunos se atem somente ao livro didático, não buscando em outros meios informações pertinentes ao conteúdo exposto em sala de aula, para tanto o professor necessita de rever seus conceitos pedagógicos utilizados em sala de aula.

Aprendizagem dos educandos no ambiente escolar precisa ser significativa, para que seja despertado a busca por novos conhecimentos, sendo assim, o professor tem um papel fundamental neste processo de ensino-aprendizagem, pois ele tem incumbência de elaborar um planejamento de suas aulas de forma com que os alunos compreendam os conteúdos pedagógicos, bem como em estar associando-os a sua realidade.

Diante disto, o meio educacional precisa se atualizar dos recursos didáticos pedagógicos que lhe são oportunizados, trabalhar com os alunos através de seminários,

mapa conceitual, aulas práticas, bem como remodelar suas formas avaliativas com os alunos, para que isto auxilie o aluno em sua aprendizagem.

## Conclusões

Ressalta-se que o objetivo desta pesquisa consiste em expor como a aprendizagem precisa ser significativa, pois é através de questionamentos, ou seja, perguntas que o aluno e professor começam a ter a percepção de como o ensinar e aprender ao mesmo tempo é importante, onde o aluno aprende com o professor e o professor aprende com o aluno, isto é possível através destes questionamentos dialogados em sala de aula.

Diante disto, as reflexões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula, que em muitas das vezes se atenta em entrar em sala de aula e trabalhar os conteúdos do livro didático, não buscando outras metodologias ou até mesmo atividades lúdicas para inserir em suas aulas, remetendo assim uma auto reflexão individual de que a aprendizagem é significativa tanto para o aluno quanto professor. Portanto, é extremamente necessário que enquanto futuros professores tenhamos a devida consciência de que é importante utilizar recursos pedagógicos e metodologias diferenciadas nas aulas, enriquecendo seu trabalho em sala de aula e contribuindo no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos educandos.

## Referências bibliográficas

ALTRÃO, F. NEZ, E. de. Metodologia de ensino: um re-pensar do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Panorâmica On-Line**. Barra do Garças – MT, vol. 20, p. 83-113, jan./jul. 2016. ISSN - 2238-921-0. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/download/647/27> Acessado em: 29 abr. 2021.

CAMEJO, I. DIEZ, D. Aprendizagem Significativa: ¿conceito subjacente da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia. **Revista de Investigación** Nº 89 Vol. 40 Septiembre-Diciembre, 2016. Disponível <http://ve.scielo.org/pdf/ri/v40n89/art04.pdf> Acessado em: 29 abr. 2021.

CRUZ, J.; TAVARES, E. dos S.; COSTA, M. da. Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 411-427, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17760> Acessado em: 29 abr. 2021.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. . Disponível <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf> Acessado em: 29 abr. 2021.

KLAUSEN, L. dos S. **Aprendizagem significativa: um desafio**. 2017. Disponível [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702\\_12706.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf) Acessado em: 29 abr. 2021.

SANTOS, J. S. A. dos. JÚNIOR, S. B. T. Aprendizagem significativa na educação

infantil: a relevância da prática docente no desenvolvimento integral da criança. **Educon**, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.1-17, set/2016. Disponível [http://anais.educonse.com.br/2016/aprendizagem\\_significativa\\_na\\_educacao\\_infantil\\_a\\_relevancia\\_da\\_p.pdf](http://anais.educonse.com.br/2016/aprendizagem_significativa_na_educacao_infantil_a_relevancia_da_p.pdf) Acessado em: 29 abr. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1984.

SOUZA, C. O.; SILVANO, A. M. da C.; LIMA, I. P. de. Teoria da aprendizagem significativa na prática docente. **Revista ESPACIOS**. ISSN 0798 1015 Vol. 39 (Nº 23) Ano 2018. Disponível <https://www.revistaespacios.com/a18v39n23/a18v39n23p27.pdf> Acessado em: 29 abr. 2021.

## RESUMO III

# FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ESPECIAIS E INCLUSIVAS<sup>5</sup>

**Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento** – UEMA  
franclanecarvalhon@gmail.com

**Idvânia Lima Silva** - UEMA  
[idvaniasilva8@gmail.com](mailto:idvaniasilva8@gmail.com)

**Elana Galdino de Lima** – UEMA  
[tiaelanagaldino@gmail.com](mailto:tiaelanagaldino@gmail.com)

**Grupo de Pesquisa:** Grupo de Pesquisas Interdisciplinares : Educação, Saúde e Sociedade.

**Palavras-chave:** Formação. Desenvolvimento Profissional. Educação Especial e Inclusiva.

### Introdução

As discussões e estudos internacional e nacional sobre a escolarização das pessoas com deficiência têm conquistado visibilidade no âmbito das políticas educacionais e sociais. Neste estudo, partimos de uma concepção de educação especial e inclusiva como um direito humano para TODOS. Nesta perspectiva, Mantoan (2015, p. 33) discute que: “Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento[...]”.

Nesta direção, a educação só é de fato inclusiva quando organizada de maneira equitativa, de modo que todos consigam aprender. A Política Nacional de Educação

---

<sup>5</sup> Este resumo é parte do Projeto de Pesquisa intitulado “FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: desenvolvimento profissional, organização e gestão escolar das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência” Aprovado pelo Programa de Iniciação Científica do CNPq/PPG/UEMA/FAPEMA Edital n.11/2019, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - UEMA. Passou pela Plataforma Brasil e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa através do CAAE:3210620.3.0000.5554 e Parecer nº 4.113.007.

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um documento oficial parte integrante da educação brasileira. Esta Lei aborda os aspectos históricos, filosóficos e legais referente a modalidade de ensino, além de apresentar o paradigma inclusivo como orientador dessa política nacional.

Os sujeitos partícipes da educação especial são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É o que reflete os princípios constitucionais e as bases da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996), a citar: igualdade de acesso e condições de permanência na escola e, orientar a criação de um sistema de educação inclusivo, capaz de suprir as necessidades daqueles que compõem o grupo atendido pela educação especial. As mudanças configuradas através da Política Nacional de Educação Especial definiram novas perspectivas para a educação inclusiva. Para Mantoan (2015) as políticas públicas educacionais inclusivas preconizam a educação como um direito social e humano. A implementação demanda mais do que uma ordem legal.

Este trabalho torna-se relevante por apresentar reflexões de um estudo maior sobre formação e desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico. Partimos do problema de pesquisa: qual a percepção dos Coordenadores Pedagógicos sobre seu desenvolvimento profissional em vista da organização e gestão escolar das políticas públicas educacionais especiais e inclusivas? Delimitamos como objetivo geral: analisar a formação e o desenvolvimento profissional dos Coordenadores Pedagógicos na gestão educacional das políticas públicas inclusiva da pessoa com deficiência.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, tendo como objetivo analisar a percepção de 04 Coordenadoras Pedagógicas de escolas públicas de Caxias-MA, tendo em vista a efetivação das políticas públicas na perspectiva da educação especial e inclusiva da pessoa com deficiência. A pesquisa descritiva exige observação e descrição de um determinado fenômeno. Neste estudo, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário e como técnica a observação participante. A pesquisa foi realizada nos meses de agosto a novembro de 2019. A organização e análise dos dados foi desenvolvida através da Análise de Conteúdo.

## **Resultados e Discussão**

A pesquisa foi realizada com 15 coordenadores, neste trabalho socializaremos os fragmentos de 02 Coordenadoras Pedagógicas das escolas públicas municipais de Caxias-MA. A idade varia entre 25 a 45 anos, com formação inicial em Pedagogia e Pós- Graduação *Lato Sensu*: 01 Coordenação Pedagógica e 01 Inclusão Escolar.

### **Categoria 1: importância da inclusão do aluno com deficiência.**

**CPE1:** É fundamental para o bem-estar e para o emocional das crianças. Favorece o desenvolvimento emocional e cognitivo do aluno diferente.

**CPE2:** Perante a lei somos todos iguais e garante a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, mesmo não sendo satisfatório, mas já existe uma garantia.

Percebemos que a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas de ensino regular ainda é desafiante. Devemos incentivar a convivência com a diversidade, garantindo o aprendizado de todos. Segundo Dechichi (2011) para o sucesso das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas, faz-se necessário a implantação de políticas públicas que visam à construção de práticas com participação e integração dos alunos.

As funções desenvolvidas pelas Coordenadores Pedagógicos exigem cuidados para com os alunos com deficiência. Cuidados esses, que passam pela formação continuada sobre as políticas públicas geral e específicas da educação especial e inclusiva e sobre deficiências. Para Libâneo (2007), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, em interação com os professores, alunos e pais.

**Categoria2: Os cuidados prestados aos estudantes com alguma deficiência.**

**CPE1:** Sempre que estamos próximos. A escola oferece “atendimento educacional especializado” e “agentes de inclusão”. Nossos alunos são acompanhados e assistidos por profissionais que atuam diretamente.

**CPE2:** Faço acompanhamento dos alunos, presto atenção no seu nível de desenvolvimento e quando preciso busco apoio fora, como no “CRAS”.

As coordenadoras pedagógicas enfatizam que exercem sua função de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência, em vista do desenvolvimento e aprendizagem. Conforme Franco (2008) a função do coordenador pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamento político, pedagógico, pessoal e administrativo.

**Categoria3: conhecem as Leis brasileiras de Educação Especial e Inclusiva.**

**CPE1:** Sim. A lei assegura condições de igualdade e o direito a inclusão social e cidadã. Mas não entendo dessas leis. Não sei como praticar.

**CPE2:** Sim. A lei deixa a escola numa posição bem clara, ser acolhedora, assim acolhendo alunos com deficiência. Não conheço bem as Leis.

As coordenadoras pedagógicas possuem conhecimentos gerais sobre as políticas públicas educacionais de inclusão. Externaram a falta de uma formação continuada oferecida pela escola e secretaria de educação para melhor acompanhar o trabalho pedagógico na escola junto a alunos com deficiência. Para Libâneo (2007), a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico-prático no contexto de trabalho e no desenvolvimento profissional.

**Conclusões**

Os resultados da pesquisa indicam um movimento progressivo da educação especial e inclusiva brasileira sobre a escolarização como direito, pois, as integrações de políticas públicas demonstram alterações mais evidentes após o ano de 2003, com a

afirmação da inclusão escolar como diretriz que integrava uma política no Estado para minimizar a seletividade da escola e de precariedade da escolarização das pessoas com deficiência. Os documentos oficiais afirmam a inclusão na escola regular e indicam um público-alvo em relação às necessidades especiais, além de reafirmar que a escola comumpassa a ser o *locus* da escolarização de todos os alunos.

Verificamos que as coordenadoras pedagógicas sentem dificuldades na gestão das políticas públicas de educação especial e inclusiva junto ao coletivo de professores na escola no processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência. Alegam a falta de formação continuada, para o exercício da gestão e organização de atividades relacionadas a inclusão dos alunos e professores que tem dificuldades de ensino/aprendizagem.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 23 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001.p 1-80.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade.** Uberlândia: EDUFU, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. **As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal.** Natal: UFRN, Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação 2015.

## RESUMO IV

# BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONCEPÇÕES SOBRE A ADOLESCÊNCIA

Otávio Augusto de Moraes – UEMA  
[otavioaugustodemoraes@gmail.com](mailto:otavioaugustodemoraes@gmail.com)

Íris Maria Ribeiro Porto – UEMA  
[porto.iris@gmail.com](mailto:porto.iris@gmail.com)

**Palavras-chave:** Adolescência. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.

### Introdução

O presente trabalho apresenta como principal objetivo analisar as concepções sobre a Adolescência presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tem a assertiva de que um dos fatores cruciais dentro das instituições escolares é a compreensão do currículo, pois este conceito norteia todo o andamento e funcionamento interno da instituição e das salas de aulas. É um conceito demasiadamente complexo, ao considerar que sua concepção não se reduz apenas ao desenho curricular que os espaços educacionais esboçam.

[...] propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultura social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Sacristán (2000) compreende os aspectos culturais como relevantes na formação dos sujeitos, assim como a influência política na elaboração do currículo, a realidade das escolas que vivenciam os currículos diariamente e o fato dele tentar mostrar a realidade escolar.

Notamos que BNCC e currículo possuem confluências e divergências, não se tratando do mesmo documento. A BNCC não é considerada um currículo, contudo orienta as competências e habilidades que devem ser aprendidos na escola. O currículo é o percurso metodológico para o desenvolvimento dos alunos. Em vista da importância da BNCC, faz-se relevante investigar as concepções de Adolescências contidas no documento e refletir sobre os impactos nos currículos brasileiros.

O conceito de adolescência vem se modificando, assim como diversos outros conceitos e pensamentos atuais. Neste estudo, adotou-se a adolescência a partir da

concepção teórica sócio histórica, que compreende o adolescente como um produto das relações sociais e culturais. Portanto, a adolescência não é compreendida como um período biológico inerente ao desenvolvimento humano, mas sim como um constructo fundamentado nas relações sociais (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001). Sendo assim, a adolescência não se caracteriza por ser um período entre fases, criança e adultos, mas sim como um produto das necessidades sociais.

Sendo assim, é preciso construir mecanismos, principalmente no âmbito escolar, que possibilitem que os adolescentes discutam e reflitam sobre suas ideias e expectativas futuras, levando em consideração as condições encontradas no ambiente social que influenciam na construção do Projeto de Vida. Rocha (2002) aponta que precisamos também compreender como as diferentes historicidades e experiências influenciam na imaginação do futuro, bem como entender como diferentes processos de escolarização e estruturação familiar e social interferem na projeção futura.

## Metodologia

Para a consecução dos objetivos realizamos uma pesquisa qualitativa em educação vinculada a técnica de uma análise documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), afirmam que uma pesquisa documental e uma pesquisa bibliográfica são termos usados muitas vezes como sinônimos, ambas trabalham com a análise de documentos, mas na pesquisa bibliográfica os documentos que já receberam tratamento analítico, são documentos de domínio científico.

Nesta pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo, conforme aponta Bardin (2016), para realizar a sistematização da análise e fazer o levantamento das contradições e conflitos presentes no documento. Autores como Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Lima e Minoto (2017) compreendem que na análise documental há um procedimento metódico a ser seguido através da categorização de fragmentos relevantes retirados da base dos dados e que esta etapa é flexível. No desenvolvimento da metodologia os fragmentos e as categorias serão confrontados com a bibliografia utilizada e com outros trechos do próprio documento, para que a discussão seja realizada e seja feita a escrita final da dissertação.

## Resultados e Discussão

O primeiro aspecto que queremos ressaltar está na BNCC, página 463, em que o documento apresenta a importância ao respeito à diversidade, ao ser humano e os seus direitos; assim podemos traçar a reflexão sobre a relevância das políticas públicas voltadas às adolescências e à seguridade social. Ao considerarmos a visão sócio-histórica deste processo percebemos que o incentivo ao esporte, cultura, lazer e aos meios de apropriação do conhecimento são fundamentais para a construção das adolescências e conseqüentemente corroboram na formação holística do ser humano.

Para atingir essa finalidade [atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania], é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, **independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias.** (BRASIL, 2018, p. 465, grifos nossos)

O trecho grifado pode trazer divergências de interpretação, de acordo com a perspectiva conceitual sobre o processo de aprendizagem do aluno. Neste trabalho delimitamos que há uma intensa relação dialética entre o indivíduo, o ambiente que está circunscrito e a própria subjetividade. O ambiente cultural, o histórico e social constroem de forma única o aprendizado das pessoas, levando em consideração esta gama de fatores que influenciam o aprendizado dentro da escola e do ambiente externo a ela. Assim como não podemos dizer que os alunos irão aprender independente das diversas dimensões em que é construído.

Em contrapartida outro excerto da página 465, na BNCC, destaca a adolescência como um emaranhado complexo de mudanças sociais e emocionais. Demonstra que a sua subjetividade e a sociedade começam a questionar sobre o futuro, assim ele começa a refletir sobre os caminhos que pretende seguir. Neste momento diversos fatores podem incentivar os alunos na participação da vida pública.

Assim, podemos notar que os condicionantes sociais para o desenvolvimento integral do aluno, perpassam a escola e as políticas públicas, principalmente as políticas públicas voltadas às adolescências. Este trecho elucidado de forma concisa com o processo de formação do sujeito, no âmbito macro. É através das políticas públicas educacionais que o jovem possui oportunidades de vivenciar, criar um arcabouço cultural e, assim, ter uma visão mais próxima das realidades sociais.

No texto da BNCC do Ensino Médio a área de conhecimento que mais proporcionará discussões sobre as adolescências, suas culturas, representações e identidades é a área de Linguagem e suas Tecnologias. No componente curricular de Língua Portuguesa, principalmente no campo de atuação da vida pessoal e o campo jornalístico-midiático, pois relatam sobre as políticas públicas voltadas às adolescências, trazendo a discussão pra dentro da sala de aula.

## **Conclusões**

Durante a análise dos trechos relevante da BNCC que tangem as concepções de adolescências, pôde-se notar que de forma geral o documento concebe a adolescência a partir da concepção sócio-histórica, sendo que nos trechos retirados do documento há uma preocupação em pensar as adolescências de forma que estejam inseridos dentro de um contexto econômico, cultural e social. Contudo há alguns trechos da BNCC que ainda podemos notar a visão da adolescência como um fator universal do desenvolvimento, desconsiderando o próprio discurso sobre uma adolescência criada socialmente. Essa contradição presente no documento é uma das formas de pensarmos o processo de escrita do documento e sobre as concepções que foram sendo produzidas ao longo da história.

## **Referências**

AGUIAR, W. M. J., BOCK A. M. B., & OZELLA S. A Orientação Profissional com Adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In*: BOCK, M. B.M; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo, Cortez, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. da 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2016. ISBN 978-85-62938-0-7.

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

LIMA, T. C. S., MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp. P. 37-45, 2007.

ROCHA, M. L. Contexto do adolescente. *In*: CONTINI, M. L. J; KOLLER; S. H. **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas, Conselho Federal de Psicologia, 2002. p.25-32.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. *In*:\_. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 1, p.13-53.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. ISSN: 2175-3423.

## RESUMO V

# PEDAGOGIA HOSPITALAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO HOSPITAL INFANTIL MUNICIPAL DR. JOÃO VIANA EM CAXIAS-MA

**Idvânia Lima Silva- UEMA**  
idvaniasilva8@gmail.com

**Francisca Elyde da Silva Alves Ribeiro – UEMA**  
ribeiroelyde72@gmail.com

Grupo de Pesquisas interdisciplinar: Educação Saúde e Sociedade.

**Palavras-chave:** Pedagogo. Pedagogia Hospitalar. Hospital Infantil

### Introdução

**E**ste trabalho é parte integrante de um projeto de iniciação científica intitulado: “Desenvolvimento profissional do Pedagogo no contexto não-escolar: uma análise da intervenção no Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana”. Aprovado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UEMA/PIBIC- CNPQ/UEMA/FAPEMA- Edital UEMA/PPG nº 11/2019, da Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Para tanto, o problema de pesquisa foi debilitado como: qual a percepção do desenvolvimento profissional do pedagogo no contexto não-escolar, em vista das intervenções pedagógicas significativa elúdicas no Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA? Portanto, esta pesquisa colabora para clarificar a atuação do pedagogo dentro do Hospital Infantil, qual sua função e formação para atuar neste cenário.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo geral: Analisar o desenvolvimento profissional do Pedagogo no envolvimento da Pedagogia Hospitalar no acompanhamento e recuperação de crianças enfermas no contexto não-escolar do Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA. Com essa pesquisa entende-se a importância da atuação do pedagogo no contexto não-escolar, e a relevância do seu trabalho desenvolvido junto com a equipe hospitalar.

### Metodologia

Essa pesquisa se efetivou através da pesquisa descritiva, baseada na

abordagem quantitativa. De acordo com Gil (2008) a pesquisa descritiva fornece para o pesquisador informações sobre o que deseja pesquisar, tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno assim como as suas variáveis.

Inicialmente, a pesquisa contou com a observação participante, que “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, grupo ou de uma situação determinada.” (GIL, 2008, p. 103). Essa observação participante deveria ser realizada na área da brinquedoteca hospitalar, juntamente com atividades pedagógicas. No entanto, essa etapa da pesquisa não foi concluída por consequência do cenário de pandemia do Covid-19 e as medidas de segurança, o que levou o hospital a interditar a brinquedoteca.

## Resultados e Discussões

Foram aplicados 7 questionários entre os técnicos em enfermagem, enfermeiros e aos pais dos enfermos no Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA. Foram identificadas as participantes da pesquisa de acordo com as categorias: E1 e E2, referentes às enfermeiras e M1, M2, M3, M4 e M5, referentes às mães das crianças enfermas que estavam internadas no Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA.

Foram feitos então, algumas perguntas norteadoras que foram consideradas fundamentais para fomentar este trabalho. Para o melhor entendimento da análise de dados a primeira pergunta foi a seguinte pergunta, quais as influências das atividades educativas, pedagógicas e lúdicas nas condições de vida e de saúde das crianças acometida de doenças que se encontram em um leito hospitalar, recortamos alguns fragmentos: TE, EF, M1, M2: Estimula a motivação do paciente para melhorar o seu estado de saúde; e M 3, M4, M5: Ajuda no desenvolvimento social e educacional da criança enferma

De acordo com a análise das respostas obtidas pode-se perceber que as influências das atividades desenvolvida pelo Pedagogo Hospitalar estimula a criança na sua recuperação. O papel do pedagogo no hospital, portanto, é bastante amplo, então envolve atenção, preocupação e responsabilidade. Desta forma, entendemos que,

O papel do pedagogo no âmbito hospitalar não se entende somente pela recuperação da aprendizagem da criança ou jovem hospitalizado, cabe também ao pedagogo o papel da escuta e de promover o bem-estar da criança internada. [...] a equipe pedagógica tem o papel de manter em dia o currículo da escola. (SOUZA 2018, p. 24)

Diante disso, fica evidente que o Pedagogo é fundamental no ambiente hospitalar, auxiliando na aprendizagem da criança garantindo que seu direito de aprender seja respeitado, independente da circunstância no momento estabelecida pela enfermidade. Em seguida foi abordada a seguinte pergunta: Quais o principal desafio na realização de uma boa prática educativa para crianças e adolescentes aqui no hospital: TE, EF, M4, M5: Falta de pedagogo para o desenvolver as atividades educativas; e M1, M2, M3: A relação entre pedagogo, hospital e família.

Percebe-se que a falta do profissional Pedagogo no espaço hospitalar para

desenvolver as atividades educacionais como foi relatada pelos sujeitos da pesquisa é um dos principais desafios para as crianças que se encontram hospitalizadas. Destaca Montanari e Silva que o pedagogo tem como propósito:

A classe hospitalar tem como propósito promover a continuidade dos estudos durante o período de interação. O professor da escola regular e o professor da classe hospitalar estabelecem um vínculo para contribuir na atuação do pedagogo hospital com esta criança. (MONTANARI; SILVA, 2017, p. 5)

Compreende-se que o Pedagogo contribui para o melhor desenvolvimento e progresso do paciente internado. Em seguida questionamos qual as atividades educativas preferidas das crianças hospitalizadas. Conseguimos algumas respostas a citar: TE, M1: Brinquedos e brincadeiras lúdicas; M4: Leituras/ contação de histórias; M3: Artes e Pinturas; M2: Jogos e dinâmicas de grupos; M5, EF: Brincadeiras lúdicas, Jogos, Pinturas, Contação de histórias.

É possível visualizar, portanto, que as crianças gostam de todas as atividades educacionais desenvolvida na brinquedoteca hospitalar pelo Pedagogo, desde os brinquedos, leituras, artes, jogos, as brincadeiras lúdicas e dinâmicas de grupos. Assim afirma Pantoja (2007): “Neste contexto a ludicidade é o ponto-chave para que ocorra o melhor desenvolvimento da criança, cujo brincar é a atividade primordial da infância. É por meio da ação lúdica que a criança aprende a viver e caminhar para o futuro.” (PANTOJA, 2017, p.37)

Conforme a menção as brincadeiras lúdicas no ambiente hospitalar podem trazer alegria e conforto para o momento difícil que a criança está passando. Com a análise do questionário é possível identificar que há uma concordância entre os pesquisados em relação a importância do pedagogo hospitalar e da brinquedoteca hospitalar.

## **Conclusões**

A pesquisa realizada no Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA, destacou a importância do desenvolvimento profissional do pedagogo no ambiente hospitalar, os resultados apontaram para a falta de pedagogos no auxílio do trabalho hospitalar, pois a função desse profissional não foi devidamente reconhecida e compreendida. Apesar das dificuldades enfrentadas durante a pesquisa, devido os impactos da pandemia do Covid-19, foi possível perceber a importância do desenvolvimento profissional do Pedagogo no hospital

Assim, pode-se concluir que pedagogia hospitalar traz diversos benefícios que contribuem para a recuperação da criança hospitalizada, com atividades educativas, brincadeiras lúdicas, jogos, contação de história, estimulando a motivação da criança para melhorar o seu estado de saúde. Pode-se perceber que a pesquisa apresentou resultados interessantes, pois mostrou a função, e colaboração que o pedagogo hospital tem dentro da brinquedoteca hospitalar e o quanto a sua falta faz diferença na recuperação e no estado de saúde das crianças enfermas.

## Referências Bibliográficas

BERGAMO, M.G. *et al.* **Pedagogia hospitalar: perspectivas para o trabalho do professor.** Congresso Brasileiro de educação especial, 3, 2008, São Carlos. Anais, 2008. Disponível em:

<[Http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/130/bergamoposter.pdf](http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/130/bergamoposter.pdf)>. Acesso: 24 de novembro de 2020

FONTES, R. S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada:** discutindo o papel da educação no hospital. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Revistabrasileira de educação. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n3, p. 403-420, Jul.-Set., 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf>>. Acesso: 24 de novembro de 2020.

MONTANARI, E. S. S. B; SILVA, M. B. **Classe hospitalar: reflexões acerca da atuação pedagógica.** EDUCARE: XIII congresso nacional de educação: Formação de professores: contexto, sentidos e praticas, 2017, p. 5. Disponível em [http://www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25924\\_12439.pdf](http://www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25924_12439.pdf). Acesso em: 26 fev. 2021

SILVA, Silvana Aparecida Siena; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **Pedagogia Hospitalar: a ação pedagógica em hospitais pediátricos.** Educação, Batatais, v. 3, n. 1, p. 31-52, jun. 2013.

SOUZA, Maria Eduarda Silva. **Pedagogia Hospitalar: o que dizem os periódicos de maior circulação da área da Educação?** / Maria Eduarda Silva Souza.- 2018.

PANTOJA, Joana D´ Arc De Sousa. **Atuação do pedagogo (a) em ambiente hospitalar no Município de Cametá.** 2017. Disponível em <https://www.bdta.ufra.edu.br>. Acesso em 26 fev. 2021

## RESUMO VI

# PRÁTICAS FORMATIVAS VOLTADAS PARA UMA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: IMPLANTAÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS

**Leysiane Gomes de Oliveira Silva** – UEMA  
leysioliveirasilva@gmail.com

**Lilian Raquel Braga Simões** - UEMA  
lilianbs@gmail.com

**Poliana Andressa Costa Melonio** – UEMA  
policaxiasma@hotmail.com

Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação,  
Saúde e Sociedade.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Comunicação Não Violenta. Cultura de paz.

### Introdução

A escola é um ambiente cultural onde há construção e troca de saberes e tem-se no processo de formação continuada um amplo leque de oportunidades para reflexão e construção de conhecimentos. O chão da escola oferece inúmeras possibilidades e desafios de aprendizagem e aperfeiçoamento da prática pedagógica, dessa forma, os professores precisam estar em constante processo de formação, apreensão e multiplicação de novos conhecimentos.

Entre estes desafios está a violência, um fenômeno presente em toda a sociedade, em suas mais variadas expressões e que está inscrito em muitos contextos escolares, visto que a escola não é antagônica à sociedade e sim uma parte inerente a ela.

Assim, se torna urgente refletir e buscar novas perspectivas que visem a implantação de uma cultura de paz nas instituições escolares, que tem na comunicação não violenta (CNV), uma potencial aliada frente às situações de violência na escola, buscando um espaço mais harmonioso e saudável para todos. A implantação dessa cultura de paz nas escolas perpassa pela necessidade de formação continuada dos professores.

Para tanto, tal estudo é norteado pelos seguintes questionamentos: De que maneira, nas formações continuadas, podem ser formuladas estratégias para superar a violência na escola? De que forma a comunicação não violenta pode contribuir com a cultura de paz nos ambientes escolares?

Dada a situação apresentada acima, pretende-se com este estudo formular reflexões críticas acerca da violência na escola e como esse fenômeno pode ser superado a partir de um trabalho iniciado pelo processo de formação continuada dos professores com base em uma comunicação não violenta, objetivando a implantação de uma cultura de paz na escola.

## **Metodologia**

Para elaboração deste estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa para ampliação de conhecimento teórico sobre o tema. Oliveira (2008, p. 69) diz que “[...] a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”.

Buscou-se analisar e refletir sobre a violência na escola, como esse fenômeno se expressa nesse contexto e como seus atores podem reverter ou amenizar essas situações no sentido de superá-las. Para isso, analisou-se obras, artigos, textos etc. sobre violência na escola, cultura de paz, comunicação não violenta e práticas formativas de professores, pois acredita-se que essa modalidade de formação é um passo fundamental para iniciar o combate à violência muitas vezes agravada pelo falho processo de comunicação na escola.

## **Resultados e Discussão**

O chão da escola oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem e aperfeiçoamento da prática pedagógica. Assim, os professores precisam estar em constante processo de formação, apreensão e multiplicação de novos saberes. Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369), “[...] formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”.

Há um robusto número de formações nas escolas voltadas para a melhoria das práticas pedagógicas que se inscrevem no interior da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas é perceptível a pouca oferta e/ou ausência de problematização quanto aos fatores que interferem diretamente nesses processos, como é o caso de formações voltadas para o refletir sobre a importância de práticas que almejam um ambiente escolar saudável e promovam a cultura de paz nas escolas. Conforme Santos,

Caberá à escola, a partir de sua função social e política, transformar-se em espaço de convivência saudável, ou seja, construindo e vivenciando práticas de Cultura de Paz, como condição para garantir o sucesso da educação (2018, p. 91).

Entende-se por cultura de paz aqui todo o esforço permanente para que haja a modificação de pensamentos e ações, no sentido de se promover a paz (DUPRET,

2002).

A violência na escola se expressa de diferentes maneiras, sendo importante que essa instituição desenvolva mecanismos de mudança, com vista à solução ou minimização dos conflitos implicados no ato de convivência diária em seu ambiente. Esses mecanismos de mudança transitam pela formação continuada da equipe pedagógica. Candau (1997) vem contribuir com essa temática quando aborda o magistério, como sendo uma construção diária, enfatizando as vantagens que a formação continuada pode proporcionar. Além disso, destaca o lócus privilegiado que a escola ocupa:

Neste sentido, considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (CANDAU, 1997, p.57).

No que tange o ambiente escolar e as situações de violência, a comunicação entre os agentes da escola é um mecanismo fundamental no que se refere às mediações e soluções de conflitos. É por meio dela que se dão as relações que podem ser positivas ou negativas, de acordo com o modo como é empregada. A comunicação tem um teor negativo quando os agentes envolvidos imprimem violência, mesmo que, às vezes, de forma mascarada. É na contramão desse tipo de comunicação que a comunicação não violenta (CNV) age. De acordo com Rosenberg (2006, p. 21) ela “[...] se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas”.

## **Conclusões**

O objetivo deste estudo foi analisar e refletir como a violência inscrita nas relações interpessoais que se dão no ambiente escolar pode ser debatida nas formações continuadas de professores.

Fora abordada a importância da implantação de uma cultura de paz nas escolas, que tem a intenção de extinguir ou pelo menos amenizar, as situações de violência a partir do uso dos fundamentos da comunicação não violenta. Para tanto, consideram-se fundamentais as práticas formativas dos professores que tragam a temática à voga.

A escola, portanto, precisa ter uma visão global dos problemas que interferem negativamente no processo de execução da sua função social. Sendo de extrema relevância lançar um olhar sensível para a temática da violência na escola e para a própria comunicação entre os sujeitos que compõem os espaços educativos, buscando novos mecanismos de mudança, com vistas à superação dos conflitos implicados no convívio social nestes espaços.

## **Referências bibliográficas**

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>>.

Acesso em: 28/11/2020.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: Construção cotidiana**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Nascimento, 1996.

DUPRET, Leila. **Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea**. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100013#:~:text=Uma%20cultura%20de%20paz%20implica,de%20ser%20a%20tem%C3%A1tica%20principal)

[85572002000100013#:~:text=Uma%20cultura%20de%20paz%20implica,de%20ser%20a%20tem%C3%A1tica%20principal](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100013#:~:text=Uma%20cultura%20de%20paz%20implica,de%20ser%20a%20tem%C3%A1tica%20principal). Acesso em 11/10/2020.

MIRANDA, Peterson Passion Birino. **Identidades estudantis: narrativas de estudantes sobre o bairro Vila Embratel / Peterson Passion Birino Miranda**. Dissertação (Mestrado em História, Ensino e Narrativas) - Universidade Estadual do Maranhão – São Luís, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, Maria Angélica da Silva Costa. **A comunicação não violenta como instrumento para uma cultura de paz: uma proposta para as escolas da rede estadual de Sergipe**. In: Ideias & Inovação – Lato Sensu – Grupo Tiradentes vol. 4, n.2. (Maio 2018) Aracaju: Editora universitária Tiradentes – Edunit, 2018.

## RESUMO VII

# A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º AO 5º ANO: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SÓCIO EMOCIONAIS UTILIZANDO OS JOGOS

Tancredo Silva Ferreira- UEMA  
tstancredosilva@gmail.com

Residência Pedagógica- CAPES

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Licenciatura. Residência Pedagógica.

### Introdução

O processo de formação de professores vem sendo objeto de estudos, debates e de profundas reformulações no Brasil. Baseado nas reflexões de Gatti (2010), que declara ser notório pelos seus estudos e pesquisas que em boa parte do país as universidades e os cursos ainda não atendem os padrões mínimos sustentados pela teoria e prática necessários para colocar a formação docente à altura de sua responsabilidade pública.

Depreende-se, de tal modo, alguns programas de incentivo a formação de professores como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o programa Residência Pedagógica tentam reduzir essas carências. Esses programas oferecem bolsas de iniciação à docência a alunos dos cursos de licenciaturas afim de que se dediquem a formação docente vinculando teoria e prática no seu período de formação.

O presente trabalho trata-se, portanto de relatos de experiências formadoras, de acadêmicos da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Caxias, do curso de Pedagogia Licenciatura, que faz parte do programa de políticas de formação de professores: a Residência Pedagógica edital (CAPES/RP n.º 1/2020), mencionando as atividades desenvolvidas no período de formação referente ao primeiro módulo do projeto 2020/2021, com o título subprojeto: “O Processo de Formação Inicial no Residência Pedagógica: revelando o ser professor”. Partindo desse pressuposto, temos como problemática neste trabalho, responder quais as contribuições do Residência Pedagógica para a ampliação das experiências formativas aos licenciandos do curso de pedagogia?

## Metodologia

O desenvolvimento metodológico das atividades apresentadas por meio desse trabalho, de abordagem científica, tem como propósito relatar como ocorreram às experiências de formação dos residentes do programa Residência Pedagógica, registrando as atividades e sua importância na vida do residente no sentido de revelar o ser professor.

O relato de experiência é um trabalho que descreve com transparência uma experiência que possa contribuir para a área de atuação do sujeito participante e para outros profissionais da área, sendo passíveis de serem estendidos, servindo como possível exemplo para outras situações similares e estudos. Sobre essa perspectiva metodológica, Grollmus e Tarrés (2015), falam que o Relato de Experiência é uma forma de narrativa, de modo que o autor quando relata através da escrita está expressando um acontecimento vivido, produzindo contribuições científicas.

Todas as formações e encontros ministrados ocorreram de forma remota com o uso das plataformas digitais GOOGLE MEET e TEAMS, devido ao período pandêmico, para evitar a contaminação pelo novo coronavírus. Os encontros e reuniões remotas conectam todas as pessoas de interesse por meio de um link, através do aparelho celular ou computador, unindo-os numa sala virtual onde todos se veem por meio das câmeras ligadas online, podem falar por meio de microfones e também podem apresentar trabalhos sistematizados por meio de slides.

Nessa perspectiva, metodologicamente, para o desenvolvimento de um trabalho formativo, o projeto tem duração de dezoito meses, sendo dividido em três módulos de seis meses cada módulo, esse primeiro módulo consta do período de outubro de 2020 a março de 2021, vários encontros de formação com um grupo de 27 residentes, semanalmente as quartas-feiras, geralmente às 18h30, com aproximadamente duas horas e meia de duração, abordando vários temas importantes da área da pedagogia, com objetivo de preparar esses residentes a cumprirem seus planos de trabalho nas escolas cumprindo os objetivos unindo teoria à prática.

## Resultados e Discussão

O projeto versa em torno de jogos, a serem aplicados com alunos do 1º ao 5º ano para estimulação de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais, e para estratégia de aplicabilidade dos conteúdos ministrados dentro do espaço escolar, tendo como título: “A Docência no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano: desenvolvendo competências cognitivas e sócio emocionais utilizando os jogos.” Segundo Antunes (1998), o jogo e a brincadeira são atividades essenciais das crianças e seria interessante que os professores utilizem jogos e brincadeiras como estratégias de aprendizagem, como um dos enfoques básicos para o desenvolvimento dos seus educandos.

O projeto apresenta ainda, um plano de trabalho do acadêmico residente que tem como título: “O Processo de Formação Inicial na Residência Pedagógica: revelando o ser professor.” Segundo Antunes (1998), é de fundamental relevância que a prática esteja presente na preparação do futuro profissional docente, é primordial a interação com a realidade e/ou com situações similares àquelas de seu campo de atuação.

Nessa perspectiva de revelar o ser professor discutimos temáticas variadas durante o primeiro módulo da formação da Residência Pedagógica. Os principais temas foram: A Atividade de Brincar e o Desenvolvimento da Criança, Implicações na Prática de Professores da Infância, Formação Pedagógica: discutindo possibilidades, Educação, Diversidade e Formação Docente: qual a cor da LGBTFobia no arco-íris da escola e Competências Socioemocionais no Contexto Escolar: sobre críticas, limites e possibilidades.” Todos essas temáticas permitiram compreender como os conhecimentos pedagógicos que aprendemos ao longo das formações podem contribuir para a organização de situações de ensino-aprendizagem enquanto futuro professor.

Também buscamos conhecer o Documento Curricular do Território Maranhense-DCTM e as novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular-BNCC nas escolas. Vimos que há uma necessidade de tomar uma organização para que o ensino se torne mais atrativo, pois as formas de aprender mudaram com acesso da tecnologia e que paraplanejar deve-se saber como se dar o processo de aprender e ensinar.

Aprendemos ainda sobre: “As Nuances da formação inicial na Docência.” Sendo fundamental para perceber que a prática docente é um saber-fazer do professor repleto de significados.

Aconteceram ainda debates, rodas de conversas/formação sobre jogos e as múltiplas inteligências; e por fim oficina com confecções e apresentações de jogos e metodologia de aplicação com crianças de 1º ao 5º no do Ensino Fundamental, pelos residentes para estimulação das múltiplas inteligências, tendo como referência a obra de Celso Antunes: Jogos Para a Estimulação das Múltiplas inteligências. Esse processo permitiu saberes profissionais cheios de pluralidades, flexibilidade, criatividade e, sobretudo capacidade de integrar teoria e prática.

O desenvolvimento das atividades dessa etapa do programa Residência Pedagógica aconteceram de modo remoto, mas apesar dos obstáculos e dificuldades foram realizadas com aproveitamento satisfatório. Os pontos positivos ocasionados pela metodologia remota foram: facilitar a presença de vários profissionais, inclusive de outros estados e universidades que puderam contribuir com a sua presença nas formações do conforto de suas casas, sendo esse um dos benefícios relevantes da modalidade virtual de formação pelas plataformas digitais.

## **Conclusões**

Observa-se que a Residência Pedagógica agrega valores significativos na vida do acadêmico, unindo conhecimentos, teoria e prática, possibilitando várias aprendizagens e experiências ao longo das formações, palestras e oficinas, com encontros dinâmicos e participativos com temas relevantes para a formação inicial do acadêmico e futuro professor.

Portanto, a Residência Pedagógica proporciona para os licenciandos, uma perspectiva libertadora e emancipadora, tem um impacto muito significativo para a formação, pois consiste em uma metodologia que desenvolve o diálogo entre teoria e prática, estimulando-os em suas capacidades crítica e criativa diante das situações de sala de aula de forma remota ou presencial. O programa, através da sua qualidade, está sendo um espaço de aprendizagem de ferramentas pedagógicas e aquisição de

técnicas que ensinam a lidar com outras formas de comunicação educativa, agregando experiências importantes como futuro professor e pedagogo.

### **Referências bibliográficas**

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis,RJ: Editora Vozes, 1998.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, 2010.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. **Relatos metodológicos**: difractando experiências narrativas de investigación. *Fórum Qualitative Social Research*, v. 16, n. 2, mayo 2015. Disponível em:< file:///C:/Users/Particular/Downloads/2207-9561-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

## RESUMO VIII

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

**Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira** – UEMA  
juscyliveira84@gmail.com

**Severino Vilar de Albuquerque** – UEMA  
svalbuquerque@uol.com.br

**Palavras-chave:** Plano de Ações Articuladas. Formação continuada de Professores. Participação

### Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar a formação continuada de professores no âmbito do Plano de ações Articuladas. O PAR é o planejamento que põe em prática as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado no ano de 2007, por meio do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo se expressa pela melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

A política do PDE se apresenta com uma nova roupagem, e ao mesmo tempo um Plano desafiador, ao propor a participação dos professores e comunidade escolar na elaboração do planejamento municipal, com o objetivo de organizar de forma democrática ações e programas para atender a todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse contexto, o PDE se sustenta em seis pilares, dentre eles destacam-se: I) Visão sistêmica, II) Territorialidade, III) Desenvolvimento, IV) Regime de Colaboração, V) Responsabilização e VI) Mobilização social, esses princípios buscam garantir a efetivação do PDE no âmbito municipal, por meio do Compromisso da União com os entes federados (BRASIL, 2007).

A formação continuada de professores destaca-se como uma das principais ações imprescindíveis na política do PDE/PAR. Segundo Albuquerque (2013) as ações desenvolvidas no âmbito do PAR, para a formação continuada dos professores têm como objetivo contribuir para mudanças qualitativas para a educação, pois permite que o professor analise sua prática, identificando as ações necessárias a serem melhoradas para garantir um ensino de qualidade.

## Metodologia

O estudo em questão adotou como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) tem o ambiente natural como fonte direta de dados, para responder aos fenômenos apresentados, o pesquisador se apresenta como uma ponte para o estudo, preocupando-se com o processo, com o estudo das relações humanas e os significados de suas ações.

Para melhor compreender o estudo foi realizada a pesquisa bibliográfica, buscando conhecer os estudos já realizados sobre a problemática. Para Gil (2002, p. 44), pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, revistas e artigos científicos”. A pesquisa bibliográfica é o ponto de partida para a construção e desenvolvimento da pesquisa.

## A formação continuada de professores no âmbito do PAR: uma política do PDE

O PDE apresenta como base legal de sua política o Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que institui como instrumento norteador o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O PAR se caracteriza como instrumento estratégico do PDE, de caráter democrático, por meio do qual as ações 28 diretrizes do Plano de Metas Todos pela Educação são materializadas no âmbito municipal.

As principais ações do PDE voltadas para a formação inicial e continuada de professores apresentadas em sua cartilha, são a Universidade Aberta do Brasil (UAB) eo Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). De acordo com

o documento oficial do MEC (2007), a formação dos professores se constitui um dos

pontos cruciais para a melhoria da qualidade da educação básica, sendo necessário oferecer oportunidades aos docentes

A elaboração do PAR se constitui uma das principais ações do PDE ao demandar que cada escola realize um diagnóstico de sua situação educacional, para então elencar a partir disso, um conjunto de subações necessárias para se garantir a melhoria da qualidade da educação. O PAR é um plano de caráter participativo, elaborado com instrumentos de avaliação de campo que permite a análise dos sistemas educacionais municipais em quatro dimensões: I- Gestão Educacional; II - Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; III – Práticas Pedagógicas e Avaliação; IV- Infraestrutura e Recursos Pedagógicos.

O PAR apresenta na dimensão 2 um conjunto de ações e subações voltadas para a formação continuada de professores, sendo composta por 17 indicadores, que se encontram subdivididos em 5 áreas e 65 subações. A política reitera que à melhoria da qualidade da educação básica brasileira “[...] depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (BRASIL, 2007

p. 10). Nesse sentido, a formação continuada de professores no âmbito do PAR se constitui um dos principais fatores para a garantia da melhoria da qualidade da educação municipal.

A participação dos professores no processo de elaboração do PAR é essencial,

uma vez que os docentes possuem um olhar singular sobre o processo educacional, ele está inserido de forma direta no processo de ensino e aprendizagem, logo conhece quais ações podem contribuir para a melhoria do ensino. De acordo com Silva (2013) a maioria das ações que são oferecidas aos docentes não adquirem significação por não atender as reais necessidades do professor, dessa forma faz-se necessário garantir a participação desses sujeitos no planejamento das ações voltadas para atender sua prática.

O professor enquanto ser social precisa conhecer o contexto em que está inserido, tendo que está sempre em um processo de atualização de seus saberes. De acordo com SACRISTÁN (1999)

No desenvolvimento profissional, há que realizar ações em âmbitos diferentes. Ações e programas de formação têm de incidir, nos contextos em que a prática se configura e em que se produzem determinações para as iniciativas dos professores. Trata-se de um programa com, pelo menos, quatro grandes campos:

O professor e a melhoria ou a mudança das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula;

O professor participando ativamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser um mero consumidor;

O professor participando e alterando as condições da escola;

O professor participando na mudança do contexto extra-escolar. (SACRISTÁN, 1999, p. 77)

A partir do PAR, o professor deve assumir um importante papel na tomada de decisões, pois sua fala reflete as condições pelas quais é exposto todos os dias em sala de aula, seja referente a sua formação ou até mesmo suas condições de trabalho. Dessa forma, a formação continuada de professores vem se constituindo como um dos caminhos principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. Diante disso, o PDE/PAR, como meio da chegada dessas ações precisa ser elaborado, levando em consideração a participação dos professores e comunidade escolar.

### **Considerações Finais**

A análise realizada até a presente fase da pesquisa faz conhecer que o PDE a partir de sua concepção dialética da educação, se constitui num Plano que efetivamente pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, de igual modo o PAR, enquanto instrumento do PDE. É perceptível que a partir da política do PDE, a formação continuada de professores se destacou como um dos principais fatores atrelados a oferta de uma educação de qualidade, ao apresentar um conjunto de ações de formação continuada de professores para aqueles que atuam desde a educação regular à educação especial. Para a chegada dessas ações no âmbito municipal é necessário que seja realizada a elaboração do PAR, com a participação dos professores e comunidades escolar, com o objetivo de atender as reais necessidades desses sujeitos.

### **Referências**

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Formação continuada de professores no Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano**

de Ações Articuladas (PAR). 497. Tese-Doutorado em Educação– Universidade de Brasília, 2013.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas**. Brasília: (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE), 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas – PAR 2011 – 2014: Guia Prático de Ações para Municípios**. Brasília/DF, novembro/2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e Ação sobre a Prática como libertação profissional dos professores**. In: Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1999.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica em questão: contradições e inquietações**. In: MARTINS, Ângela Maria; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Teise de Oliveira. Políticas e gestão da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 165-198.

## RESUMO IX

# FORMAÇÃO INICIAL NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONSTRUÇÃO DO SABER E DO SER DOCENTE

Nayra dos Santos Melo - CESC/UEMA  
[pedagoganayramelo@gmail.com](mailto:pedagoganayramelo@gmail.com)

Aldeane Borba Conceição Alves - CESC/UEMA  
[deca-borba@hotmail.com](mailto:deca-borba@hotmail.com)

Maria Alice dos Santos - CESC/UEMA  
[alicesantos1816@gmail.com](mailto:alicesantos1816@gmail.com)

Residência Pedagógica - CAPES

**Palavras-chave:** Formação Inicial. Residência Pedagógica. Experiência formadora.

### Introdução

A formação do professor e seu trabalho na prática envolve a associação de diferentes conhecimentos/saberes, tendo em vista o caráter multifacetado da prática pedagógica. Saberes que não envolvem mais que transmissão de conteúdo, são produtores das bases que auxiliam o professor no desenvolvimento de habilidades para lidar com as diferentes situações e dilemas da prática docente. (BRITO 2011).

É necessário compreendermos o que é afinal formação de professores? Segundo Garcia (1999), é uma área de conhecimento e investigação que estuda os processos por meio do qual os professores aprendem e desenvolvem a competência profissional. Assim, a formação inicial dos professores é caracterizada por aqueles que concluem seus cursos de licenciatura, na universidade. É um momento/tempo de aprendizagens, de conhecimentos pedagógicos, conhecimentos de outras disciplinas necessárias para o futuro professor, e experiências em estágios.

Nóvoa (2009) ainda defende que a formação inicial acontece no exercício da profissão e que muitas aprendizagens apenas se dão na prática cotidiana da escola. Não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo viés teórico já que, na atuação docente faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática cotidiana, bem como articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos.

Considerando os pontos supracitados, o programa Residência Pedagógica – CAPES, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores objetiva promover a imersão do acadêmico nas Escolas de Educação Básica, proporcionando aos estudantes exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional, ampliando a relação entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas Públicas, busca ainda fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores, induzindo o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo relatar as vivências e experiências do programa Residência Pedagógica, durante o primeiro semestre de sua realização, tendo como problemática, neste trabalho, responder as inquietações acerca dos processos formativos: o Residência Pedagógica é um processo formador e revelador da identidade docente? Dessa forma, expomos neste resumo as atividades do primeiro semestre do subprojeto, intitulado: “A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 5º ANO: desenvolvendo competências cognitivas e sócio emocionais utilizando os jogos”, sendo o plano de trabalho do residente “O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: revelando o ser professor”.

O subprojeto tem como objetivo principal aperfeiçoar a formação do Licenciando em Pedagogia por meio do desenvolvimento de atividades docentes em sala de aula que envolvam jogos, possibilitando o desenvolvimento de competências cognitivas e sócioemocionais na criança.

## **Metodologia**

A produção deste resumo se constitui como um relato de experiência, uma narrativa das experiências no contexto do Residência Pedagógica, nesse sentido, a narrativa não é apenas o produto de um ato de contar algo, mas é também um poder de efetuação sobre o que narra. Assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo. (DELORY, 2012 *apud* SOLSA e CABRAL).

O subprojeto do Residência Pedagógica tem como orientadora a professora Dra. Elizangela Fernandes Martins, que juntamente com 03 professoras/preceptoras fazem o acompanhamento de 24 bolsistas residentes e 06 residentes voluntários, os quais são licenciando em Pedagogia da Universidade estadual do Maranhão, campus Caxias.

Em seus aspectos metodológicos e didáticos, o subprojeto do Residência Pedagógica trouxe, como possibilidades construção do saber e do saber fazer na formação dos residentes, Formações Continuadas, que contaram com parcerias de outras Universidades, reuniões que oportunizaram o estudo e análises de referências teóricas e de conversas sobre os mesmos, bem como oficinas metodológicas.

Todas as programações ocorreram de forma remota, utilizando-se dos recursos tecnológicos: celular, notebook, slides, plataformas de criação de quiz e jogos, posters e banner virtuais, haja vista que estamos passando por um período pandêmico causado pelo novo coronavírus (Covid-19), por este motivo não podemos estabelecer nenhum tipo de contato físico. Assim, as reuniões eram realizadas semanalmente todas as quartas-feiras a partir das 18:30m através da Plataforma Google Meet, (link enviado com

dez minutos de antecedência) com em média duas horas e trinta minutos (02:30m) de duração.

## **Resultados e Discussão**

As ações realizadas no subprojeto do Residência Pedagógica, ainda em andamento, promoveram conhecimentos significativos acerca da docência, através de formações continuadas que trouxeram temas necessários como: o desenvolvimento da criança a luz da Pedagogia Histórico-Cultural, as habilidades inerentes ao profissional docente, o lugar da Pedagogia atualmente, relação entre Educação e diversidade, as competências socioemocionais no contexto escolar, análises do Documento Curricular do Território Maranhense- DCTM, as nuances da formação inicial na docência, como se dá a formação humana, bem como a ressignificação conceitual do lúdico, brincar, brinquedo, segundo a abordagem Histórico-Crítica, cada uma das aprendizagens contribuíram para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Foram promovidos encontros para estudos e rodas de conversas entre professora orientadora, bolsistas e preceptoras, que através de subsídios teóricos mediaram compreensões sobre o processo ensino-aprendizagem, competências cognitivas, competências sócio emocionais, e o uso dos jogos como estratégias metodológicas.

Por fim, as oficinas metodológicas, possibilitaram momentos de socialização e construção de saberes, tendo como referencial teórico o livro “Jogos para estimulação das múltiplas inteligências”, de Celso Antunes (2003), através do qual foi possível selecionar jogos como estratégia metodológica, a fim de desenvolvê-los com alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, tanto de forma presencial como de forma remota considerando a situação atual.

## **Conclusões**

Mediante tudo que foi exposto acima, conclui-se que o Programa de Residência Pedagógica, tendo como subprojeto “A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 5º ANO: desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais utilizando jogos”, se constitui como uma experiência formadora, que possibilitou aprendizagens através de atividades muito bem pensadas, com finalidades e propósitos bem definidos, com intuito de nos aproximar cada vez mais do nosso objeto de estudo (jogos). Através do jogo são desenvolvidas múltiplas inteligências e estratégias para estimulação das mesmas.

Além disso, propiciou conhecimentos acerca da especificidade do processo de formação do pedagogo, revelando o quanto que a aprendizagem e os conhecimentos que o professor adquire ao longo desse processo contribui em todo seu trabalho docente. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada são de suma importância para o melhor desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

## **Referências bibliográficas**

BRITO, A. E. Formação Inicial de Professores e o Estágio Supervisionado: experiência formadora? **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 16, n. 43, p. 158-174, Edição

Especial, 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

## RESUMO X

# OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UTILIZAÇÃO DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Isabel Cristina da Silva – UEMA**  
isacriss9@hotmail.com

**Nayane da Silva Pereira – UEMA**  
[nayannepereyra@gmail.com](mailto:nayannepereyra@gmail.com)

**Maria Lourdene Paula Costa – UEMA**  
lourdenecx@hotmail.com

Grupo de Estudos - Pesquisa interdisciplinares:  
educação, saúde e sociedade.

**Palavras-chave:** Criança. Ludicidade. Ensino-aprendizagem.

### Introdução

**D**esde os primórdios os jogos e brincadeiras são utilizados e sempre possuíram um caráter educativo. Atualmente eles possuem um papel mais abrangente, pois detém a função de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Partindo desse pressuposto este trabalho irá abordar a importância de brincar na Educação Infantil, a partir do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UEMA com base no subprojeto "EUBRINCO, TU BRINCAS, NÓS BRINCAMOS E NOS ALFABETIZAMOS: a ludicidade no fazer pedagógico da educação infantil".

Compreendemos que a ludicidade é uma ferramenta indispensável no desenvolvimento das habilidades afetivas, sociais, motoras e psíquicas do indivíduo, que promove uma aprendizagem significativa através de atividades divertidas e prazerosas.

Portanto os jogos e brincadeiras são primordiais para a prática educacional, Huizinga(2000), Vigotsky(1998), entre outros estudiosos defendem esse pensamento.

Os jogos e brincadeiras quando utilizados na Educação Infantil como instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem, além de trazer inúmeros benefícios também acarreta desafios, diante disso se faz necessário planejar e desenvolver as atividades lúdicas traçando os objetivos a serem alcançados visto que não basta apenas brincar por brincar, essas atividades precisam ser planejadas visando uma intencionalidade para que assim ocorra uma aprendizagem significativa.

## Metodologia

O subprojeto possui 24 acadêmicos bolsistas, 6 voluntários, 1 coordenadora de área e 3 supervisoras dos Centros de Educação Infantil. Foram organizados 3 grupos, no qual cada grupo possui uma supervisora, cada grupo está voltado para uma escola específica. A construção desta pesquisa está pautada primeiramente na pesquisa bibliográfica, pois ela é considerada o alicerce de toda pesquisa científica, no qual foram utilizados livros e artigos que abordam a ludicidade no contexto educacional. Para Gil (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Este estudo também foi desenvolvido a partir da pesquisa documental, dado que foi analisado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltada para a Educação Infantil, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e os planos de aulas utilizados pelas professoras. Segundo Gil (2002, p. 45) “[...]a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Optou-se pela pesquisa descritiva com uma concepção qualitativa, visto que esta pesquisa possui o contexto escolar como fonte direta dos dados, havendo uma relação direta entre o pesquisador, o ambiente e o objeto de estudo pesquisado. Como afirmam Prodanov e Freitas (2013, p.70) “O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo.” Utilizou-se a observação como técnica de pesquisa.

## Resultados e Discussão

O subprojeto "EU BRINCO, TU BRINCAS, NÓS BRINCAMOS E NOS ALFABETIZAMOS: a ludicidade no fazer pedagógico da educação infantil" visa propiciar a inserção do acadêmico no cotidiano da Educação Infantil, partindo do desenvolvimento das atividades lúdicas realizadas pelos Centros de Educação Infantil, elaborando planos de trabalho; criando e selecionando jogos, brinquedos e brincadeiras que envolvam os campos de experiências; vivenciando a docência por meio do exercício prático dos jogos, brinquedos e brincadeiras, tendo como parâmetros os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências.

Diante dos estudos realizados e ao decorrer do projeto foram discutidos o papel da ludicidade no processo de desenvolvimento das habilidades da criança, foram analisados a concepção de atividades lúdicas na visão de teóricos, aprofundou-se sobre a relação existente entre atividades lúdicas e aprendizagem significativa. Compreendeu-se que ludicidade não é apenas sinônimo de jogo.

O brincar promove a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades humanas, como afirma Vigotsky (1998, p. 81) “[...] a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processo de desenvolvimento e de aprendizagem.”

A ludicidade favorece para a criança um desenvolvimento mais saudável, seguindo cada etapa da vida infantil. Para isso, no CEI Marcelo Dino, criou-se uma rotina pedagógica, onde levou-se em conta a flexibilidade da rotina dos alunos, observando a

participação ativa dos alunos em todas as atividades teóricas e práticas, as vivências e experiências das crianças juntamente com a participação dos pais nas resolução das atividades escolares. Com isso, a escola pôde desenvolver atividades lúdicas de acordo com a rotina das crianças, favorecendo a elas o prazer de aprender brincando, respeitando seu tempo sem pôr nenhum tipo de limitação para a resolução das atividades.

### **Conclusões**

Diante do que foi apresentado foi possível compreender que os jogos e as brincadeiras devem ser utilizadas na prática pedagógica como um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem e portando eles são indispensáveis na formação acadêmica e profissional do indivíduo. A ludicidade é inerente a existência humana e possibilita ao docente a oportunidade de desenvolver uma proposta pedagógica efetiva. A utilização de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem facilita o trabalho do docente e promove mais interesse e participação dos discente, facilitando assim a construção do conhecimento.

O docente precisa reinventar suas metodologias para facilitar o desenvolvimento do discente, buscando sempre novos recursos que viabilizem o ensino e promovam um ambiente propício para a aprendizagem. Para que isso ocorra também faz-se necessário um planejamento e organização das atividades a serem realizadas. Esta inserção das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem parte do pressuposto de que os alunos são sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento.

A participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UEMA tem contribuído positivamente no processo de formação dos bolsistas e voluntários, possibilitando conhecer a vivência escolar e a incorporação dos conteúdos acadêmicos com o contexto da prática profissional

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018  
GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4 ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

## RESUMO XI

# NOSSA PRÁTICA PEDAGÓGICA NÃO É PREPARATÓRIA PARA A ALFABETIZAÇÃO, MAS PARA A VIDA - REFLEXÕES DE PROFESSORAS SOBRE O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DURANTE A PANDEMIA

**Andressa Farias Vidal** - FME Niterói e GEPAC/LIPEAD UNIRIO  
andressa.vidal@edu.unirio.br

**Manoela Araujo Gondim de Moraes** - FME Niterói e UFF  
manoelaagm@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Pandemia. Ensino virtualizado.

### Introdução

**E**m março de 2020, por ocasião da pandemia provocada pelo Novo *Coronavírus*, causador da COVID - 19, as atividades presenciais nas escolas foram interrompidas e o contato com as crianças passou a ser realizado de forma virtual, por isso o trabalho relatado neste documento, oriundo do acompanhamento numa Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), da cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, ocorreu em um período atípico, em que as atividades e interações estiveram restritas ao ambiente virtual, especificamente por meio das ferramentas *WhatsApp*, *Google*, *Meet* e *Zoom*, além dos recursos do *Google*.

Nesta ocasião, as autoras atuavam na Educação Infantil, acompanhando um grupo de crianças de 4 anos de idade. A turma era composta por vinte crianças, sendo três dessas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), duas autistas e uma cadeirante. Além dessas, havia pelo menos mais quatro crianças em processo de avaliação e investigação médica, por apresentarem questões em seus desenvolvimentos que demandam maior atenção.

Devido a diversidade de crianças com diferentes necessidades e especificidades para serem acolhidas, desde o início de 2020, ainda no período presencial, as professoras precisaram criar diferentes estratégias para organizar as aulas/atividades e entreter as crianças, de modo a despertar seus interesses pela escola, pelo brincar coletivamente, pelo conhecimento, pelas atividades pedagógicas propostas, pelas atividades da vida diária e pela rotina a ser compartilhada com todo o grupo. O grande

desafio foi oportunizar tudo isso por meio virtual, mas mantendo o afeto e a ludicidade necessários ao trabalho com crianças.

Outro desafio vivenciado, no contexto da atuação na rede de ensino pública niteroiense, que é organizada em ciclos escolares, a qual é também referência no Estado do Rio de Janeiro por implementar estratégias tidas como de vanguarda, como o professor de apoio especializado, desde 2006, e o primeiro concurso público para esta função, em 2016, para o professor que acompanha as crianças NEEs, foi lidar com a expectativa das famílias em relação à preparação das crianças para a Alfabetização, situação já sinalizada por alguns responsáveis na reunião com as famílias, em março de 2020.

## Metodologia

A metodologia deste trabalho foi construída a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de duas estratégias: a análise documental (FLICK, 2009; POUPART, 2010; MINAYO 2013A e 2013B), a partir da leitura das orientações municipais para o trabalho pedagógico, em especial no que se refere ao acompanhamento na Educação Infantil, durante a pandemia de 2020; e a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas de forma virtualizadas, sempre em construção, a partir do interesse, da interação e do retorno das famílias e crianças da turma. Neste contexto, cabe destacar a concepção de Educação Infantil da referida Rede de Ensino (NITERÓI, 2011):

Art. 8º: Na Educação Infantil, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos não se pautam em conteúdos compartimentalizados. Estão embasados em alguns conceitos que se constituem pressupostos de todo o trabalho com as crianças. Os eixos temáticos de estudo e pesquisa, mencionados no art. 4º, são atravessados pelos pressupostos transversais: brincar, cuidar/educar, relação espaço/tempo, múltiplas linguagens, letramento, coletividade e singularidade, autonomia, sensibilidade e afetividade, diversidade cultural e cidadania, que perpassam, conectam e complementam os eixos curriculares com o propósito de alinhar as práticas cotidianas.

## Resultados e Discussão

Durante o desenvolvimento do trabalho, as autoras buscaram se aproximar o máximo possível do trabalho que desenvolveriam se estivessem atuando presencialmente, por isso as temáticas implementadas com a turma foram as seguintes: Em 2020, Fevereiro

Socialização / Atividades da Vida Diária (AVD) / Histórias / Combinados; Março – Número 1 / Círculo / Cor amarela / Ed. Física; Abril – Estreitando os laços; Maio – Germinação / Cores e Formas; Junho – Cores e Formas / Sentimentos / Campanha “sinto falta”; Julho – Higiene / Projeto de Articulação / Coronavírus / Calendário animado; Agosto – Projeto Mascote: Monstros brincantes / Calendário com fotos / Família; Setembro - Estações do ano / Calendário animado; Outubro, Novembro e Dezembro – Identidade / Calendário com fotos das crianças e funcionários quando eram bebês; Em 2021, Janeiro e Fevereiro - Infância feliz - Histórias e brincadeiras infantil.

As professoras precisavam sempre destacar para as famílias que todas as

sugestões enviadas eram cuidadosamente preparadas após serem pensadas globalmente, por isso, além de organizarem as propostas por tema, enriqueciam as mesmas com diferentes tipos de estratégias: uma história narrada por uma delas, buscando ressaltar o gosto pela leitura/contação; uma música/clipe musical, para divertir e animar, principalmente as crianças que ainda não focavam a atenção por muito tempo; e pelo menos uma atividade prática, que, inclusive, tinha intenção de explorar o letramento, tanto da literacia quanto da numeracia, por meio de jogos e atividades lúdicas.

Todas essas buscavam sempre recursos de fácil acesso, disponíveis no cotidiano das famílias, inclusive com solicitação prévia e data agendada para utilização, visando assim melhor preparar a organização. Somente a partir da entrega dos kits com materiais pedagógicos, oportunizada pela Fundação Municipal de Educação (FME), é que foi possível enviar atividades que dependessem desse tipo de recurso. De modo pioneiro na UMEI, a turma realizou vários encontros virtuais, como o 1º Encontro afetivo da turma – 08 de junho; 2º Encontro afetivo da turma – 29 de agosto; 3º Encontro afetivo da Educação Inclusiva – 19 de setembro; 4º Encontro afetivo da turma – 31 de outubro, entre outros. Em todos esses a participação foi grande, considerando o total de crianças matriculadas na turma e os relatos e agradecimentos foram destacados com bastante entusiasmo pelas famílias.

Importante ressaltar que somente em setembro de 2020, por meio do Ofício n. 057/2020, é que houve uma organização sistematizada para o trabalho remoto por parte da FME, orientando sobre os seguintes itens: cômputo de carga horária, experiências lúdicas, regularidade das reuniões pedagógicas de planejamento, regularidade de movimento de aproximação das famílias, registros e exposição da imagem das crianças nas redes sociais. Apesar disso, desde março de 2020, a UMEI implementou ações de acompanhamento e atendimento diários às crianças, por meio da criação de um grupo de *WhatsApp* com as famílias, para envio de sugestões de atividades. No caso da turma GREI4B, o envio era feito quatro vezes por semana, incluindo Educação Física e Articulação Pedagógica.

## Conclusões

Diante do exposto, partilhamos que o desafio que vivemos em 2020, ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, no contexto da pandemia COVID 19, compreendemos que, apesar das dificuldades, foi possível atingir aos objetivos propostos inicialmente, principalmente no que se refere à manutenção dos vínculos com as crianças e famílias.

## Referências bibliográficas

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Coleção Métodos de pesquisa. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2009

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2013ª

\_\_\_\_\_. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 13ª Edição.

São Paulo: HUCITEC Editora, 2013B

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI . (FME).

**Portaria FME N° 085** - Institui na Rede Municipal de Ensino as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos. NITERÓI, 2011. Disponível em <https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-085-2011.pdf> Acessado em 13/05/2021

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI . (FME).

**Ofício n. 057/2020**. Orienta as Unidades de Educação Infantil quanto às ações durante período de distanciamento social. NITERÓI, 2021. Disponível em <https://mail.google.com/mail/u/5/#inbox/FMfcgxwLtkdQjZQLLwtgqzvNdBrZsRhN?projector=1&messagePartId=0.1> Acessado em 10/05/2021

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*. POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; e outros. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Coleção Sociologia. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253.

## RESUMO XII

# A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA COM VIGÊNCIA NO PERÍODO DE 2008 A 2019 DA UEMA/CAMPUS CAXIAS: CONTRASTES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Francisco Valdenilson da Silva Vieira – CESC/UEMA  
francisco927silva@gmail.com

Raimundo Nonato Moura Oliveira - CESC/UEMA  
Kairosrn@hotmail.com

Agência de Fomento: FAPEMA.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Projeto Político Pedagógico. Formação de Professores.

### Introdução

O presente trabalho investiga a Interdisciplinaridade no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia com vigência no período de 2008 a 2019 da UEMA/Campus Caxias: contrastes e possibilidades na formação de professores. Nessa perspectiva será feito uma análise minuciosa acerca da presença do trabalho interdisciplinar no documento que orienta o curso de pedagogia.

Esta pesquisa, em continuidade aos estudos da interdisciplinaridade em suas dimensões epistemológicas e conceituações teóricas no contexto da literatura científico-acadêmica brasileira e nas diretrizes curriculares do ensino superior da formação de professores, propõe-se a pesquisar a recepção da interdisciplinaridade no contexto da organização curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia com vigência no período de 2008 a 2019, no CESC/UEMA.

O estudo da interdisciplinaridade, ao longo desta pesquisa, permite verificar o possível o alinhamento do PPP a uma imensurável transformação do ambiente de formação de professores, visto que é necessário uma compreensão relevante dos espaços em que se apresenta como uma importante ação que propiciar uma qualidade significativa ao promover uma mudança no currículo do ensino superior.

## Metodologia

A realização deste estudo dar-se por meio da pesquisa bibliográfica com análise das questões que permeiam a lógica da interdisciplinaridade e do PPP, a partir de material existentes na literatura, constituídas, principalmente, de livros, artigos científicos, relatórios de pesquisas, de instituições e documentos (GIL, 2008).

Propõe-se a análise das diferentes interpretações que fundamentam esta temática, baseada em autores como Thiesen (2007), Pombo (2008), Fazenda (2011), Japiassú (1976) Gadotti (1999), entre outros. Além disso, analisa-se documentos como os Projetos Político Pedagógico do curso de pedagogia (2008 e 2019).

## Resultados e Discussão

A interdisciplinaridade ao longo da pesquisa se apresenta como um importante componente que indica um caminho de mudanças no contexto contemporâneo para a formação de professores, pois ela estabelece a inserção do trabalho interdisciplinar na organização curricular do projeto político pedagógico.

Os documentos intitulados de Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura de 2008 e 2018 materializam e orientam as ações que permitirão um alavancamento da formação de professores, desta forma eles descrevem informações pertinentes ao curso, e além do mais são incumbidos de possibilitar uma melhora do ensino por meio de atividades que promovem a qualidade de formação em nível superior.

O PPC (2008, p. 05) descreve em sua apresentação que:

O projeto pedagógico do curso de pedagogia do CESC/UEMA tem por finalidade orientar o desenvolvimento do processo pedagógico do curso, a partir de um diagnóstico da realidade e de bases teóricas que possibilitem uma compreensão crítica dos problemas educacionais brasileiros e maranhenses, de modo a favorecer a formação de profissionais da educação possuidores de competência técnica e compromisso político transformadores.

Este projeto ficou vigente no curso de pedagogia nos anos de 2008 a 2017, ele possibilitava de início um desenvolvimento significativo do curso, por meio de uma base teórica e da compreensão da realidade, oferecendo assim para o mercado de trabalho um profissional capaz de solucionar com maestria os impasses que havia na sociedade. A interdisciplinaridade se encontrava em aproximar os estudos pedagógicos do curso à realidade social. Jantsch e Bianchetti (2011, p. 181) afirmam que “Precisamos instituir nas universidades uma cultura pesquisante” Desta maneira, o diagnóstico coletivo que o PPC de 2008 demonstrou sobre a realidade e os estudos das bases teóricas por meio de uma investigação profunda foi primordial para a idealização de um ensino superior de qualidade.

Na atualização do PPC (2018, p. 08) o documento enfatiza que:

O projeto que ora apresentamos é resultado da discussão permanente realizada pelo núcleo docente estruturante e pelo colegiado do curso que, objetivamente, desde 2017 empenharam-se nos estudos sistemáticos e na avaliação das ações desenvolvidas desde a avaliação do curso, realizada em 2013 pelo Conselho Estadual de Educação/CEE e, a partir desse diagnóstico, elaboraram novas ações

pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino ofertado aos acadêmicos do curso de Pedagogia Licenciatura.

O segundo documento aponta o trabalho coletivo por meio da colaboração dos profissionais na construção do PPC, em vista das avaliações feitas no curso de pedagogia acerca do ensino ocorreram mudanças que tinham como propósito construir atividades que visassem uma efetiva qualidade do ambiente acadêmico. Os autores Jantsch e Bianchetti (2011, p. 176) afirmam que “[...] podemos afirmar que a interdisciplinaridade exige um refazer, um reconstruir e reestruturar de qualquer instituição universitária.” Deste modo, essa reestruturação do curso de pedagogia encaminhou por meio da ação coletiva um melhor desempenho para a formação de professores.

### **Conclusões**

Ao chegarmos ao final desses estudos parciais, notamos que a interdisciplinaridade no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia com vigência no período de 2008 a 2019 da UEMA/Campus Caxias se apresentou de uma forma notável nos documentos, de modo que a intencionalidade que o trabalho interdisciplinar promove na formação de professores possibilita uma qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

As discussões feitas indicaram que a receptividade com que foi aceita a interdisciplinaridade nos documentos trouxe para o campo de formação de professores relevantes debates e idéias, ao ser percebido nos escritos uma crescente atenção e valorização do trabalho interdisciplinar para que assim se realizasse a integração dos saberes para ocasionar o desenvolvimento dos profissionais na educação.

Por fim, afirmamos que estão sendo aprofundados outros aspectos que enriqueceram as análises já pontuadas, como compreender os contrastes e as interpretações de interdisciplinaridade na organização curricular do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia de 2008 a 2019 e seus impactos para a formação de professores no ensino superior.

### **Referências bibliográficas**

BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade**. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia?. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I, C. A. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria, e Pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 1994.

FERREIRA, F. M. N. S.; HAMMES C. C.; AMARAL K. C. das C. do.

**Interdisciplinaridade na Formação de Professores**: rompendo paradigmas. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPIFIP, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 62-76, dez. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade – atitude e método**. 1999. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/moacir\\_gadotti/artigos/portugues/filosofia\\_da\\_educacao](http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

THIESEN, Juarez da Silva. **A Interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem**. In: Revista Brasileira de Educação. v.13. n.39. set/dez.2008.

UEMA/CESC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Caxias, 2008.

UEMA/CESC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura**. Caxias, 2018

## RESUMO XIII

# PRIVATIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAULISTA-PE

**Cibele Maria Lima Rodrigues** – FUNDAJ  
[cibele.rodrigues@fundaj.gov.br](mailto:cibele.rodrigues@fundaj.gov.br)

**Zenildo José Barbosa** PPGE/UFPB  
[zenildojosebarbosa@gmail.com](mailto:zenildojosebarbosa@gmail.com)

Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Docência  
GPED-FUNDAJ

**Palavras-chave:** política educacional; privatização; trabalho docente

### Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar resultados preliminares de um estudo sobre a atuação da Fundação Lemann na política de formação no município de Paulista-PE. A referida instituição tem atuado de forma incisiva nas políticas por meio da venda de “pacotes” que “prometem” resolver os problemas da qualidade da educação, mas, na verdade, faz parte de uma agenda global de imposição da lógica neoliberal (HYPÓLITO, 2019).

O trabalho dialoga com o campo de estudos da formação (ANDRÉ, 2010; GATTI, 2010) e das políticas, tendo como foco a contratação de empresas na gestão pública. Essa forma de privatização tem se metamorfoseado ao longo do tempo e interferido no trabalho docente e no currículo (ROMANELLI, 1978; ADRIÃO e PERONI (2005); FREITAS, 2018). Trata-se da mercantilização da educação que muda seus propósitos sociais, como parte da referida agenda global, como analisam Ball (2001) e Verger, Fontdevila e Parcerisa (2019). Adquire formas diferentes em países (SISTO, 2009; FELDFEBER et alii, 2018), municípios e estados (OLIVEIRA, DUARTE, RODRIGUES, 2019). E vem sendo sedimentados a partir da naturalização do discurso da gestão empresarial e suas formas de controle e de precarização do trabalho (OLIVEIRA, 2018; NORMAND, 2018).

Na perspectiva teórica de Laclau (1990), os discursos hegemônicos se sedimentam como mitos, e, por essa razão, apresentam-se como soluções inexoráveis, mas, são, na verdade, contingentes e incompletos. A concepção de discurso se aproxima de Foucault (2014) e a de hegemonia é uma releitura de Gramsci (GRAMSCI, 2001, 1991a, 1991b).

## Metodologia

Foram analisadas as páginas virtuais da Fundação Lemann e da secretaria de educação de Paulista-PE. Assim, trata-se de uma pesquisa de pesquisa que Flick (2009) denomina de pesquisa qualitativa *online* na qual as páginas da internet são consideradas documentos a serem utilizadas como corpus.

## Resultados e Discussão

O município de Paulista já registra essa forma de privatização na política de formação entre 2008 e 2015, com o grupo empresarial Votorantim. Com a Fundação Lemann, iniciou em 2019, tendo por prioridade a elevação nos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), seguindo o fetiche da agenda global. A suposta “parceria”, que na verdade é um “negócio”, tem como objetivo “a formação continuada aos professores e gestores” por meio do “Programa Educar Pra Valer”. Ele promete como solução mítica que “o alcance de bons índices de resultados de aprendizagem”. E ainda, os consultores da Fundação estarão no município nos próximos quatro anos (a partir de 2019) para controle desse resultado. O modelo considerado ideal é o de Sobral-CE – símbolo de “sucesso” nos resultados nas avaliações do PISA (Program for International Student Assessment).

Percebe-se a naturalização do resultado das avaliações como sinônimo de qualidade da educação e o “investimento” na formação como tecnologia de poder para convencer o corpo docente e buscar os tais resultados. Fica implícita a ideia que os professores (servidores públicos) são “desqualificados”.

Na página da Fundação Lemann percebe-se sua atuação massiva na formação de professores por meio de intelectuais tradicionais (GRAMSCI, 1991b). Difunde os valores da gestão empresarial por meio do discurso da meritocracia com o intertexto do mito do messianismo da melhoria da “qualidade” da educação como salvação nacional.

O pacote contratado por Paulista é um programa que surgiu em 2018 e tem a participação do CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), da Universidade Federal de Juiz de Fora. O CAED tem atuado nas avaliações padronizadas em secretarias estaduais no Brasil, com grande força em Pernambuco e no Ceará (OLIVEIRA, DUARTE, RODRIGUES, 2019). Tem como alvo: “oferecer boas práticas de gestão pública com apoio técnico, ajudando secretarias de educação e suas escolas no avanço da aprendizagem”. E, segundo a Fundação, o Programa “apoiar a aprendizagem de mais de 200 mil alunos”

É possível perceber o discurso de desvalorização do saber docente (também é parte da agenda global) e atua como forma de justificar a necessidade de compra dos pacotes com aulas prontas. E também promove a desvalorização e desprofissionalização do trabalho docente (JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, 2010; OLIVEIRA, 2013).

## Conclusões

Diante do exposto, vemos a influência da concepção empresarial na formação docente na atuação do Fundação Lemann em Paulista-PE. Além de consolidar a visão da educação como mercadoria buscam obter a hegemonia do discurso neoliberal

que está atrelado a uma agenda global – atua na formação de docentes e gestores, na distribuição de material didático. Também postulam a competição e a desvalorização do trabalho docente.

### Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010
- ADRIÃO, T e PERONI, V. **O público e o privado na educação**. São Paulo:Xamã, 2005.
- BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2. p. 99-116, jul./dez. 2001. On line.
- FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. - 24ª ed. - São Paulo. Loyola, 2014.
- FELDFEBER, M; PUIGGRÓS, A; ROBERTSON, S; DUHALDE, M. **La privatización educativa em Argentina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA, 2018.
- GATTI, B A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**, 8ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991a.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, 8ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991b.
- HYPÓLITO, A. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/995/pdf> acesso em 11 de mai de 2021.
- JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990. p. 19-99.

NORMAND, R. A MODERNIZAÇÃO “EFICAZ” DA PROFISSÃO DE PROFESSOR CONFRONTADA ÀS NOVAS POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 18-29, 29 dez. 2018.

OLIVEIRA, D. A. A REESTRUTURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 43-59, 29 dez. 2018.

OLIVEIRA, D. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>>. Acessado em: 12 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, D; DUARTE, A; RODRIGUES, C. **A Política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino na região Nordeste**. Campinas-SP, Mercado das Letras, 2019.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SISTO, V. CAMBIOS EN EL TRABAJO, IDENTIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL EN CHILE: DESAFÍOS PARA LA INVESTIGACIÓN. **Universum**, Talca, v. 24, n. 2, p. 192-216, 2009 Disponível em

<[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-23762009000200011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762009000200011&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 3 de maio de 2021.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762009000200011>.

VERGER, A; FONTDEVILA, C; PARCERISA, L. Reformando a governança através de instrumentos de políticas públicas: como e em que medida padrões, testes e *accountability* na educação se espalham pelo mundo in OLIVEIRA, D; DUARTE, A; RODRIGUES, C. **A Política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino na região Nordeste**. Campinas-SP, Mercado das Letras, 2019. P. 15-58.

Sites consultados

<https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade>

<http://www.paulista.pe.gov.br/site/noticias/detalhes/5986>

<https://fundacaolemann.org.br/noticias/educar-para-valer-apoio-para-mais-municipios-em-2019>

<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2015/11/html>

## RESUMO XIV

# A GINÁSTICA COMO PRÁTICA CORPORAL NA PROMOÇÃO DA SAÚDE: GINÁSTICA COMPETITIVA E NÃO-COMPETITIVA

**Juliane Seguins Marin** – SEDUC/MA  
[juliane.marin@prof.edu.gov.br](mailto:juliane.marin@prof.edu.gov.br)

**Maria Antonia Oliveira Amaral**- UEMA  
[netoyaamaral16@gmail.com](mailto:netoyaamaral16@gmail.com)

**Palavras-chave:** Cultura Corporal do Movimento. Escola da Escolha. Escola Tempo Integral.

### Introdução

A educação física componente curricular da educação básica, integra o aluno na cultura corporal de movimento, tem como objetivo transmitir conhecimentos sobre a saúde, várias modalidades do mundo dos esportes e do fitness, adaptando o conteúdo das aulas à individualidade de cada aluno e a fase de desenvolvimento em que estes se encontram. É uma oportunidade de desenvolver as potencialidades de cada um, mas nunca de forma seletiva e sim, incluindo todos os alunos no processo do ensino e aprendizagem.

É uma disciplina curricular que introduz e integra o aluno na cultura corporal do movimento, cabe ao professor efetivar em cada prática corporal os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar.

Tem-se, então, atualmente, em termos legais, a Educação Física como componente curricular obrigatório, o que atribui aos docentes deste, a mesma responsabilidade educacional dos demais professores. Trata-se então de desmistificar o papel da educação física como mera atividade e afirmá-la como conhecimento científico, utilizando como estratégia para alcançar aspectos positivos na aprendizagem dos discentes do Instituto Estadual de Educação, campo de estudo. Assim, percebemos que pensar a presença da Educação Física em uma escola de educação não é uma tarefa fácil. Está posto o desafio de consolidar a disciplina como uma das áreas de conhecimento que trará benefícios para a educação básica, valorizando seu conjunto de saberes e suas possibilidades de formação integral humana.

Nesse viés, a aplicação da aula exige um repensar pedagógico incluindo a criação de estratégias didático-pedagógicas, para uma efetiva aprendizagem dos

conteúdos, a base para a investigação, no que se refere este relato de aprendizagem com o tema: A Ginástica como prática corporal na promoção da saúde: ginástica competitiva e não-competitiva”. Torna-se um processo de reflexão sobre a realidade e as práticas envolvidas na cultural corporal do movimento.

Assim é que existirá a possibilidade de buscar a transformação de sua forma de agir, sentir e pensar o mundo. Para isso, o professor deve ser capaz de estimular o aluno a uma problematização consciente de sua condição, procurando respostas e soluções para suas perspectivas.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa descritiva onde são analisados o tema “A Ginástica como prática corporal na promoção da saúde: ginástica competitiva e não-competitiva” nesta etapa é imprescindível relacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por modelo que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados com abordagem qualitativa.

As aulas foram realizadas no Instituto Educação do Maranhão – IEMA UP Bacabeira (escola de tempo integral) com os alunos do ensino médio do 1º ano escolas municipais de Bacabeira, para aplicação e consolidação dos conteúdos da educação física, consolidando uma carga horária de 10h/aulas. De acordo com o modelo pedagógico da escola de tempo integral, “a materialização do currículo se realiza por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos da ciências, das artes, linguagens e da cultura corporal e, exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos projeto de vida dos estudantes”.(p.8) Modelo Pedagógico – Princípios Educativos Escola da Escolha

Segundo Negrine(2004) a pesquisa qualitativa, característica deste relato não se preocupa em generalizar e quantificar os achados, porque trabalha com os significados, as crenças, os valores e atitudes dos sujeitos.

Negrine (2004, p. 61) “se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada.”

Ressalta-se que para este relato de experiência as aulas de educação física organizam-se em sequências didáticas no qual oferecem instrumentos diversos e permitem ao professor intervir a qualquer momento no processo de ensino e permite que outros recursos sejam criados a partir desta que for desenvolvida (ZABALA, 1998).

Esta sequência didática foi criada para ser utilizada no contexto escolar, considerando as adaptações necessárias.

Utilizando-se dos seguintes procedimentos metodológicos:

- Sondagem junto aos alunos sobre a temática ginástica como prática corporal na promoção da saúde com problematização sobre as ginástica competitiva e não- competitiva, destacando a vivência anterior do estudante sobre a temática;
- Atividades prévias;

- Identificar as concepções prévias dos estudantes e o nível de conhecimento trazidos por eles, bem como suas necessidades e observações;
- Leitura de imagens, vídeos;(ver me anexo)
- Aulas Práticas e dialogadas;(ver em Anexo)
- Pesquisa Bibliográfica sobre “A Ginástica como prática corporal na promoção da saúde: ginástica competitiva e não-competitiva”;
- Atividades complementares de consolidação, reforço e ampliação;(ver em anexo)
- Atividades didáticos-cooperativas;
- Atividades autodidáticas.

Segundo Barbosa e Horn (1998), dentro de uma perspectiva de trabalhar a organização da ação educativa na escola, o planejamento do trabalho em educação física emerge como uma possibilidade de focar diferentes áreas do conhecimento, bem como a execução de tarefas reais, inseridas na vida cotidiana dos alunos e os temas concretos.

No decorrer dos procedimentos metodológicos foram apresentados os temas transversais relacionado à saúde que devem perpassar pelo conteúdo de diferentes disciplinas, relacionando-as as questões da atualidade.

Estes Temas Transversais caracterizam-se por um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola, portanto o tema transversal saúde está enraizado na nossa temática estudada. Neste cenário, a educação para a Saúde pode cumprir papel destacado: favorece o processo de conscientização quanto ao direito à saúde e instrumentaliza para a intervenção individual e coletiva sobre os condicionantes do processo saúde/doença.

No contexto escolar é possível observar que os professores de educação física possuem diversos artefatos, materiais e modalidades de práticas corporais, podendo unir aprendizado corporal, a disciplina e reflexão.

Utilizando dessa forma a saúde como tema transversal é possível propor alguns elementos para discussão, como: padrões de beleza, saúde e performance, diferenças entre atividade física, exercício físico e aptidão física. E quando envolvem ginástica competitiva e não-competitiva, o excesso de exercício físico nas atividades corporais.

Assim, a partir do trabalho com a ginástica, o professor pode ser capaz de realizar debates sobre a qualidade de vida, inatividade física, sobre os conceitos de saúde e questões midiáticas.

Nesse sentido, torna-se importante analisar criticamente o processo de esportivização das diferentes modalidades da ginástica. Sendo trabalhado também o conceito de ginástica para todos (Ayoub, 2003).

## **Resultados e Discussão**

Ao refletirmos sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva de escola em

tempo integral deve-se pensar nas concepções e princípios avaliativos, como também, e principalmente, pensar a própria escola, suas finalidades e sua função social. Essa vinculação já foi explicitada por Philippe Perrenoud, quando esse educador alertava que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola (PERRENOUD, 1993, p.173).

Segundo as Diretrizes Curriculares de Educação Básica de Educação Física(2008) a avaliação deve estar vinculada ao projeto político-pedagógico da escola, de acordo com os objetivos e a metodologia adotada pelo corpo docente. Com efeito, os critérios para a avaliação devem ser estabelecidos, considerando o comprometimento e envolvimento dos alunos no processo pedagógico:

Comprometimento e envolvimento – se os alunos entregam as atividades propostas pelo professor; se houve assimilação dos conteúdos propostos, por meio da recriação de jogos e regras; se o aluno consegue resolver, de maneira criativa, situações problemas sem desconsiderar a opinião do outro, respeitando o posicionamento do grupo e propondo soluções para as divergências; se o aluno se mostra envolvido nas atividades, seja através de participação nas atividades práticas ou realizando relatórios.

Segundo Darido (2003) o importante quanto à avaliação na Educação Física é que através de observações o professor pode analisar o aluno em todos os momentos da aula, não sendo preciso conhecer o resultado de uma estratégia avaliativa formal para realizar uma mudança nas aulas. Isto pode ser realizado durante todas as aulas e em todas as situações, e estas informações devem voltar para os alunos informando-os sobre suas dificuldades bem como os avanços alcançados.

É necessário entender que a avaliação em Educação Física à luz dos paradigmas tradicionais, como o da esportivização, desenvolvimento motor, psicomotricidade e da aptidão física, é insuficiente para a compreensão do fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente. A avaliação em nosso relato de aprendizagem ocorrerá no decorrer do processo ensino-aprendizagem, na dinâmica das situações didáticas por meio das observações do professor para os aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais e realização de atividades práticas e testes escritos, adequadas para o nível de aprendizagem da turma, considerando também a adequação para alunos com deficiência. Identificando as boas práticas para replicá-las e identificando os desvios para corrigi-los.

## **Conclusões**

As escolas de tempo integral, no nosso caso de estudo e relato de aprendizagem – IEMA – UP Bacabeira, tem por objetivo incentivar os alunos a criarem seus projetos de vida e prover meios para que eles possam conseguir realizá-los. Tendo em vista que muitos dos projetos de vida dos alunos dependem de um adequado rendimento acadêmico é importantíssimo que todos os alunos possuam as habilidades e competências necessárias para acompanhar sem dificuldades o conteúdo lecionado na série em que está matriculado.

Este relato de aprendizagem busca compartilhar experiência da aula de educação física tratando a cultura corporal do movimento como um instrumento no qual

o aluno irá produzi-lá, reproduzi-la e também transformá-la para o benefício da sua melhoria de qualidade de vida e ressignificar os conteúdos da disciplina.

Essas práticas pedagógicas irão retratar o verdadeiro sentido da disciplina educação física como cultura corporal do movimento para que possamos replicá-la e transformar a realidade.

### Referências bibliográficas

ASSIS, Sávio **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados/ CBCE, 2001.

BARBANTI, Valdir J. **Dicionário da Educação Física e esporte**. Manole: São Paulo, 2005.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Por uma pedagogia de projetos na escolainfantil**. Pátio, Porto Alegre, ano 2, n. 7, p. 16-19, nov. 1998/jan. 1999.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias – Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239p. (Orientações Curriculares para o ensino médio; volume 1).

\_\_\_\_\_. PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/ SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. PCN EM AÇÃO – Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Educação Física. Brasília. MEC/ SEMTEC, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física** – São Paulo: Cortez, 1992. – (Coleção magistério. 2º Grau. Série Formação do Professor).

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção, 6ed. Campinas: Papyrus, 2007.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**, 1. ed. Guanabara Koogan S.A., 2003. 91p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

## RESUMO XV

# FORMAÇÃO DOCENTE NA RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2019: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

**Neide Menezes Silva** – UFPE  
neide.msilva@ufpe.br

**Divane Oliveira de Moura Silva** – UFPE  
divane.oliveira@ufpe.br

**Kátia Silva Cunha** – UFPE  
katia.scunha@ufpe.br

Grupo de Pesquisa. Laboratório de Pesquisa em  
Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC) - UFPE

**Palavras-chave:** Resolução. Formação Docente. Políticas de Formação

### Introdução

O objetivo deste trabalho é realizar uma análise crítica sobre a concepção de formação relacionada à competência, presente na Resolução CNE/CP n.2/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Consideramos a análise pertinente por entendermos que há um distanciamento entre essa concepção e o conceito de formação defendido pelas entidades científicas, universidades, profissionais da educação dentro desse campo, por compreenderem a formação como um movimento contínuo, portanto, diverso do entendimento presente na Resolução que vincula a formação ao fazer, evidenciando um cunho tecnicista.

Nesse intento, nossa questão norteadora é: Qual é a concepção de formação docente presente na Resolução 02/2019 - CNE/CP, e suas implicações para esse campo?

### Metodologia

No percurso investigativo da pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa considerando a análise documental do normativo. Importa pontuar que compreendemos a materialidade discursiva em análise – Resolução 02/2019 - CNE/CP - como um “conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas”

(LACLAU 2011, p.9-10),

## Resultados e Discussão

A Resolução 02/2019, ancorada no modelo neoliberal de educação, tende a implementar políticas estruturadas a partir do modelo empresarial.

A produção do Projeto de resolução aprovado privilegiou o diálogo com instituições e fundações privadas, ignorando a ampla produção científica sobre a **formação de professores** e o clamor da comunidade acadêmica e das entidades nacionais do campo educacional. [...]. Destacamos ainda a forma com que o processo foi encaminhado e a aprovação apressada e sem discussão mais aprofundada com a área acadêmica, de uma matéria tão importante e com alto impacto para a educação básica e superior no país (UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RJ REUNIDAS, 2019, n.p.).

As universidades que assinam o documento, evidenciam a presença de um projeto educacional em disputa no campo político e a tentativa de silenciamento da comunidade acadêmica e científica. Assim, na conjuntura atual, marcada pelo obscurantismo beligerante (DUARTE, 2018), num contexto constituído por incertezas tanto sanitárias quanto políticas, a formação de professores/as também sofre retrocessos.

De acordo com Lopes e Oliveira (2017), atualmente, no Brasil, os movimentos de políticas de currículo apresentam uma forte tentativa de centralização via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como uma tentativa de regulação da profissão docente.

Nessa perspectiva, a análise da Resolução 02/2019, como política governamental, demonstra seu caráter homogeneizador e tecnicista mediante o estabelecimento da formação baseada em programas padronizados que desconsideram as especificidades das escolas e do trabalho docente. Aliado a essa concepção tecnicista de formação, percebe-se que a organização do texto é baseada em competências profissionais docentes, como podemos constatar abaixo:

Parágrafo único. As **competências gerais docentes**, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As **competências específicas** se referem a três dimensões fundamentais as quais, de modo interdependentes e sem hierarquia, se integram e se complementam na **ação docente**. São elas: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; III – engajamento profissional (BRASIL, 2019, p. 1-2).

Essas competências representam “a retomada de concepções ultrapassadas de **formação docente**, como a pedagogia das competências, apresentando uma visão estreita e instrumental de docência” (ENTIDADES REUNIDAS, 2019, n.p., grifos nossos). Além de desconsiderarem a diversidade nacional, ferindo a autonomia pedagógica das instituições formadoras. Sobre as competências, Lopes (2008, p. 67)

afirma:

Assim como os objetivos comportamentais, as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. A intenção é a de associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representem metas sociais dirigidas aos jovens pela sua sociedade e cultura.

Nessa perspectiva, entidades nacionais posicionaram-se contra essa normatização por entenderem que agrava a situação de desvalorização e precarização **da formação dos profissionais da educação** ao “propugnar por concepção restrita de currículo, onde a aprendizagem se expressa e deve ser avaliada por meio de competências e habilidades, consoantes à BNCC e à noção de conhecimento como objeto a ser adquirido, além de naturalizar a mercadorização da produção do saber”, instituindo assim, “um caráter regulador e estreito CONTIDO na proposta de alinhamento da BNCC, uma abordagem que insiste em essencialismos, por princípio, produz uma postura de clausura epistemológica mobilizadora de práticas instrumentais de mera aplicabilidade.” (ENTIDADES REUNIDAS, 2020, n.p.).

Cunha (2017) evidencia que, a produção de políticas no campo estatal faz emergir o emaranhado de forças que disputam o controle da significação do que se denomina formação e profissão docente. “Podemos, contudo, argumentar que a lei só tem força de lei porque faz parte de uma formação discursiva mais ampla. Textos acadêmicos também produzem sentidos políticos em consonância com sentidos postos em marcha pela legislação” (CUNHA, 2017, p. 266), pondo em destaque que esses projetos em disputa articulando sentidos diversos, permanecem em constante disputa no campo pela busca da significação da formação e profissão docente.

## Conclusões

Nessa breve análise, compreendemos que dois projetos se impõem: por um lado, as universidades e entidades reunidas e por outro, um projeto que indica que os parceiros de diálogo são os organismos criados pelo “reformadores da educação” (FREITAS, 2018), buscando inviabilizar as universidades públicas, entidades científicas, sindicatos, dentre outros.

O segundo defende uma formação neotecnicista com vistas a “aplicação” da BNCC. Constituindo-se numa concepção reducionista de docência como “aplicação” de currículo, retomando princípios de uma escola tecnicista. O saber-fazer assume centralidade na compreensão e definição da docência, baseado na epistemologia da prática, impondo novo sentido de professor/a.

Nesse sentido, a Resolução 02/2019 representa a tentativa de destruição de políticas já instituídas, desconsidera as principais entidades científicas brasileiras da área educacional como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), apresentando uma visão estreita e instrumental de docência e negativa dos professores. Nessa esteira, essas entidades, criticam o fato desse normativo ignorar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições formadoras.

Por outro lado, temos um projeto de resistência defendido por entidades científicas, universidades, sindicatos dos profissionais da educação, que insiste na revogação da referida resolução por compreender a valorização profissional, a unidade entre teoria e prática - concebida como práxis, recuperando a concepção de docente como sujeito formativo, distanciando-se, portanto, do entendimento de educação restrita ao ensino.

Finalizamos, provisoriamente, entendendo com Lopes (2012, p. 712) que estamos nessa luta entre “representações, provisórias, precárias, limitadas e passíveis de serem traduzidas contingencialmente, [...] podemos ainda considerar que, admitidas as traduções, há que se limitá-las e restringi-las, ou há que estimular sua multiplicação, no jogo incessante das diferenças.”. Por certo, estamos do lado dos que defendem a democracia nas políticas de currículo, portanto, nas políticas de formação docente.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I, p. 87-90, fev. 2020.

CUNHA, Kátia Silva. DOCENTE: identidade mítica. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Márcia Regina de (Orgs.). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017, p. 266-291.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do currículo (online)**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/issue/view/2121>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. (Orgs./Coords.). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez., 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

ENTIDADES REUNIDAS. **Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecere a Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada)**. Anfope, 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br>. Acesso em 04/01/2021.

ENTIDADES REUNIDAS. **Contra a descaracterização da formação de professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015.** Anped, 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 04/01/2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO REUNIDAS. **Nota das Universidades Públicas do RJ contra a reformulação da Resolução CNE/CP nº 02 de 2015.** Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Nota-RJ-defesa-da-Res-02-2015.pdf>. Acesso em: 04/01/2021.

