

PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES

Volume 4

Gabriella Eldereti Machado



TERRIED

PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES

Volume 4

Gabriella Eldereti Machado



TERRIED

4.^a Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES Volume 4 [livro eletrônico]. Gabriella Eldereti Machado (Organizadora) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2025.

PDF

ISBN 978-65-83367-18-1

1. Ciência

24-243051

CDD-918.16

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa 90.16
2. Ensino 105.9



10.48209/978-65-83367-18-1



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

PREFÁCIO

É com imensa satisfação que apresentamos ao público o quarto volume da obra «Pesquisas Acadêmicas em Múltiplos Olhares». Esta coletânea, que vem consolidando sua relevância no cenário acadêmico, reafirma-se como um espaço fecundo para o compartilhamento de conhecimentos, perspectivas e reflexões produzidas por pesquisadores das mais diversas áreas do saber.

Em um mundo marcado pela complexidade e interconectividade, torna-se indispensável a capacidade de transcender fronteiras disciplinares, culturais e epistemológicas. Este volume representa um esforço coletivo para compreender a realidade sob diferentes prismas, promovendo uma abordagem transdisciplinar que enriquece o debate acadêmico e aponta caminhos inovadores para questões contemporâneas.

Uma das características mais marcantes desta série de publicações é sua pluralidade. Os artigos aqui reunidos abordam temáticas que vão desde as ciências exatas até as humanidades, passando por estudos interdisciplinares que exploram as intersecções entre tecnologia, sociedade, cultura e meio ambiente. Essa diversidade não é apenas reflexo da riqueza do pensamento acadêmico atual, mas também um convite à reflexão e ao diálogo entre diferentes campos do conhecimento.

No contexto atual, em que as transformações sociais, tecnológicas e ambientais ocorrem em ritmo acelerado, a produção acadêmica desempenha um papel fundamental. Mais do que oferecer respostas, ela tem o poder de levantar questões, estimular o pensamento crítico e propor alternativas. Este volume reflete esse papel, reunindo trabalhos que exploram tanto questões teóricas quanto aplicações práticas, conectando o rigor acadêmico às demandas da sociedade.

Outro aspecto digno de nota é o caráter colaborativo da obra. Cada artigo é fruto de um processo que envolve não apenas os autores, mas também revisores, editores e organizadores, todos comprometidos com a qualidade e a relevância

do conteúdo apresentado. Essa colaboração reflete a própria essência da ciência, que se constrói coletivamente, em um movimento contínuo de questionamento e descoberta.

Ao longo das páginas que seguem, o leitor encontrará um rico mosaico de ideias e perspectivas. Cada contribuição, à sua maneira, representa um convite à reflexão, uma oportunidade de ampliar horizontes e uma provocação à busca por soluções criativas para os desafios que enfrentamos como sociedade.

Desejamos que esta obra inspire, provoque e instigue o pensamento crítico. Que ela seja, acima de tudo, uma ponte entre diferentes áreas do conhecimento, um espaço para o diálogo e uma contribuição significativa para o avanço da ciência e da cultura. Que os leitores, ao explorarem estas páginas, sintam-se parte dessa jornada coletiva em busca de compreensão e transformação.

Com gratidão aos que tornaram possível mais este volume e esperança de que ele aquecedora e inspiradora. Boa leitura!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Ensaio Sobre as Políticas de Educação e Ensino de Gênero e Diversidade nas Escolas da América do Sul.....9

Gabriella Eldereti Machado

doi: 10.48209/978-65-83367-18-0

CAPÍTULO 2

Memória em Palavras: Um Olhar sobre o *Diário de Anne Frank*.....13

Tainã Ventura Martins

doi: 10.48209/978-65-83367-18-2

CAPÍTULO 3

O Despertar do Gosto pela Leitura em Processos de Educação Infantil..28

Josiane de Oliveira Medeiros Fuhr

Ana Caroline Selzler

Cristiane Vieira dos Santos Fürst

Maykon Donizete dos Santos

Denise Fernandes

doi: 10.48209/978-65-83367-18-3

CAPÍTULO 4

Patrimônio Cultural Banda de Congo “Mãe Petronilha” de Araçatiba Viana (ES): Cultura, Memória e Identidade.....46

Vinicius de Aguiar Caloti

Wanderlei Porto do Nascimento Aguiar

doi: 10.48209/978-65-83367-18-4

CAPÍTULO 5

Descobertas ao Conhecer um Novo Ambiente Escolar: Um Relato de Experiência.....63

Ana Caroline Selzler

Josiane de Oliveira Medeiros Fuhr

Cristiane Vieira dos Santos Fürst

Maykon Donizete dos Santos

Denise Fernandes

doi: 10.48209/978-65-83367-18-5

CAPÍTULO 6

Gestão de Saúde e Segurança do Trabalho em Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia.....72

Maykon Donizete dos Santos

Cristiane Vieira dos Santos Fürst

Denise Fernandes

Josiane de Oliveira Medeiros Fuhr

Ana Caroline Selzler

doi: 10.48209/978-65-83367-18-6

CAPÍTULO 7

As Miudezas do Contexto da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Manaus.....86

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Tatiana Andreza da Silva Marinho

doi: 10.48209/978-65-83367-18-7

CAPÍTULO 8

Física no Ensino Médio: A Contribuição das Oficinas Didáticas para o Desenvolvimento da Aprendizagem dos Estudantes.....97

José Jefferson da Silva

doi: 10.48209/978-65-83367-18-8

CAPÍTULO 9

Gestão Escolar em Tempos de Crise: Impactos e Legados da Pandemia de Covid-19 em uma Escola Pública de Santa Maria, RS.....113

Eliane Couto Bueno

Maria Eliza Rosa Gama

doi: 10.48209/978-65-83367-18-9

Sobre a Organizadora.....132

CAPÍTULO 1

ENSAIO SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E ENSINO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS DA AMÉRICA DO SUL

Gabriella Eldereti Machado¹

Doi: 10.48209/978-65-83367-18-0

A educação desempenha um papel fundamental na construção de sociedades mais igualitárias, justas e respeitosas à diversidade. Em um continente tão plural quanto a América do Sul, onde as culturas, etnias e identidades se entrelaçam em uma rica tapeçaria, a escola emerge como um espaço privilegiado para o debate e a transformação social. Ao longo das últimas décadas, diversos países da região têm implementado políticas educacionais que abordam as questões de gênero e diversidade, reconhecendo a necessidade de enfrentar preconceitos históricos e promover a inclusão.

Essas iniciativas surgem em um contexto global de luta por direitos civis, igualdade de gênero e reconhecimento das identidades LGBTQIA+, refletindo os avanços sociais e os desafios específicos da região. Por outro lado, as resistências culturais e políticas a essas mudanças destacam a importância de um diálogo contínuo entre educadores, governos e a sociedade para garantir a efetividade dessas políticas. Assim, analisar as estratégias adotadas e os resultados alcançados pelos países sul-americanos oferece um panorama enriquecedor sobre os caminhos possíveis para a integração dessas temáticas nas escolas.

¹ É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

CONTEXTO REGIONAL

A América do Sul é marcada por uma rica diversidade cultural, étnica e social, o que torna o tema da diversidade crucial para a educação. Entretanto, a região também enfrenta desafios significativos relacionados à violência de gênero, que afeta mulheres e pessoas LGBTQIA+ de maneira alarmante. Segundo dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a América do Sul registra algumas das taxas mais altas de feminicídio no mundo, com milhares de mulheres assassinadas anualmente em razão de seu gênero. Além disso, a violência sexual, o assédio e a discriminação são problemas recorrentes em muitas comunidades escolares, reforçando a urgência de políticas educacionais que abordem essas questões desde a infância.

A perpetuação da violência de gênero é frequentemente alimentada por estereótipos culturais profundamente enraizados, que legitimam comportamentos abusivos e marginalizam pessoas fora das normas heteronormativas. Portanto, integrar o debate sobre gênero e diversidade no ambiente escolar não é apenas uma estratégia educativa, mas também uma medida essencial para combater a violência estrutural que permeia as sociedades sul-americanas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS POR PAÍS

A Argentina é um dos líderes na implementação de políticas progressistas relacionadas à educação em gênero e diversidade. Em 2006, o país aprovou a Lei de Educação Sexual Integral (ESI), que obriga as escolas a incluírem temas como gênero, sexualidade, e direitos humanos em seus currículos. Pesquisadores como Eleonor Faur destacam a importância da ESI na formação de uma consciência cidadã e no combate ao patriarcado estrutural (Faur, 2014).

A implementação da ESI tem resultado em uma maior conscientização sobre igualdade de gênero entre os jovens e na redução de casos de violência de gênero. Programas escolares, como oficinas interativas sobre consentimento e respeito, têm sido amplamente elogiados pela comunidade educacional e pais.

No Brasil, a abordagem à educação sobre gênero e diversidade tem sido tema de intensos debates políticos e culturais. Enquanto o Plano Nacional de Educação de 2014 previa a discussão de gênero, muitas unidades federativas retiraram o termo de suas diretrizes devido à pressão de grupos conservadores. Estudos de Guacira Lopes Louro enfatizam como o silenciamento sobre questões de gênero prejudica o combate ao machismo e à homofobia nas escolas (Louro, 1997). Sonia Maria da Silva Araújo, em seu estudo comparativo sobre o pensamento educacional no Brasil e na Venezuela, destaca como as diferenças históricas e culturais influenciam a implementação de políticas educacionais progressistas (Araújo, 2011).

Apesar dos desafios, projetos como “Maria da Penha vai à Escola” têm sido eficazes em sensibilizar alunos sobre violência doméstica e igualdade de gênero, contribuindo para mudanças culturais em comunidades escolares.

O Uruguai possui uma abordagem abrangente e progressista. A Lei de Educação Integral em Sexualidade, aprovada em 2008, estabelece diretrizes para a promoção de temas relacionados à diversidade e ao gênero nas escolas. Além disso, o país é conhecido por suas políticas inclusivas e pelo apoio a direitos LGBTQIA+. Pesquisadores como Daniel Mato ressaltam como as políticas de inclusão no Uruguai servem de exemplo para outros países da região (Mato, 2018).

O programa “Construyendo Igualdad” nas escolas uruguaias é destacado por seu enfoque em empoderar jovens LGBTQIA+ e promover discussões abertas sobre identidade de gênero, resultando em ambientes escolares mais seguros e acolhedores.

O Chile avançou recentemente em políticas de inclusão, como a Lei de Identidade de Gênero de 2018, que reconhece o direito das pessoas trans de alterar legalmente seu gênero. No entanto, o tema ainda enfrenta resistência em algumas escolas. Iniciativas como o “Programa de Formação Cidadã” buscam promover a compreensão da diversidade e dos direitos humanos. A pesquisadora Lorena Godoy discute como essas iniciativas podem impactar positivamente a redução da violência escolar (Godoy, 2020). Homi Bhabha, em sua obra “O

Local da Cultura”, oferece uma perspectiva teórica que pode ser aplicada às políticas educacionais chilenas, enfatizando a importância de espaços híbridos para o diálogo intercultural e a construção de identidades inclusivas (Bhabha, 2005).

Projetos como “Escuelas para la Diversidad” têm conseguido criar espaços de diálogo em comunidades escolares, reduzindo o bullying e promovendo maior empatia entre alunos de diferentes origens e identidades.

Na Colômbia, a Corte Constitucional determinou, em 2015, que as escolas devem combater a discriminação contra estudantes LGBTQIA+. Apesar disso, a implementação enfrenta desafios devido às divergências culturais e religiosas presentes no país. Estudos de Adriana Viñas apontam que a educação inclusiva é fundamental para a construção de uma sociedade menos desigual (Viñas, 2016).

O programa “Escuelas Libres de Discriminación” tem promovido capacitações para professores sobre diversidade, resultando em práticas pedagógicas mais inclusivas e na criação de redes de apoio para estudantes LGBTQIA+.

CONCLUSÃO

As políticas de ensino sobre gênero e diversidade contribuem para a redução de preconceitos, violência e bullying escolar. Além disso, promovem a igualdade de gênero e o respeito às diferenças, fortalecendo o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Por outro lado, a implementação dessas políticas enfrenta resistência em diversos contextos, principalmente devido à influência de grupos conservadores e à falta de formação adequada para educadores.

As políticas de educação em gênero e diversidade na América do Sul refletem tanto os avanços quanto os desafios enfrentados na região. Embora exista resistência em alguns países, é inegável que a promoção desses temas nas escolas é um passo fundamental para a construção de sociedades mais inclusivas e igualitárias. As experiências de sucesso demonstram que, quando bem implementadas, essas políticas podem transformar o ambiente escolar e a sociedade como um todo.

CAPÍTULO 2

MEMÓRIA EM PALAVRAS: UM OLHAR SOBRE O *DIÁRIO DE ANNE FRANK*

*Tainã Ventura Martins*¹

Doi: 10.48209/978-65-83367-18-2

Resumo: Este trabalho propõe uma análise do Diário de Anne Frank e como sua experiência durante a Segunda Guerra Mundial foram por ela interpretadas e escritas em seu diário, se tornando posteriormente um registro documental de uma época, sendo utilizado até hoje como uma forma de sensibilizar e aproximar os alunos das vítimas da Segunda Guerra Mundial, possibilitando que as memórias subjetivas das testemunhas, ou seja, dos sujeitos possam afetar o educando em relação a construção das identidades coletivas, preenchendo qualquer lacuna que possa ter sido deixada pela História oficial.

Palavras-chave: Anne Frank; Segunda Guerra Mundial; Diário; Literatura de testemunho.

Abstract: This paper proposes an analysis of Anne Frank's Diary and how her experience during World War II was interpreted and written by her in her diary, which later became a documentary record of an era. It is still used today as a way to sensitize and bring students closer to the victims of World War II, allowing the subjective memories of the witnesses, that is, the individuals, to impact the students in relation to the construction of collective identities, filling any gaps that may have been left by the official History.

Keywords: Anne Frank; World War II; Diary; Testimony Literature.

¹ Mestranda do Programa de Pós - Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista CAPES.

INTRODUÇÃO

Seu Diário, escrito entre 1942 e 1944 durante o período em que esteve escondida em Amsterdã, se tornou um dos documentos literários mais lidos sobre a Segunda Guerra Mundial e a transformou em uma das figuras mais conhecidas do Século XX.

Anne Frank foi obrigada a se esconder com sua família fugindo da perseguição nazista quando tinha recém completado treze anos de idade, e morreu em um campo de concentração antes de completar dezesseis, se tornando assim mais uma vítima inocente entre as milhares que perderam a vida durante esse período.

De acordo com Nadine Fink (2008, p.3) “uma das missões educativas centrais da História é precisamente a de evidenciar a historicidade do presente” ou seja a história precisa fazer sentido ao aluno para que ele por sua vez possa aproximá-la a sua realidade. Nesse sentido podemos dizer que o testemunho tem relação direta como a sensibilidade podendo ser considerado como uma ponte direta de ligação entre o educando e a História, pois nesse sentido o aluno seria cativado pela narrativa traumática.

Os relatos de Anne Frank são exemplos significativos da literatura de testemunho. Seligmann- Silva (2008, P. 23) sugere que o conceito de testemunho, está ligado ao termo mártir. Considerando que o “sobrevivente é aquele que passou por um evento que viu a morte de perto” cujo relatos conseguem mobilizar os ouvintes ou leitores. Por exemplo, um trecho escrito por Anne Frank (2019, p.245): “Após a guerra, de qualquer maneira, quero publicar um livro intitulado *O anexo*; se vai dar certo porém, já é outra história, o que eu sei é que vou usar meu diário como base.” O referido trecho, reflete a vontade que Anne tinha em compartilhar as experiências vividas durante o período de esconderijo. Torna-se imprescindível o não esquecimento.

Portanto, o testemunho surge a partir da necessidade de relatar e descrever experiências passadas. Na perspectiva de Seligmann Silva, por este termo são denominadas as obras escritas por sobreviventes de eventos traumáticos da história, assim como o Holocausto. Essas obras se diferenciam das demais,

por sua complexa relação e capacidade de representar a experiência vivida e o passado.

São consideradas únicas, justamente por que além de narrar os eventos históricos, elas procuram também capturar a profundidade emocional e a realidade subjetiva do que foi vivido, onde os autores conseguem transmitir para seus leitores, os sentimentos que tiveram no momento, geralmente dor e sofrimento. Esse tipo de literatura está muito ligado a preservação dessas memórias, para que de maneira alguma sejam esquecidas.

Nesse sentido a narrativa seria uma forma de estabelecer uma ponte com os “outros”, possibilitando a saída do sobrevivente deste limbo traumático.

Se por um lado a obra de Anne Frank se encaixa no gênero da literatura de testemunho, por outro também é importante destacar sua narrativa em forma de Diário, que pertence a um outro gênero; o autobiográfico ou as *escritas de si*.

Um dos filósofos mais influentes da contemporaneidade, Michel Foucault (1992) dedicou parte de seus estudos a esse gênero. Em sua obra *O que é um autor?* Ele reflete sobre algumas características das escritas de si, como a sua capacidade de atenuar a solidão, pois o fato de se obrigar a escrever torna o papel algo próximo a um amigo. Nesse sentido, a escrita de si também tem como função o desabafo, pois ao compartilhar suas reflexões com o papel, o autor automaticamente estabelece uma forma de diálogo como se estivesse falando ao outro, que exercendo a função de confidente, é capaz de o auxiliar a se libertar de seus pensamentos e sentimentos, o que Foucault (1992, p. 133) denomina como “meditação”.

Em seu diário, Anne Frank deixa claro o seu desejo de tornar o diário não somente um registro de eventos cotidianos, sendo assim, ela procura estabelecer uma conexão mais profunda ao narrar suas experiências, como se realmente estivesse escrevendo para uma amiga. Para simbolizar essa amizade e tornar tudo mais pessoal ela resolve dar ao diário o nome de *Kitty*, personificando a figura de uma amiga e atribuindo a ela características humanas e identidade própria. Isso permite que ela se dirija ao diário de uma maneira mais pessoal e íntima, como se estivesse conversando de fato com alguém de confiança: “Para destacar em mi-

nha imaginação a imagem da amiga há muito tempo esperada, não quero anotar neste diário fatos banais do jeito que a maioria faz; quero que o diário seja minha amiga, e vou chamar esta amiga de Kitty” (2018, p.26) Surpreendentemente, apesar de viver uma vida típica de uma adolescente de 13 anos, com uma família estável, Anne Frank não sentia que possuía nenhum amigo verdadeiro, uma percepção curiosa, visto que nas primeiras páginas de seu diário ela menciona um número considerável de colegas de escola. No entanto, ela não os via como verdadeiros amigos. Para ela, Kitty desempenharia melhor esse papel de confidente, preenchendo o vazio que sentia em relação à falta de uma amizade genuína em sua vida. Ela explica:

Quando estou com amigas só penso em me divertir. Não consigo me obrigar a falar nada que não sejam bobagens do cotidiano. Parece que não conseguimos nos aproximar mais, esse é o problema. Talvez seja minha culpa não confiarmos umas nas outras. De qualquer forma é assim que as coisas são, e não devem mudar, o que é uma pena. Foi por isso que comecei o diário. (FRANK, 2018, p.26)

Esse escrever como forma de reflexão e desabafo funciona como um canal de libertação emocional, assim a escrita em seu diário se torna um espaço de construção da subjetividade e meditação conforme descrito por Foucault. Anne tinha um forte apreço pela escrita e acreditava que o papel era mais paciente do que as pessoas, inicialmente escrevia sem a expectativa de deixar que alguém lesse suas palavras. Posteriormente mudando de pensamento ao ouvir um pronunciamento no rádio que dizia que diários, cartas e afins escritos durante a guerra poderiam ser publicados e transformados em documentos históricos após o fim da guerra, Anne reescreve seu diário pensando em passar o maior número de informações consideradas por ela “mais importantes” conforme descrito por Michael Pollak “as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória” [...] “os modos de construção podem ser tanto conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (1992, p.4)

Nesse sentido ela já estava com o intuito de testemunhar sua experiência traumática através do seu diário.

A MEMÓRIA COMO HISTÓRIA

A memória é um dos campos de estudo que vem ganhando bastante atenção nos últimos tempos. Isso porque não é difícil imaginar a importância de entender como o passado é lembrado e reproduzido nos dias atuais, e além disso, porque ele é lembrado de um determinado jeito e não de outros.

Existem várias possibilidades de narrativas sobre o mesmo evento, devido ao fato que, diferentes pessoas e grupos não necessariamente lembram o passado da mesma forma, porque vários são os fatores que podem influenciar esse modo de lembrar. Tudo que lembramos ou não de acontecimentos passados é carregado de emoções e subjetividade, podemos ter exemplos disso em nossas vivências coletivas e individuais.

Em seu texto que aborda questões sobre a memória e a história Pierre Nora destaca a memória como um fenômeno sempre atual, sempre vivida no eterno presente, enquanto a história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um “absoluto e a história só conhece o relativo”. (NORA, 1993)

Para Nora, Tudo o que é chamado hoje de memória não é portanto memória, mas já história, visto que a necessidade de memória é uma necessidade da História. A história seria ela própria um gigantesco lugar de memória, onde as lembranças deixam o espaço da memória coletiva, para entrar na memória histórica e na memória pedagógica, sendo assim, menos a memória é vivida do interior e passa a ter mais necessidade de suporte exterior e de referenciais tangíveis de uma sociedade que só vive através dela, daí surge a busca pela preservação integral de todo o presente e de todo o passado. (NORA, 1993)

Vive-se um momento em que se busca abrir espaço para o sensível, proporcionando condições para que possam ser despertadas a curiosidade e o interesse pela História. Ao utilizar a memória no ensino passa a existir uma ruptura no tempo, que faz com que o distanciamento da história seja suprido pela proximidade com o que está sendo narrado, que faz parte do indivíduo ou de determinada sociedade, a memória.

A memória do trauma aqui relacionado aquele que sofreu e vivenciou diretamente ou indiretamente o evento traumático, traz com ela uma carga enorme de sensibilidade, que transporta o ouvinte para um tempo histórico que não foi vivido por ele.

Inclusive a memória silenciada do que não foi dito, não foi revelado pela percepção que o trauma causou, esse sentimento representa o esquecimento voluntário, ou aquilo que queriam que fosse esquecido, existe um sentimento de culpa por estar vivo e poder narrar suas memórias, enquanto tantos outros não podem. A partir daí se percebe a necessidade de entendermos a narrativa e o dever social para ela não seja esquecida.

O testemunho traz a possibilidade de uma visão subjetiva da narrativa, que fideliza os acontecimentos narrados, facilitando a compreensão da história. Existem diversas lacunas que são deixadas pela história “oficial”, isso pode ser percebido muitas vezes diante do próprio material didático utilizado que tende a não dar “voz aos sujeito da história”.

Nesse sentido no que se refere ao ensino de História, a testemunha tem a possibilidade de contar sua própria narrativa “materializando a importância dada ao conhecimento dos acontecimentos [...] não quer deixar esquecer”. (FINK, 2008, p.07).

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. (POLLAK, 1992, p.02)

Os eventos vividos diretamente tem um impacto profundo na formação da memória individual, pois se tratam de recordações vividas pelo indivíduo em primeira mão, podendo até mesmo ter afetado sua vida de algum modo, como no caso de Anne Frank. Seu diário é um registro detalhado de suas experiências pessoais, durante o período e o contexto em que viveu, a maioria de seus escritos são

relatos do tempo em que esteve escondida. Essas experiências representam sua memória individual desses acontecimentos e que foram relatadas por ela própria.

A história individual passará a ser a memória do grupo. É o que Michael Pollak (1992) denomina como acontecimentos “vividos por tabela”, tudo aquilo que foi vivido por uns, mas que são apropriados pelo coletivo. Voltando ao exemplo de Anne Frank, embora seu diário seja uma narrativa pessoal, com o passar do tempo, sua história se torna presente na memória coletiva sobre o Holocausto.

Embora a maioria de seus leitores não tenham vivido aquele contexto, ou presenciado os fatos narrados por ela, ainda assim, eles conseguem compreender e criar uma conexão emocional com esses relatos por causa de sua narrativa. Assim vemos como uma experiência pessoal vai se transformando em um elemento da memória coletiva. “É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada”. (POLLAK, 1992, p.2)

Da mesma forma Beatriz Sarlo (2007, p. 92) faz uma comparação entre a memória direta, pertencente a quem de fato viveu aquelas experiências de maneira direta, e a memória transmitida através de relatos. Segundo a autora, a vítima dos fatos é quem tem deles a experiência direta, no entanto a captura desses relatos seria limitada ao tempo de vida da pessoa, ou seja, não ultrapassariam o tempo de uma vida humana.

No entanto essa memória pode se transformar em discurso produzido em segundo grau. Esse discurso é produzido a partir de fontes secundárias, que não viveram de fato as experiências, mas através da escuta daqueles implicados. É o que ela chama de memória de segunda geração, “lembança pública ou familiar de fatos auspiciosos ou trágicos [...] “também tem discursos e contradições característicos do exame intelectual de um discurso sobre o passado e de seus efeitos sobre a sensibilidade” (SARLO, 2007, p.92)

Para o ensino de História, a representação dessa história “viva”² e a emoção que ela consegue transmitir, mesmo que através de uma memória, seja ela traumática ou não, trazem à tona a sensibilidade daquele sujeito inserido dentro daquele contexto histórico, e fará com que o estudante tenha a possibilidade de compreender as relações humanas que foram desenvolvidas mesmo diante de conflitos mundiais e principalmente, sob uma perspectiva diferente daquela a que normalmente é submetido, assim assegurando que essa memória não seja esquecida.

Hoje, no local que a família Frank usou como esconderijo funciona a *Anne Frank House* como uma representação vívida daquela época. Este espaço, hoje funcionando como museu, tem como objetivo essencial refletir sobre a persistência do racismo, antissemitismo e preconceito, além do desenvolvimento da Segunda Guerra Mundial através da imersão na história da família Frank e dos outros ocupantes do esconderijo, proporcionando uma experiência imersiva única e envolvendo emocionalmente os visitantes, já que eles podem visitar todos espaços descritos por Anne Frank em seu diário.

Nesse contexto, se torna relevante introduzir o conceito de “lugares de memória” desenvolvido por Pierre Nora. Mauro Amoroso (2022, p.123) resume este conceito como suportes materiais para essa narrativa específica sobre o passado. Segundo Amoroso, esses seriam espaços de refúgio para manter vivas as memórias que não estão mais organicamente ligadas aos sujeitos que as produziram.

As ações da Casa de Anne Frank atualmente são baseadas nas ideias iniciais do pai da Anne, Otto Frank. Ele foi o idealizador e fundador da Casa de Anne Frank. Como único sobrevivente da família a sobreviver a guerra, Otto tinha como principal objetivo criar um espaço educativo que preservasse a história daquela época, em especial as experiências no anexo, que serviu como refúgio para sua família durante boa parte da guerra. Otto Frank desejava que aquele local fosse transformado em um centro de encontros internacionais e diálogos

² História viva, refere-se aos testemunhos dos sobreviventes ou dos diários de guerra, que podem ser interpretados de múltiplas formas.

que tivessem como foco a disseminação da história não só de sua família e sim de cada judeu sobrevivente ou não do Holocausto, enfatizando a importância de recordar e aprender com o passado para evitar a repetição dos mesmos eventos no futuro. Desse modo, a *Anne Frank House* é um exemplo do chamado “lugar de memória” pois serve como um espaço material que preserva e transmite a memória da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto através das histórias de seus antigos habitantes de que foram narradas por Anne Frank em seu diário.

O PAPEL DO “NÃO DITO” NA HISTÓRIA

Apesar disso, a memória também pode apresentar rupturas em suas narrativas, seria exatamente aquilo que “não foi dito”, as escolhas prévias, decisões que podem ser pessoais, e em certos momentos também coletivas, direcionando o nosso conhecimento sobre determinado acontecimento.

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. (POLLAK, 1989, p.3-15).

O esquecimento seja ele voluntário ou não, desperta o interesse para aquilo que não foi dito, seja pelo motivo que for, ainda que não relatado faz parte da história e representa a sensibilidade que toda memória traz.

Por conseguinte, existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, “não ditos”. As fronteiras desses silêncios e não ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal entendidos. (POLLAK, 1989, p.3-15).

Sendo assim, para Pollak, apesar de existir o silêncio com relação a esse passado traumático, isso não implica necessariamente em esquecimento, pelo contrário, ele acredita que esse silêncio poderia até mesmo ser visto como uma forma de resistência. Em diversas sociedades, sobretudo aquelas que passaram

por eventos traumáticos, o silêncio sobre essas experiências por escolha ou não, os chamados “não ditos”, pode funcionar como uma maneira de resistir aos discursos oficiais que muitas vezes trazem uma versão minimizada e “distante” desses eventos, enquanto a memória individual apresenta uma versão muito mais autêntica e dolorosa desses mesmos acontecimentos. Embora essas memórias muitas vezes não sejam documentadas de maneira “oficial” ainda assim permanecem sendo passadas de uma geração a outra oralmente resistindo ao esquecimento e mantendo viva a lembrança do trauma passado. (1989, p.15)

Nesse sentido, a obra de Anne Frank, apesar de ter se tornado um registro histórico importante, ainda assim possui seus próprios “não ditos”. Anne enquanto registrava sua rotina estava em um esconderijo, por isso sua visão sobre o que de fato estava acontecendo é considerada muito limitada, pois ela não tinha a verdadeira dimensão do Holocausto, ou das experiências de outras pessoas que estavam do “lado de fora” e que estavam nos campos de concentração por exemplo. Embora em seus últimos meses de vida ela tenha passado por campos de concentração, já não temos mais acesso a sua memória pessoal sobre esse período, devido a sua morte, essa parte de sua história é narrada por outras pessoas. Nesse caso, conforme descrito por Michael Pollak (1992, p.4) “A memória é seletiva, nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado”

Ainda nesse sentido, existem as coisas que ela não disse explicitamente por escolha própria, talvez por não se sentir de fato a vontade para escrever, ou por não considerar certas coisas importantes ao ponto de serem descritas no diário. Além disso ainda existem as censuras feitas ao material original, visto que, desde a primeira publicação da obra, de Anne Frank até hoje, ela sofreu algumas alterações em sua interpretação. Segundo a Fundação Anne Frank (2019), quando foi publicada originalmente em 1946 na Holanda, não era tão comum escrever sobre questões sexuais, principalmente em obras voltadas ao público mais jovem, por esse motivo diversos trechos do diário foram retirados por Otto Frank da publicação, principalmente os trechos que Anne falava abertamente sobre sua sexualidade e também as diversas passagens onde ela expressava sua irritação e

aversão aos outros moradores do anexo, inclusive a sua mãe. Otto queria proteger a memória de sua esposa e dos outros moradores que haviam falecido nos campos de concentração.

Após a morte de Otto Frank, a Anne Frank Fonds³ fundada por ele na Basileia e nomeada como herdeira legal dos direitos da obra, decidiu publicar uma versão quase integral do diário. Essa versão foi publicada em 1991 e é hoje considerada a edição que a maioria dos leitores conhece. No final da década de 1990 mais cinco páginas do diário, “foram adicionadas a obra tornando a obra mais original e completa que conhecemos hoje, incluindo as passagens onde Anne fala de sua sexualidade antes censuradas por seu pai” (Fundação Anne Frank, 2019, p.14).

Nesse sentido, se reflete muito do pensamento “Conforme as circunstâncias, ocorre emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto”. (POLLAK, 1989, p. 3-15) Nesse caso, esses elementos não ditos moldaram durante muito tempo a forma como o diário foi percebido e entendido.

MEMÓRIA E ENSINO: OS TEMAS SENSÍVEIS

No âmbito do ensino de História, diversas questões giram em torno do debate dos “temas sensíveis” da história. Vários autores discutem como o currículo de história pode ser estruturado de forma a incluir temas sensíveis sob a perspectiva da justiça e dos direitos humanos. Existem várias formas de se nomear o ensino de questões sensíveis; questões socialmente vivas, história emotiva e polêmica, temas difíceis, passados vivos, entre outros. Essa diversidade de termos indica se tratar de um campo comum, deixando claro a preocupação existente em se ter esse tipo de debate no espaço escolar, abrir espaço para uma história que fale sobre temas como; traumas, genocídios, injustiças, preconceito, entre temas de relevância dentro da sociedade contemporânea, e que deixe um pouco de lado o viés universalista e eurocentrado.

Segundo Gil e Eugênio (2018, p.139) “A abordagem de temas sensíveis reivindica um registro o mais plural possível, permitindo que diferentes vozes

³ Fundação Anne Frank, instituída por Otto Frank em 1963.

se apresentem no diálogo: a professora, professor, alunos, acadêmicos e autores escolhidos”.

Pode-se entender as “questões socialmente vivas”, como aquelas que envolvem problemas do presente, ligados a um passado vivo da história, como por exemplo; os conflitos a nível local, nacional ou mundial, que possam gerar debates até os dias de hoje, que nos fazem pensar em traumas ou genocídios e que sempre se apresentam em nossa sociedade atual, seja através da mídia digital, televisiva ou até mesmo jornalística. Eles ganham dimensão de sensível, quando conseguem se conectar com o presente, gerando esses questionamentos e sentimentos. (ANAIS, 2015, p. 5)

Nessa perspectiva, de acordo com Albuquerque Júnior (2012) é preciso pensar a relação que existe entre o passado e o presente. Segundo ele “o passado não faz sentido em si mesmo e não está desconectado do contemporâneo” (2012, p.30) A história se faz a partir do presente, pensar o ensino de história para além do livro didático que a simplifica, passa a trazer mais significado, tornando a história muito mais representativa no processo de formação das identidades e do cidadão. Dessa forma segundo a perspectiva do autor, seria possível produzir novas versões distintas para o passado, o tratando sob novas perspectivas e abordagens, à medida que as próprias transformações históricas assim requeiram, visto que:

O passado não possui uma verdade fechada, mas está sujeito a permanente reelaboração de sua inteligibilidade a partir das questões que lhe são formuladas a partir das preocupações, das condições históricas do presente em que é interrogado, estudado, analisado, ensinado. (ALBUQUERQUE, 2012, p.30)

Partindo desse princípio investir em um ensino de história que incorpore ações profundas, de modo a provocar a aproximação dos sujeitos com os processos históricos, facilita a relação entre tempo, história e sujeitos, trazendo muito mais significado a tudo aquilo que foi aprendido.

Uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana. (ALBUQUERQUE, 2012, p.30)

As necessidades que englobam a história como matéria escolar é o motivo que faz surgir tantas discussões acerca da função da história e sua função social. Segundo essa perspectiva “explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora, de formar de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo”. (ALBUQUERQUE, 2012, p.31) No sentido de produção de subjetividades, segundo Albuquerque Júnior a história serve também para “humanização”, pois ela nos ensina a desnaturalizar, ter um olhar perspectivo e estar atento às diferenças, através disso relativizando nossos valores e pontos de vista (ALBUQUERQUE, 2012, p.31)

A escrita e o ensino da história nos convidam a fazer uma viagem para fora de nosso tempo, nos propõem a recuar até o passado e de lá olhar para o que pensamos ser nosso presente, podendo, assim, ter uma visão diferenciada, de fora, que nos permite vê-lo sob novos contornos. A história possui assim essa visão lúdica de brincarmos de sair do presente, de tentarmos imaginar como viviam, como sentiam, como pensavam os homens e mulheres do passado. (ALBUQUERQUE, 2012, p.31)

É possível através do ensino da história fazer o educando se transformar em um ser sensibilizado, englobando a problematização e a visão de profundidade relacionada a questões interdisciplinares. Dessa forma se destaca a necessidade de abordagens alternativas de ensino, que não fiquem somente na explanação de fatos isolados e sem nenhuma contribuição para a formação de cidadãos, mas que se trabalhe com uma história que possibilite o aprendizado da tolerância, a percepção do “outro” e que possibilite o surgimento de reflexões, para que de acordo com Albuquerque Júnior (2012, p.31) “ Possa-se diminuir essa distância e a diferença em relação a ele, ao outro, não com a intenção de hierarquia, mas de aceitação da essência”.

Nesse sentido, o professor pode utilizar métodos diferentes com o objetivo de aproximar o aluno da História, facilitando a compreensão dos alunos sobre os eventos históricos. Esses métodos se tornam ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa. Uma dessas ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores é justamente o testemunho.

A história de Anne Frank com o passar do tempo, passou a simbolizar o rosto e a voz dos judeus que foram vítimas daquele período, sua história continua sendo abordada, trazendo questionamentos e reflexões e aproximando estudantes daquele período histórico, aproveitando-se de uma das principais características da obra; a capacidade de criar empatia nos seus leitores. A “empatia histórica” é descrita por Peter Lee (2018) como; “um meio eficaz para que os estudantes alcancem uma compreensão histórica mais profunda”. Ele define como o ato de se colocar no lugar dos indivíduos do passado, tentando entender seus pensamentos, sentimentos e ações dentro do contexto histórico em que viveram. Isso possibilita aos estudantes uma conexão mais profunda com os eventos e pessoas do passado, permitindo uma compreensão mais rica e holística da história.

Seja pela narrativa em forma de diário, ou a capacidade de conexão com a autora que a narrativa desperta, o que possibilita que sua história seja um ponto de partida para discussões sobre intolerância e outros temas sensíveis nos dias de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diário de Anne Frank é uma obra amplamente conhecida que se encaixa no gênero da literatura de testemunho, onde se tem como um dos objetivos principais “o narrar o trauma”, do mesmo modo sua narrativa em forma de diário também possui muito do gênero conhecido como “escritas de si” oferecendo uma visão bastante íntima do contexto que descreve, nos descrevendo através de sua própria “voz” seu dia a dia no esconderijo, mostrando para seus leitores o medo que sentia de ser descoberta e enviada a um campo de concentração. Sua narrativa a humaniza, despertando o sentimento de proximidade e empatia. Ensinar temas sensíveis através dessas histórias pessoais não só enriquece o aprendizado como incentiva uma compreensão mais profunda e humanizada dos eventos históricos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR. **Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?** In: GONÇALVES, Márcia de Almeida (Org.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

AMOROSO, Mauro. **“Por entre margens e lugares: sobre a materialidade da memória dos moradores de favelas”**. In: GONÇALVES, Rafael Soares, AMOROSO, Mauro & BRUM, Mario (orgs.). Pensando as favelas cariocas: memória e outras abordagens teóricas. Rio de Janeiro: PALLAS, 2022 (no prelo).

Anais, do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História; IV Encontro Internacional do Ensino de História: questões socialmente vivas e o ensino de história.

FRANK, Anne, 1929-1945. **O diário de Anne Frank**. Tradução de Alves Calado. 74a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. FINK, Nadine. As testemunhas e o ensino da história: uma abordagem didática. Educ. Rev., Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008.

FINK, Nadine. **As testemunhas e o ensino da história: uma abordagem didática**. Educ. Rev., Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Ed. Lisboa: Passagens, 1992.

GIL, C. Z. V.; EUGENIO, J. C. **Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas**. Revista História Hoje-Porto Alegre, v.7, n.13, p. 139-159, jun.2018

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

NORA, Pierre. **Entre memória e história a problemática dos lugares**. Revista projeto História – História e cultura. São Paulo: Editora da PUC/SP. N10, dezembro de 1993.

POLLAK, Michael. **“Memória, esquecimento, silêncio.”** In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo, Belo Horizonte: Cia. Das Letras, UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A literatura do trauma: dossiê literatura de testemunho**. Cult, nº23, São Paulo, junho 1999, p.42.

CAPÍTULO 3

O DESPERTAR DO GOSTO PELA LEITURA EM PROCESSOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Josiane de Oliveira Medeiros Fuhr¹

Ana Caroline Selzler²

Cristiane Vieira dos Santos Fürst³

Maykon Donizete dos Santos⁴

Denise Fernandes⁵

Doi: 10.48209/978-65-83367-18-3

Resumo Este trabalho apresenta como questão central, a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Os resultados indicaram que a contação de histórias de Literatura Infantil revelam ser uma atividade interativa, potencializadora da linguagem da criança e do seu desenvolvimento integral. As crianças, enquanto interagem no mundo dos símbolos e da fantasia, expressam suas opiniões. Através da leitura é possível ampliar o imaginário e a criatividade da criança levando-a a viver e sentir as mais variadas emoções e sensações. É por isso que a contação de história deve ser bem elaborada e contextualizada, não ser apenas uma atividade que pode ser realizada para preencher um pequeno espaço de tempo, ou para preencher o planejamento, caso contrário ela poderá deixar um “vazio” na criança.

Palavras-Chave: Infância, linguagem, literatura infantil.

1 Doutoranda em Geografia; Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE; Marechal Cândido Rondon – Paraná, Brasil. E-mail: josiane.fuhr@ifpr.edu.br

2 Mestranda em Geografia; Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE; Marechal Cândido Rondon – Paraná, Brasil. E-mail: anaselzler@hotmail.com

3 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); Instituto Federal Catarinense - IFC Blumenau – Santa Catarina, Brasil. E-mail: cristiane.furst@ifpr.edu.br

4 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); Instituto Federal Catarinense - IFC Blumenau – Santa Catarina, Brasil. E-mail: maykon.santos@ifc.edu.br

5 Doutora em Fisiologia Vegetal; Instituto Federal Catarinense - IFC; Rio do Sul - Santa Catarina, Brasil. E-mail: denise.fernandes@ifc.edu.br

INTRODUÇÃO

A leitura na educação infantil tem grande importância na vida da criança, pois por meio dessa atividade ela pode desenvolver as mais diversificadas habilidades, desde a criatividade à realização de atividades onde influenciará outras pessoas a dividir com ela esse hábito prazeroso. A leitura proporciona a criança um momento lúdico, onde ela pode se “desligar” da sua realidade e criar o seu mundo de sonho e fantasia.

A literatura infantil age como um instrumento de formação e desenvolvimento da criança participativa e crítica em relação ao mundo. Nesse caso, a Instituição de Educação Infantil apresenta-se como um *lócus* significativo de valorização de práticas interativas que potencializem o desenvolvimento discursivo e reflexivo das crianças desde pequenas.

Com base no pressuposto de que a Literatura Infantil atua como atividade potencializadora e formadora do sujeito ator e autor de seu desenvolvimento, este trabalho apresenta como objetivo principal a análise da condição efetiva da prática da leitura enquanto atividade pedagógica mediada pelos professores nas instituições municipais de ensino. Visa também, contribuir para os estudos acerca da problemática do “mau uso” da leitura no processo de ensino-aprendizagem, considerando que a literatura infantil não deve ser rotulada e mal interpretada, mas sim considerada mais um instrumento pedagógico de ensinar, que mobiliza o pensar criativo.

Convém ressaltar que a leitura é o meio mais eficaz de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, é um passaporte para a vida e para a sociedade. Levar a criança apenas a ler, não é o bastante para despertar o prazer pela leitura. O que permanece e acompanha a criança ao longo da vida, como uma fonte de prazer, é um olhar diferenciado para a obra literária. Afinal, como tão bem comenta Rubens Alves (2004), [...] “o lugar da literatura não é a cabeça: é o coração. A literatura é feita com as palavras que desejam morar no corpo”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada na Escola Professor José Engel da rede Municipal de ensino na cidade de Santa Helena, no Paraná. Utilizamos o método de análise de entrevista semiestruturada presencial, realizada com uma professora e uma diretora da respectiva escola. O trabalho teve o intuito de perceber as práticas de leitura das crianças, em casa e na escola, tal como, investigar questões relacionadas à formação do professor.

Com relação ao uso de Entrevistas semiestruturadas, Manzini (2012, p. 156) explica que ela se caracteriza por um roteiro de perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc.

Para Mattar e Ramos (2021, p. 247) a entrevista é uma técnica de dados rica e bastante utilizada em pesquisas na área da educação, pois permite o uso de canais multissensoriais: verbal, não verbal, visão, fala, audição. A forma principal pela qual um pesquisador pode investigar um processo educacional é por meio das experiências das pessoas individuais que conduzem o processo.

No entanto, deve-se ter o cuidado de respeitar o entrevistado quanto ao tratamento, agendamento da entrevista, garantia do anonimato e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O roteiro de entrevista é um esquema básico e lógico que deve ser seguido, mas também tem um caráter flexível que possibilita adaptações necessárias, como alterações na ordem das perguntas ou esclarecimentos quanto a alguns termos (Günther, 1999).

Esse roteiro deve passar por um estudo piloto. De acordo com Manzini (2012, p. 156) o Estudo Piloto tem como objetivo aperfeiçoar a qualidade metodológica da pesquisa através de um teste em pequena escala, onde será aplicado o instrumento de coleta de dados desta fase a um grupo muito similar a amostra real. Este momento foi imprescindível para trazer confiabilidade, viabilidade e clareza ao instrumento. Foi um momento de teste e verificação se este correspondia aos objetivos pré-estabelecidos.

A análise dos dados obtidos com a pesquisa empírica e com o levantamento de dados bibliográficos referente à Literatura Infantil procurou destacar os seguintes pontos: a importância da leitura para o desenvolvimento social e emocional da criança, a valorização da interação e da escuta da “voz da criança” e o papel do professor enquanto agente motivador pelo gosto da leitura nas fases iniciais de ensino. Para isso foram utilizadas as seguintes questões:

Pesquisa Empírica (Entrevista)

- 01 - O que o CMEI está fazendo para desenvolver o gosto pela leitura em seus alunos?
- 02 - Como funciona o Projeto?
- 03 - Quais resultados foram obtidos com o Projeto?
- 04 - Os alunos se envolvem e gostam do Projeto?
- 05 - Os professores tiveram alguma dificuldade para por o Projeto em prática?
- 06 - E os pais o que pensam a respeito?

Análise da Pesquisa Empírica

Obs.: Todas as respostas foram transcritas conforme a fala da professora e da diretora.

Para análise textual e cálculo de frequência de palavras das gravações transcritas, far-se-á uso da ferramenta gratuita IRAMUTEQ. A análise textual é um tipo específico de análise de dados, na qual trata-se de material verbal transcrito, ou seja, de textos. Essa análise tem várias finalidades, sendo possível analisar textos, entrevistas, documentos, redações. Essa técnica visa uma melhor compreensão dos resultados da pesquisa de campo.

Resposta emitidas em relação à questão 1:

Professora: O projeto de contação de histórias, para desenvolver o gosto pela leitura e assim, ampliar seu vocabulário.

Diretora: Nosso CMEI está realizando um projeto, que visa envolver todos os alunos do centro, com o objetivo de despertar o gosto e interesse pela leitura, através da contação de história.

Análise: Ambas as respostas indicam que se está realizando um projeto que visa despertar o gosto pela leitura em seus alunos.

Resposta emitidas em relação à questão 2:

Professora: Esse projeto procura funcionar através de contar diferentes histórias e levar as crianças a gostar mais de leitura, neste trabalho utiliza-se além de contar, encenações com as diversas áreas do conhecimento, bem como no desenvolvimento integral da criança, além da sua criatividade e sensibilidade, da imaginação, do cognitivo e emocional da criança.

Diretora: Esse projeto é realizado pelas professoras, onde cada semana os professores de uma sala são responsáveis de contar uma história para todas as crianças do CMEI, podendo dramatiza-la, enfeitar as crianças como os personagens, fica a critério de cada sala, o modo como vão apresentar a história para as crianças.

Análise: Através dessas respostas podemos ver que o CMEI, procura envolver seus alunos através dessas histórias, fazendo os mesmos além de ouvintes atores, no qual participam das histórias contadas para seus colegas, desenvolvendo assim, varias habilidades nas crianças.

Respostas emitidas em relação à questão 3:

Professora: Os resultados obtidos no Projeto são através das suas aprendizagens imaginativas e cognitivas. Através de diferentes linguagens, expressando seus sentimentos e emoções através da sua percepção visual, olfativa, tátil, arte, expressão oral e facial, musical e corporal desenvolvendo assim o gosto e o prazer pela leitura.

Diretora: Os resultados são muito bons, os alunos se desenvolveram melhor em algumas atividades, como por exemplo, aquelas que exigem concentração e atenção, suas habilidades motoras estão mais desenvolvidas através do trabalho com as encenações. Até agora o projeto ajudou muito tanto as professoras como os alunos.

Análise: O Projeto está sendo algo positivo que tem ajudado muito a desenvolver as habilidades em geral dos alunos, servindo de apoio aos professores.

Respostas emitidas em relação à questão 4:

Professora: sim os alunos maiores são mais envolvidos no projeto, e gostam muito de participar.

Diretora: Sim. Desde o início o projeto foi muito bem aceito pelos alunos. Eles gostam muito de ouvir as histórias ainda mais se podem ajudar contar ou ajudar a encenar, eles ficam muito animados e sempre estão perguntando se o dia da história está chegando.

Análise: Observa-se que os alunos maiores são os que mais se beneficiam com esse projeto, pois eles ajudam na contação. Já os bebês, ouvem histórias, mas somente na sala contada pela professora.

Respostas emitidas em relação à questão 5:

Professora: Não. Pois a medida do possível fomos aplicando de maneira prática e lúdica, de forma que as crianças apreciassem esse momento da leitura infantil e participassem da mesma.

Diretora: Não. Todos se ajudaram e deram sugestões de como seria melhor aplicar o projeto com seus alunos. E tiveram o apoio de toda a equipe pedagógica. Até o momento não houve nenhuma dificuldade.

Análise: O projeto foi bem aceito pelos professores, e tiveram apoio caso tivessem alguma dúvida ou até mesmo dificuldade.

Respostas emitidas em relação à questão 6:

Professora: É muito importante esse trabalho para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, desenvolvendo assim o gosto pela leitura infantil.

Diretora: Primeiramente os pais foram informados do projeto. Gostaram muito pois sabem que ele é de fundamental importância para o desenvolvimento de seus filhos.

Análise: o projeto foi bem aceito pelas famílias, na qual foram conscientizadas da sua importância para com o desenvolvimento de seus filhos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Literatura infantil: breve histórico

Os primórdios da literatura infantil datam o século XVII, um período de mudanças na estrutura e reorganização do ensino, no qual, concede-se a criança um novo “status” perante a sociedade. Até então, não havia propriamente uma infância no sentido que conhecemos atualmente, não se escrevia, portanto, para as crianças. Estas, vistas como adultos em miniatura conviviam igualmente com os mais velhos, pois se acreditava que o período de imaturidade deveria ser encurtado.

O conceito de literatura infantil surge no momento em que as preocupações sociais se voltam para a criança. Esse novo papel na sociedade, motivou o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro), como também novas especializações científicas como a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria. Surge, então, a necessidade de uma literatura que pudesse contribuir para sua formação como indivíduo. (GARCIA; FACINCANI, 2007, p. 1).

Essa nova valorização da infância gerou os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. O texto literário ganhou a função de educar moralmente a criança. As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. A maioria dos contos de fadas e fábulas inclui-se nessa tradição. Pereira (2006, p.29) confirma essa ideia quando escreve que

Muitas das primeiras obras dirigidas ao público infantil possuem uma ligação muito forte com transmissão de normas, o caráter moralizante era exposto com o intuito de formar o leitor a imagem e semelhança de personagens: comportados, obedientes, quietos, não questionadores, enfim, cidadãos ‘perfeitos’. Por outro lado, alguns autores consideravam a literatura infantil como um gênero menor e se aventuraram em escrever para esse público.

Dentro desse contexto, Garcia & Facincani (2007, p.2) ressalta que a literatura infantil continua sendo apropriada, “[...] assim como a literatura não-infantil,

para fins pedagógicos com o objetivo de condicionar a criança para atender aos padrões exigidos”. A incumbência da escola de preparar a criança para o convívio com os adultos, exigia muitas vezes, o confinamento em internatos com regime disciplinar severo.

No Brasil, até o fim do século XIX tanto a educação como a leitura viviam alicerçadas nos paradigmas vigentes, ou seja: o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter. Desse modo, a literatura infanto-juvenil nesse período foi constituída a partir de obras esporádicas de traduções e adaptações de histórias europeias.

Somente com a proposta inovadora de literatura infantil de Monteiro Lobato a criança passa a ter vontade e voz. Lobato apresenta características até então não exploradas no universo literário para infantil, pois recorre a teorias evolucionistas para explicar o destino da sociedade. Segundo Cunha (2003, p. 24), em todas as obras de Lobato “observava-se o mesmo questionamento e inquietação intelectual, a preocupação com as questões nacionais ou os grandes problemas mundiais”. (FILHO, PINA, MICHELLI, 2011, p. 17).

A partir do século XX, a literatura infantil se consolida e está comprometida com a tarefa de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e o indivíduo de bons sentimentos. A partir de meados de 1970 surgem propostas para a renovação da literatura infantil no Brasil. São promovidos encontros, seminários e congressos a respeito do assunto; pensa-se na inclusão de cursos de literatura infantil nas universidades. Ocorre o “boom” da literatura infantil, manifestado através de uma venda sem precedentes de livros para crianças. (CADEMARTORI, 1987, p. 11).

Paralelo a essas medidas, a literatura infantil passa a ganhar espaço que antes não tinha acesso. À medida que cresce o interesse por este gênero literário, a preocupação passa a ser produzir um produto para o mercado, e não, necessariamente, com o compromisso de tratar o livro infantil como um gênero literário. (GARCIA; FACINCANI, 2007, p. 4).

Nos dias de hoje, a escola, inserida no contexto de modernização capitalista, define quais as características do livro infantil, escolhendo o livro de acordo com a faixa etária e o gosto dos alunos, sob o pretexto de estimular o gosto pela leitura. Para Magnani (2001, p. 42), tal medida “acaba moldando e imobilizando o gosto do leitor, tendendo a torná-lo consumidor da trivialidade literária, cultural, histórica e política, que enche os bolsos de alguns, mas esvazia os direitos de muitos a construir e participar da cultura e do conhecimento”.

IMPORTANCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A linguagem é um instrumento mediador entre as relações sociais da criança com o ambiente em que vive, onde estão presentes conteúdos socialmente construídos e historicamente sedimentados que expressam valores e regras culturais, que gradualmente são interiorizados e modificados pela criança. Ao mesmo tempo em que a criança se sociabiliza durante as ações que realiza, também vai construindo suas subjetividades e seus significados acerca do mundo em que vive.

A concepção de linguagem infantil apresentada neste trabalho reconhece a sua característica como constituidora da criança enquanto ser social, histórico e cultural. Jobim e Souza (1994, p. 21) trazem uma discussão sobre o papel libertador da linguagem, denuncia o sistema normatizador presente em nossa sociedade “[...] que tira a possibilidade de permitir desde muito cedo às crianças a sua liberdade de ser, construir, participar e de expressar”, daí a necessidade de reflexão sobre a importância da leitura quando se propõe uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

Nesse sentido, a criança que desde os primeiros anos da infância tiver um contanto, mesmo que mínimo com a leitura terá uma compreensão maior de si e do outro. Terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que a cerca. Para Bettelheim (1996),

enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (p.20).

Nas escolas brasileiras são poucas crianças que têm o hábito da leitura. A maioria tem o primeiro contato com a literatura apenas quando chega à escola e na maioria das vezes acaba sendo uma leitura forçada e obrigatória. Isso se deve ao fato de que, infelizmente muitos professores desconheçam técnicas, que ajudem a “dar vida às histórias” e que, conseqüentemente, as façam ter sentido para o aluno. Muitos não levam em conta o gosto e a faixa etária em que a criança se encontra, sendo que muitas vezes o livro indicado ou lido pelo professor está além das possibilidades de compreensão dela em termos de linguagem.

Uma história carrega vários meios de proporcionar aprendizagem. A formação de valores, por exemplo, através de uma leitura pode propiciar a criança, a troca de opiniões, em alcançar em decorrência o desenvolvimento de sua capacidade de expressão. A consolidação de relações entre os comportamentos dos personagens da história e os comportamentos das crianças em nossa sociedade possibilita ao professor desenvolver os vários aspectos educativos da literatura infantil.

Práticas adequadas de leitura em sala de aula são aquelas em que a criança interage com os diversos textos trabalhados de tal forma que compreenda o mundo em que vivem e que construa, aos poucos, seu próprio conhecimento. Logo, para alcançarmos um ensino de qualidade, se faz necessário que o professor descubra estratégias e que saiba selecionar as histórias a serem trabalhadas com as crianças. A função do educador neste caso é desenvolver recursos pedagógicos capazes de intensificar a relação da criança com o livro e com seus próprios colegas. Para Celso Sisto (2001)

O primeiro passo, consiste em escolher o que contar, a quem, onde e quando iremos contar. A escolha é algo pessoal. O contador precisa sentir a história, ser capaz de emocionar-se e emocionar os outros. Estudar uma história é,

em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a sua essência e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos constituintes de sua estrutura: introdução, enredo, clímax, desfecho.

O autor propõe a necessidade de se estudar a história para criar músicas ou adaptar a letra às músicas conhecidas, conforme sugestão do texto, que são introduzidas ao longo do enredo ou no final. Conhecer bem a história possibilita escolher a melhor forma ou suporte mais adequado de apresentá-la. Os suportes mais utilizados de acordo com Silvia & Garcia são: a simples narrativa, a narrativa com o auxílio de gravuras, de desenhos, de recursos audiovisuais, de objetos variados, e a narrativa com interferências do narrador e ouvintes. (SILVIA GARCIA)

para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimulá-la a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam ... (p.13).

Neste sentido, quando o professor lê para a criança, usando uma linguagem adequada a sua capacidade cognitiva está levando-a a descobrir outros lugares, pessoas, culturas, jeito de agir e de ser, sem nunca ter que sair do lugar.

Ao contar uma história para a criança, segundo Coelho (1998), proporciona-se a ela muita imaginação e “[...] permite-se, também, que veja heróis e heroínas encarando obstáculos, e assim, criam-se condições para que vá aprendendo que é preciso enfrentar um problema e buscar sua própria solução, superando o medo que a inibe”. As diferenças que mostram os personagens bons e maus, feios e bonitos, poderosos e fracos, facilitam a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social.

Portanto, a conquista do pequeno leitor se dá através da relação prazerosa com o livro infantil, onde sonho, fantasia e imaginação se misturam numa realidade única, e o levam a vivenciar as emoções em parceria com os personagens da história, introduzindo assim situações da realidade.

é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar ... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (Abramovich, 1995, p. 17).

Segundo Cademartori (1986) é nesse sentido que a Literatura Infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. facilita a criança à compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social. Tal dicotomia, se transmitida através de uma linguagem simbólica, e durante a infância, não será prejudicial à formação de sua consciência ética. O que as crianças encontram nos contos de fadas são, na verdade, categorias de valor que são perenes. O que muda é apenas o conteúdo rotulado de bom ou mau, certo ou errado.

Ainda de acordo com a autora, dentro do sistema de vida contemporâneo, marcado pela imagem, pela velocidade, pela superficialidade dos contatos humanos e da comunicação cada vez mais veloz e aparente, a leitura, tanto para adultos quanto para crianças, precisa ser redescoberta, “[...] não como mero entretenimento, pois disso se encarregam os meios de comunicação de massa, mas, como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções” (COELHO, 2000, p.32) P. 32

Muitas pesquisas realizadas na área da leitura e literatura apontam que a literatura infantil, se bem trabalhada, auxilia, não só na formação do caráter, como se acreditou por muito tempo, mas também na formação geral da criança enquanto pessoa crítica e bem informada. A criança que lê, adquire um arcabouço maior para fazer comparações e selecionar as obras que lhe parecer melhor, tanto em situações escolares como em situações de sua vida cotidiana.

A imaginação, o sonho, a fantasia são fontes que alimentam a inteligência da criança, portanto, contribuem para sua formação. O mundo da ficção propor-

ciona uma visão de mundo que, muitas vezes, preenche lacunas resultantes de sua restrita experiência de vida. Regina Zilberman (1985) diz que através de contos de fadas, da reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas ou do relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno dentro do qual está inserido e com o qual compartilha sucessos e dificuldades.

Leitura na Educação Infantil: o papel da escola

A escola deve ter como preocupação maior, formar gerações capazes de pensamento crítico, para que não se submetam à prática de uma política para a educação e a cultura, baseada em interesses de grupos minoritários.

Para formar leitores não basta oferecer livros. É preciso buscar alternativas para algumas questões como educação, linguagem, leitura e concepção de sociedade. A escritora Ana Maria Machado, em entrevista concedida à Revista *Nova Escola*, em setembro de 2001 (p. 23), fecha essa questão ao comentar sobre o seu amor pela leitura: “é preciso ensinar aos alunos a beleza da língua e reafirmar a noção de que o livro é um amigo que está sempre do nosso lado”.

Mesmo assim, muitos professores ainda não conseguiram resolver a polêmica quanto à finalidade da literatura infantil: deve divertir ou instruir? Ou ambos? Os professores até sabem que a literatura deve servir como forma de enriquecimento; eles até desejam criar nas crianças o prazer pela leitura, mas, e aqui nos apoiando nas palavras de Ezequiel Theodoro da Silva (1991, p. 55), ainda temem lidar com “a leitura de prazer estético”. [...] “E é exatamente este tipo de leitura o mais prejudicado no ambiente escolar devido às próprias distorções existentes no nosso sistema de ensino”.

Ao invés do prazer, levantam-se o autoritarismo da obrigação, do tempo pré-determinado para a leitura, da ficha de leitura, da interpretação pré-fixada a ser convergentemente reproduzida (como se isso fosse possível!) pelo aluno-leitor e outros mecanismos que levam ao desgosto pela leitura e à morte paulatina dos leitores (SILVA, 1991, p. 55).

Complementando a fala de Silva, Cunha (2003) afirma que a leitura é uma forma altamente ativa de lazer. E que esta, ao contrário de outras formas de lazer, não propicia, sobretudo, repouso e alienação. “A leitura exige um grau maior de consciência e atenção, uma participação efetiva do recebedor-leitor” (CUNHA, 2003, p. 47).

Nas salas de aula brasileiras, geralmente e ainda, prevalece a idéia de que a literatura infantil está a serviço da moralização e dos ensinamentos, independente de divertir ou instruir. Boa parte dos professores quer despertar o gosto pela leitura em seus alunos, sem no entanto, ser um leitor eficiente. Pelo contrário, seu repertório literário é baixíssimo! Não é à toa, que o docente, em geral, relaciona-se mal com a literatura e a explora com equívocos quando a leva aos seus alunos. Este docente ainda coloca

[...] em prática uma didática completamente ultrapassada e retrógrada para o encaminhamento da orientação da leitura. Em verdade, a orientação para a leitura, fornecida pelos professores, parece ocorrer através do processo de ensaio-e-erro e, pelo que se constata, com mais erros do que acertos. Como esses professores não estudaram, durante o seu período de formação, elementos de teoria da leitura, os procedimentos pedagógicos geralmente são adotados através de um mecanismo de ‘imitação’, desconsiderando as características de clientelas escolares específicas (SILVA, 1991, p. 38).

Corroborar essa idéia Ana Maria Machado (2001), quando diz que a falta de leitura por parte do professor é uma consequência das falhas na formação do mesmo, visto que durante sua vida acadêmica foi preparado a respeito de pedagogia e psicologia, mas muito pouco sobre arte. Por ter tido pouco contato com obras da literatura infantil, o professor não sabe como escolher bons textos para seus alunos. A falta de compromisso com a leitura prejudica o trabalho desenvolvido com os textos literários infantis, uma vez que o professor não consegue explorar o discurso, o enredo, o ideológico, o simbólico, etc.

A formação literária não tem espaço na grade curricular do docente, por isso este não sabe explorar devidamente os textos literários com seus alunos. Quando o professor leva um livro à criança pretende que este seja uma forma de aquisição de conhecimentos. A idéia de que a leitura vai fazer bem à criança faz

com que a leitura se torne obrigação, mesmo que esta obra não lhe diga nada. Ela terá que ler para ser submetida a uma avaliação e será punida se não cumprir com suas responsabilidades escolares.

Parece que um silêncio preenche o espaço entre a indicação do título do livro a ser lido e avaliação que comprovará sua leitura. A prova medirá o que o aluno apreendeu da história, do foco narrativo, das personagens – dados da área cognitiva. Aliás, é justamente essa a principal preocupação da escola: avaliar. A criança que não leu será sancionada pela nota baixa na prova e, atividades que tornem o livro uma fonte de prazer e um desafio saudável para o aluno são esquecidas.

Ninguém deve ser obrigado a gostar de ler. Cabe, então, aos educadores influir o melhor que puder para despertar o ‘adormecido’ prazer pela leitura. “Formas de motivação verdadeira e um acompanhamento estimulante são ‘sempre’ modos de ajudar o aluno a sentir-se em casa com o livro (e com qualquer outro objeto de arte)” (CUNHA, 2003, p. 54).

Ruth Rocha (1983, p. 4) confirma essa idéia quando escreve que

[...] a leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamento, do que ela tem de ‘mensagem’. A leitura deveria ser posta na escola como educação artística, ela devia posta na escola como uma atividade e não como uma lição, como uma aula, como uma tarefa. O texto não devia ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser que fosse de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante, porque se assim não for faz com que a leitura fique parecendo uma obrigação, fique parecendo uma tarefa e aquela velha frase de Monteiro Lobato – ‘É capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre’.

Além do problema de como o professor conduz a aula de literatura, existe um outro igualmente importante: a escolha do livro. Geralmente o processo de seleção de obras literárias é feito às pressas e sem critérios. Alguns professores escolhem algo que não leram, somente porque é um clássico ou porque consta no catálogo enviado pela editora. Outros ainda selecionam os clássicos visto que registram a realidade, os ideais, tradições e costumes, numa mistura de fantasia

com realidade, como se fossem capazes de responder às exigências de conhecimentos impostos pela escola.

Para Lilian Lopes da Silva (1984) algumas obras são escolhidas porque transmitem sentimentos e atitudes que a escola pretende consolidar nas crianças: generosidade, o otimismo, espírito de renúncia, piedade, obediência, e que se tornaram verdadeiros *bestsellers* entre o público escolar. A escolha de uma obra considerada *best-seller* é apenas um dos critérios, não devendo ser o único. A maioria destas obras foi escrita no final do século XIX e começo do século XX, e desde então, se repetem ano após ano nas escolas, nos programas de curso, nas férias das crianças, por força da tradição, do costume, da atuação das grandes editoras que as empurram para o mercado, as divulgam por catálogos, jornaizinhos, nas escolas e nas casas dos professores.

A escolha será sempre melhor se o professor partir de algo que tenha afinidade e se a obra for ao encontro dos interesses dos alunos, em especial. É necessário, também, ter conhecimento dos *rankings* dos prêmios e das listas de seleções feitas anualmente pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Somente depois de muitas consultas e visitas à biblioteca, o professor poderá escolher o melhor para seu aluno. Não adianta o professor reclamar que não pôde cursar tal trajetória por falta de tempo, incentivo ou dinheiro. Se não o fizer recairá no erro de escolher uma obra somente porque já foi consagrada, trazendo consigo o peso da autoridade e a certeza da impunidade. Isto porque, dificilmente algum educador superior ao docente não vai achar que fez a escolha errada.

O importante para a escolha não é se a obra é consagrada ou não, mas se ela contribui para fazer com que a criança enfrente seus medos, vença suas angústias, desenvolva sua imaginação, conheça outros mundos, permitindo que ela tenha acesso à herança cultural da humanidade. Para tanto, é necessário que o professor não veja a literatura infantil de forma deturpada. A literatura infantil deve servir para estimular o imaginário da criança de forma saudável, lúdica, ensinando-lhe a libertar-se pelo espírito, e para isso é preciso compreender sua estrutura, sua natureza.

Daí a grande importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida (faria , 2004, p. 21). (119)

A imagem deve ser clara e econômica também quanto à indicação das ações, que por outro lado não podem se perder em meio às descrições visuais estáticas. Além disso, devemos considerar que a ilustração divide as páginas do livro com o texto escrito, por meio do projeto gráfico, e por isso os espaços destinados à imagem precisam ser muito bem aproveitados, condensando informações, mesmo nos livros em que o texto é pequeno (Idem, p. 43). (120)

As práticas discursivas estabelecidas entre as crianças, em geral, são mediadas pela professora, que por sua vez precisa estar atenta às singularidades de cada criança, considerando os significados dados por cada uma delas. O que implica que a professora deve perceber a diversidade de experiências que cada uma traz do mundo social e cultural ao qual pertence.

Entre as estratégias pedagógicas sugeridas, destaca a necessidade de tempo livre para a leitura espontânea dos alunos, aulas de leitura coletiva, aulas de aprofundamento da leitura, ampliação das narrativas escritas, dramatização etc. (p.120).

Além disso, os docentes demonstram pouco conhecimento sobre o acervo literário infantil e, portanto, não utilizam a literatura como material essencial para o ensino da leitura nas series iniciais do Ensino Fundamental.

CONCLUSÃO

Evidenciamos neste trabalho a importância de se iniciar o hábito da leitura desde o berço e da educação infantil, e como pais e professores podem estimular o hábito da leitura em casa, na sala de aula, e na biblioteca da escola. Podemos afirmar que a leitura é fundamental para construção de conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual e ético do ser humano.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FACINCANI, E.F; GARCIA, S. G. **Literatura Infantil e escola**: algumas considerações, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss02_06.pdf>. Acesso dia 29/08/13 às 15h 30min.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. **Instrumentos**: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM, IBAPP, 1999. P. 231-258 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114753>>. Acesso em: 30 de Out. 2024.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MANZINI, Eduardo José. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação**. Revista Percurso, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela, k. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. Ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

CAPÍTULO 4

PATRIMÔNIO CULTURAL BANDA DE CONGO “MÃE PETRONILHA” DE ARAÇATIBA VIANA (ES): CULTURA, MEMÓRIA E IDENTIDADE

Vinicius de Aguiar Caloti¹

Wanderlei Porto do Nascimento Aguiar²

Doi: 10.48209/978-65-83367-18-4

Resumo: Neste texto, abordamos a relevância da Banda de Congo “Mãe Petronilha”, pertencente à comunidade de Araçatiba Viana, no Espírito Santo. Este grupo cultural não apenas faz parte da identidade local, mas também desempenha um papel crucial na preservação da memória e da cultura da região. A memória, segundo Le Goff (1990) e Halbwachs (1990), é um aspecto central que se entrelaça com a identidade coletiva dos indivíduos, permitindo a reconstituição de experiências compartilhadas. Halbwachs enfatiza que a memória é socialmente mediada, onde o indivíduo muitas vezes recorre às lembranças dos outros para construir sua própria história. A metodologia adotada neste estudo é a etnografia, inspirada na abordagem de Malinowski. A pesquisa busca identificar aspectos orais, rituais e históricos que entrelaçam a cultura e a identidade da

1 Doutorando em História Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e em Ensino Religioso pela Faculdade do Vale do Cricaré (FVC). Possui Aperfeiçoamento em Patrimônio, Arqueologia e Educação (IFES), Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFES), Licenciatura em Filosofia (UFES). Professor autista.

2 Professor Autista da Rede Municipal de Viana/ES (Síndrome de Asperger). Mestrando em Educação (Mestrado Profissional - UFES 2024). Possui graduação em Pedagogia - FIPAG (2004). Pós-Graduação em Gestão Educacional, Faculdade Claretiano Batatais São Paulo 2014. Pós-Graduação em Ensino Religioso Faculdade Claretiano Batatais São Paulo - 2015. Graduação em Filosofia - UFES, Universidade Federal do Espírito Santo - 2017. Pós-Graduação Aperfeiçoamento em Gestão Política - IFES - Instituto Federal do Espírito Santo 2022. Pós-graduação Latu Senso Especialização Educação Met. e Prát. Ens. Fund. - IFES 2023. Graduação em História - UFES 2024.

Banda de Congo, propondo uma narrativa que reflita a realidade do grupo. A hipótese principal é que a conservação desse patrimônio cultural se sustenta por meio da interação social proporcionada pelas celebrações e reuniões que reforçam a identidade e a memória coletiva.

Palavras-chave: cultura, memória, identidade, etnografia, Congo.

INTRODUÇÃO

Neste texto sucinto, discutimos a questão em pauta, que destaca o papel significativo da Banda de Congo “Mãe Petronilha³” da comunidade de Araçatiba Viana (ES). A Banda de Congo pode atuar como um elemento crucial na conservação da memória e da identidade cultural local. Os tópicos que almejamos explorar estão relacionados à cultura, à lembrança e à identidade.

De acordo com a definição de cultura proposta por Benedit (apud BARROS 1999, p. 32), ela é percebida como um conjunto de práticas sociais e culturais que são moldadas por sistemas de símbolos. Assim, a cultura possui uma natureza coletiva e demonstra uma dinâmica específica, necessitando de uma alteração nas representações e múltiplas interpretações das mudanças no cenário social.

A noção de memória abordada neste estudo é a do historiador Le Goff (1990). Além disso, o entendimento de memória de Halbwachs (1990) também desempenha um papel significativo na elaboração deste artigo, uma vez que esse conceito enfoca mais a dimensão da coletividade. De acordo com Halbwachs (1990) para que nossa memória se complemente com a dos demais, não é suficiente que eles compartilhem seus relatos: é crucial que a nossa continue alinhada com as suas e que existam diversos pontos de interação entre ambas, permitindo assim que as recordações evocadas possam ser reconstituídas sobre uma base compartilhada.

Sobre a memória, ainda com Halbwachs (2013) ele comenta que, Ela não se encontra completamente isolada e reclusa. Um homem, ao buscar recordar seu

3 Conforme relatos dos habitantes da área, “Mãe Petronilha” atuava como parteira na comunidade. O nome da Banda de Congo presta tributo a essa figura.

próprio passado, frequentemente precisa recorrer às memórias de outras pessoas, referindo-se a marcos que estão além de si mesmo e que são reconhecidos socialmente. Além disso, a operação da memória pessoal não pode acontecer sem esses recursos que são as palavras e os conceitos, que o sujeito não criou, mas que adquiriu de seu ambiente.

Como procedimento metodológico adotamos a etnografia e a observação participante de Malinowski. Esse mesmo autor afirma que, nas ciências exatas, nenhum investigador que pretende contribuir para as áreas de química, física ou estatística se atreveria a divulgar seus resultados sem descrever, de maneira metodológica, os métodos de observação utilizados. Isso abrange uma descrição detalhada sobre a coleta de dados, os instrumentos empregados, os relatórios sobre o tempo investido na pesquisa e a quantidade de observações. Na conclusão, Malinowski ressalta que a minúcia da pesquisa realizada nesse domínio do saber deve ser apresentada, incluindo a relação entre os experimentos e a verificação das etapas na sua execução.

Em disciplinas que são menos quantificáveis, como geologia, biologia, etnologia e sociologia, Malinowski (1992) a precisão dos eventos não se assemelha à rigorosidade das ciências exatas. No entanto, isso não impede que o pesquisador compartilhe suas informações, buscando apresentar de forma mais fiel possível o processo que levou à realização da pesquisa.

A etnografia, explica Malinowski (1992, p.18) “é a ciência em que o relato honesto de todos os dados é ainda talvez mais necessário que em outras ciências, infelizmente nem sempre contou no passado com um grau suficiente deste tipo de generosidade.”

Sobre observação participante, Neto (1997, p. 59) diz que

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são

obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Assim, ao aplicar essa técnica de observação na investigação da Banda de Congo, buscamos traçar de maneira abrangente suas expressões culturais, que frequentemente se encontram integradas nas atividades comunitárias. Essas festividades desempenham o papel de um meio de “ensino informal”, servindo como um veículo para passar adiante a herança cultural, a memória e a identidade. Elas representam a história que será legada às próximas gerações.

Entendemos que as memórias dos membros mais velhos da comunidade desempenham um papel importante como uma fonte dinâmica de sabedoria e na construção da identidade local. Nesse sentido, essa lembrança ajuda a manter e perpetuar o patrimônio cultural da Banda de Congo. Já a função de Mestre da Banda de Congo, por sua vez, é tradicionalmente exercida por alguém com maior experiência na comunidade, geralmente um indivíduo que possui mais vivências, o que faz com que seja amplamente respeitado tanto entre os integrantes quanto nas áreas circunvizinhas.

Ao analisarmos mais profundamente a figura do Mestre da Banda de Congo, percebemos que ele representa não apenas um orientador, mas também um ícone do apreço pela sabedoria herdada ao longo do tempo. Essa função, reconhecida e apreciada, ressalta a importância de manter vivas as vozes que contribuíram para a formação de nossas culturas e identidades.

Em uma era onde a modernidade pode obscurecer tradições e a rapidez das mudanças culturais pode nos desorientar, o cultivo dessa conexão entre gerações torna-se ainda mais essencial. Através do diálogo intergeracional, conseguimos construir uma base social robusta, na qual a diversidade de experiências e conhecimentos se converte em uma poderosa força coletiva.

Portanto, é improvável que possamos realmente progredir como sociedade sem, antes, olhar para o passado, honrando e valorizando as histórias dos que nos precederam. Ao fazer isso, não apenas mantemos o que nos pertence; for-

talecemos nossa identidade cultural e criamos um ambiente propício para que novas narrativas e vozes possam surgir e encontrar significado dentro desse rico mosaico. Somente assim estaremos preparados para enfrentar os desafios futuros, armados de um entendimento claro sobre quem somos e de onde viemos.

OBJETIVOS DO TRABALHO

O objetivo geral desta pesquisa é coletar informações, assim como identificar e traçar os aspectos analíticos que envolvem os elementos orais, ritualísticos, históricos, políticos, sociais, além da memória e identidade, que juntos formam a tradição cultural da Banda de Congo na localidade de Araçatiba Viana (ES). Nosso intuito é elaborar uma narrativa que reflita a realidade da Banda de Congo e do grupo social estudado, analisando sua expressão cultural como um fenômeno social.

Ao investigar a Banda de Congo, vamos além dos ritmos e das cores que animam as festividades; nos aproximamos da memória coletivamente compartilhada por uma comunidade que persiste e transforma suas tradições em consonância com os desafios atuais. Essas expressões culturais não se limitam a serem meros vestígios do que foi, mas estão vivas e interligadas ao agora, impregnadas de significados que continuam a ressoar na experiência cotidiana das pessoas.

Este trabalho tem como objetivo específico a interação direta com a banda de congo, além de examinar a importância da cultura, da memória e da identidade na conservação do patrimônio cultural da banda de congo na comunidade de Araçatiba, Viana/ES.

A questão a ser explorada é: qual a importância da cultura, memória e identidade na conservação do patrimônio cultural da Banda de Congo na comunidade de Araçatiba, no estado do Espírito Santo?

A hipótese levantada é que a conservação do patrimônio cultural da banda de congo, presente na comunidade de Araçatiba, se mantém ao longo do tempo. Isso ocorre devido ao fato de que os conhecimentos, habilidades e tradições são

passados para as novas gerações por meio da memória e da identidade, com as reuniões do grupo e as manifestações culturais e religiosas da Banda de Congo servindo como espaços de interação.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A noção de fato social proposta por Mauss (2003) é essencial para a análise das expressões culturais da Banda de Congo de Araçatiba, localizada em Viana/ES. Segundo Mauss, um fato social refere-se a uma ação que impacta a sociedade em suas várias dimensões, como as esferas política, religiosa, econômica, jurídica, entre outras.

As análises etnográficas de Malinowski (1922), realizadas principalmente sobre as comunidades polinésias e melanésias, revelaram, ao abordar determinados acontecimentos da vida social desses povos, como os rituais públicos com uma dimensão coletiva, que tais eventos carregavam significados exponenciais quando executados nas cerimônias. Essas festividades são vibrantes e comunicam uma linguagem que é familiar para a audiência envolvida.

Mauss (1980) concluiu, após essa verificação inicial realizada por Malinowski, que todas essas manifestações coletivas e simultâneas, que têm um valor moral e uma força obrigatória sobre os sentimentos tanto do indivíduo quanto do coletivo, representam mais do que meras aparências; são sinais de expressões entendidas. Em suma, constituem uma linguagem. Esses clamores assemelham-se a frases e palavras. É necessário expressá-los, e essa necessidade surge do fato de que todo o grupo os entende.

Na obra de Cruz, Menezes e Pinto (2008, p. 3) ressaltam a relevância das festas culturais, dialogam com Mauss no sentido em que

[...] as festas culturais são traços de um conjunto etnográfico da história e da cultura de todos os povos, em todos os níveis e classes sociais. Assim, as misturas étnicas entre negro, índio e branco resultaram em um alicerce etnográfico comum a todo território com suas tradições de ordem religiosa e social firmadas no Brasil.

Oliveira (2018, p. 102) observou em suas pesquisas realizadas na comunidade quilombola de Retiro Santa Leopoldina (ES), que

[...] o congo é um idioma por meio do qual o grupo transmite mensagens coletivas ao conjunto dos moradores, para afirmar sua identidade étnica enquanto negros herdeiros de um patrimônio material e imaterial deixado por seus ancestrais que, segundo dizem, teriam inventado o congo na região e lhes deixado um território como herança.

Consoante mencionado por Santos (2011), ao se buscar compreender o processo de transmissão cultural, é fundamental abordar os conceitos de memória e identidade. É importante ter em mente que esses conceitos, assim como o de transmissão cultural, não devem ser avaliados de forma isolada, mas sim em relação a uma estrutura social ou a uma comunidade de indivíduos que interagem no que diz respeito à preservação e reinterpretação de tradições. Neste caso específico, estamos falando do congo, que se refere a um conjunto ritual de danças, canções e instrumentos musicais. Entre memória e identidade, há uma conexão clara e inegável.

Os excertos mencionados evidenciam a importância dos rituais, cerimônias e expressões culturais do coletivo. As performances de uma Banda de Congo servem como uma forma descontraída de compartilhar a cultura. O local de investigação é uma “Comunidade Quilombola” formada por descendentes afro-brasileiros, onde se encontra uma Banda de Congo com mais de cem anos, chamada “Mãe Petronilha”. Conforme as informações obtidas junto aos residentes da área, o processo de reconhecimento dessa comunidade ainda está em progresso. Por fim, colocamos que o objetivo é explorar a trilha da pesquisa, examinando os conceitos de memória e identidade não como elementos isolados, mas também estabelecendo conexões entre eles.

BANDA DE CONGO, MEMÓRIA E IDENTIDADE

A Banda de Congo, durante uma apresentação ao público, traz à tona seus rituais festivos, que incluem a ereção e a remoção do mastro em homenagem a São Benedito. As congadas, as músicas entoadas, as cores vibrantes, os trajés, as

danças, as toadas e diversos outros aspectos de natureza estética, religiosa e audiovisual, juntos, formam uma expressão da cultura do grupo da região.

O trabalho ora realizado discorre sobre a Banda de Congo, enfatizando que seus elementos visíveis representam apenas uma fração de um conjunto mais abrangente de atributos que englobam saberes, tradições e cultura. As apresentações promovem um sistema de troca que, de forma informal, favorece a educação continuada e a memória coletiva do grupo, exercendo um papel crucial na atualização e salvaguarda do patrimônio cultural associado à Banda de Congo. Além disso, ressalta-se a sua relevância na manutenção da identidade e da cultura comunitária.

A Banda de Congo se destaca como um verdadeiro símbolo cultural, iluminando as trilhas da tradição enquanto se adapta às influências contemporâneas. Sua importância vai além da mera preservação de práticas populares; atua como um elo vibrante que liga gerações, assegurando que as memórias do passado ecoem com força no presente. Essa harmonia entre o antigo e o moderno não só rejuvenesce as tradições, mas também as reinventa, permitindo que essas manifestações culturais permaneçam pertinentes em um mundo em constante mudança.

A riqueza das interações entre os integrantes da banda reflete um processo educativo profundo, onde o saber ultrapassa as limitações de uma sala de aula. Esse intercâmbio cultural ressalta o valor da coletividade e do pertencimento, constituindo laços que fortalecem a comunidade e promovem um aprendizado que celebra a diversidade e a colaboração.

Infelizmente, essa modalidade de educação frequentemente escapa ao reconhecimento nos debates acadêmicos e sociais, diminuindo a relevância da cultura como um recurso para o desenvolvimento tanto pessoal quanto comunitário. Assim, a Banda de Congo não é apenas uma guardiã de tradições, mas também um agente de mudança social. É um espaço onde a música e a dança se transformam em instrumentos de resistência, inovação e diálogo, reafirmando que a cultura popular é um patrimônio vivo, capaz de se moldar às sutilezas do novo milênio sem perder sua essência. Portanto, reconhecer e valorizar essas iniciativas é es-

sencial para preservar não apenas as tradições, mas também a própria identidade coletiva que nos une.

É o que pontua Pirchiner (2021, p. 3), afirmando que o “[...] Congo é um espaço de construção de identidade individual e coletiva, é uma prática cultural de representação da realidade e da resolução de conflitos dos atores imersos nesta manifestação que está contida a educação não formal [...]”. Este instante é fundamental, pois, de um lado, reúne indivíduos da comunidade, e do outro, reúne os congueiros com seus variados instrumentos, como a cuíca, a casaca, o tambor e o apito do líder da banda.

O recorte temporal que fizemos para a elaboração deste artigo abrange o período inicial de 2006. Optamos pelo ano de 2006, inicialmente, em razão da realização de uma pesquisa com enfoque social, econômico e comunitário, que envolveu tanto a população quanto a Banda de Congo “Mãe Petronilha”.

O projeto desenvolvido recebeu o nome de “Diagnóstico social de Araçatiba” e foi conduzido pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE). Esse período é visto como significativo, pois destaca a cultura local em seus diversos aspectos, como questões quilombolas, gastronomia, tradições, história, entretenimento, educação e saúde, entre outros.

De acordo com Silva (2006, p. 7), a região do atual município de Viana, foi ocupada inicialmente no ano de 1813. Foram estabelecidas nesse território o quantitativo de 30 famílias, oriundas principalmente dos Açores, o que corroborou para a fundação da colônia denominada “Santo Agostinho”.

De acordo com Silva (2006, p. 10) sobre a composição da população de Araçatiba, menciona que a

[...] história oral contada pelos mais idosos relata que diversos escravos se refugiavam nestas terras. Parte de sua população é descendente de escravos e algumas manifestações culturais preservam a identidade negra no local como a criação e manutenção da banda de Congo Mãe Petronilha.

Dessa forma, a adoção da etnografia como método se torna justificável e essencial. Conforme destaca Lage (2009), a etnografia é vista como uma descrição rica, pois abrange uma variedade de estruturas complexas que o antropólogo deve

compreender e relatar. Para Malighetti (2004), a etnografia pode ser entendida como uma “metanarração” subjetiva, sem que isso indique que ela esteja isenta das influências das intertextualidades e dos dialogismos. Esse mesmo autor afirma que, em certo aspecto, as etnografias são registros que levantam indagações e se situam à margem entre dois universos ou sistemas de significação: o universo do etnógrafo e dos possíveis leitores, e o universo dos integrantes da cultura.

Segundo Geertz (2008), o etnógrafo “registra” o discurso social, fazendo anotações que transformam um evento do passado, que só existe no momento em que ocorreu, em um relato que pode ser consultado posteriormente. Além disso, ele afirma que a prática da etnografia envolve construir relações, escolher informantes, transcrever textos, traçar genealogias, mapear campos, manter um diário e diversas outras atividades.

Para a obtenção de dados, utilizamos a observação participante e a condução de entrevistas. Essas entrevistas servirão como fontes primárias e serão analisadas com cuidado. Realizamos tanto entrevistas semiestruturadas quanto estruturadas, utilizando abordagens formais e informais. Também examinamos algumas fontes secundárias, incluindo documentos da comunidade, como registros das festividades religiosas, fotografias, materiais audiovisuais e uma revisão bibliográfica relacionada ao assunto em questão.

Este trabalho não tem como pretensão analisar toda a história da existência da Banda de Congo citada, desde os seus primórdios, pois seria necessário um trabalho mais robusto com um tempo de estudo mais estendido. Todavia, nem por isso, o trabalho deixará de ser profícuo. No entanto, haverá ocasiões em que será necessário recorrer a alguns registros de eventos longínquos - como a trajetória da banda de congo registrada em fontes secundárias, a história registrada na memória de alguns moradores, fotografias, registros audiovisuais entre outros - para explicar o presente.

Observa-se que o itinerário da Banda de Congo “Mãe Petronilha”, ao longo dos cem anos de sua existência, contribuiu para a construção de um movimento de resistência legítimo, da identidade, cultura e da memória, seja na dimensão

histórica e na local. Fato esse que pode ser observado nos festejos, nas letras/cantigas da banda de congo, sobretudo nos depoimentos elencados das pessoas mais antigas residentes na localidade.

Nas entrevistas foram coletadas informações e observou-se que a memória, tem interpretações dessemelhantes, entre uma pessoa mais idosa e uma pessoa adulta. Transitando entre a forma contemplativa e a pragmática. É o que argumenta Bosi (1994, p. 60), que “[...] para um adulto ativo, a vida prática é vida prática, e memória é fuga, arte, lazer, contemplação. É o momento em que as águas se separam com maior nitidez.”

Nos relatos coletados com auxílio das entrevistas, foi possível observar que a memória local está preservada, porque os entrevistados responderam de forma satisfatória às indagações feitas. Isso nos faz mencionar Le Goff (1990, p. 43), quando diz

[...] que a passagem do oral ao escrito é muito importante, quer para a memória, quer para a história. Mas não devemos esquecer que: 1) oralidade e escrita coexistem em geral nas sociedades e esta coexistência é muito importante para a história; 2) a história, se tem como etapa decisiva a escrita, não é anulada por ela, pois não há sociedades sem história.

Le Goff (1990) ao examinar a relevância da memória e da história, assim como suas interações, afirma que o que chamamos de passado não se confunde com a história, mas sim representa um de seus objetos de estudo. Ele observa que, assim como o passado é um objeto da história, a memória também não é a história em si, mas um de seus objetos e uma base fundamental para a construção histórica.

Observamos que as respostas contêm uma abundância de informações sobre a região. Isso demonstra que a história local é discutida de maneira regular, valorizada e utilizada como referência educacional, promovendo um sentimento de pertencimento e reforçando os vínculos entre os membros da comunidade.

Essa constatação fundamenta a utilização dos conceitos de memória e identidade, que foram citados no início deste trabalho etnográfico. Em relação à te-

mática da identidade e da memória, o relato a seguir evidencia a profundidade das conexões entre a comunidade e a Banda de Congo da região. Sobre isso um morador⁴ mencionou que,

A Banda de Congo é parte da comunidade de Araçatiba, por ser tão antiga como a Vila de Araçatiba, embora um pouco mais nova. A Banda de Congo sempre esteve lá, em tudo, em tudo. Sempre esteve presente, seja na Festa de Nossa Senhora d'Ajuda, Festa de São Benedito, São Sebastião, em dezembro depois do natal, a Banda de Congo sempre esteve lá, então ela é parte da história de Araçatiba. Não tem como falar do Congo sem falar de Araçatiba e não tem como falar de Araçatiba, da história de Araçatiba sem falar do Congo. (Informação verbal).

Para corroborar com as nossas afirmações, sobre a questão da memória, uma entrevistada⁵ na região de Araçatiba, disse o seguinte:

Eu sei falar sobre a Banda de Congo por meio dos meus ancestrais, dos meus antepassados, então eu sei dizer que a Banda de Congo é de mais de 100 anos. Minha mãe conta que ela foi criada, minha mãe tem 91 anos, ela nos lembra da Banda com Sr. Olímpico, já na minha época eu lembro da Banda de Congo, de participar das festividades, já com a Banda de Congo Mãe Petronilha, isso é, a mãe Petronilha era uma senhora que viveu em Araçatiba, mas era de Jacarandá mas viveu em Araçatiba. Eu lembro da Banda de Congo desde da minha infância, desde quando eu nasci eu já entendi o que é a Banda de Congo. Na época era difícil de fazer registro das festividades das Bandas de Congo, tinha muita escassez de materiais, os fotografos vinham em ocasiões especiais. Era uma pessoa paga, era difícil fazer isso. A Banda de Congo é um patrimônio cultural imaterial. (Informação verbal).

Ao reinterpretar Bosi (1994), percebe-se uma diferença em relação à pessoa mais idosa, que possui um vasto repertório de experiências. Quando essa pessoa relembra seu passado, não está buscando uma forma de escapar ou descansar. Ela não se entrega secretamente aos encantos da fantasia. Na realidade, está ciente de sua atividade de recordar, observando atentamente seu passado que permanece estático. Assim, é possível compreender que a memória dos mais velhos, de maneira positiva, desempenha um papel significativo na construção de sentidos e

4 É um morador da região de Araçatiba Viana/ES. Não mencionou a idade mas indicava ter cerca de setenta anos.

5 É uma pessoa que atualmente exerce a função de coordenadora da Banda de Congo de Araçatiba em Viana/ES.

compreensões sobre o objeto de estudo em questão, representando um patrimônio cultural que é a Banda de Congo. Para isso a mesma entrevistada relatou que,

As coisas do Congo eram guardadas na casa da Mãe Petronilha, você ainda vai ouvir relatos, que nos finais de tarde a gente ia na casa dela e quantas vezes batia Congo lá. E para os festejos de São Benedito, era na casa dela com seu Olímpico o esposo dela, e de lá eles partiam para virem para o coreto local, em frente a igreja católica. E dali seguiam para buscar o mastro e depois seguiam para o cortejo e faziam a fincada do mastro no pátio da igreja. Isso é feito até hoje, mas não saindo da casa dela mas de outro local, a gente se reúne e se concentra no pátio da igreja, porque o Congo não tem um espaço, um espaço somente dele. A partir da frente da igreja a gente começa com as apresentações, batidas de Congo, os cortejos, tudo parte do pátio da igreja. Hoje os instrumentos são guardados na casa do neto da mãe petronilha. (Informação verbal).

Cau e Morila (2017) apontam em sua pesquisa que em Regência Augusta, os contadores de histórias, conhecidos como mestres, têm um papel fundamental na prática do Congo. Diversos mestres, que narram a história da região, utilizam essa forma de expressão cultural como meio de preservar a memória coletiva das tradições populares locais, já que as letras das canções são ricas em narrativas que possuem grande importância para a comunidade. Reforçando essa questão da memória e a letras cantadas, carregadas de significados com a histórias locais, temos o relato de um de uma pessoa⁶ que participa da Banda de Congo.

A importância da Banda de Congo dentro da cultura local, é porque você vê, a gente conta história das pessoas através das letras e das músicas, como eram as pessoas de lá (África), como elas viviam e o que faziam, também está ligada a devoção, seja as batidas de Banda de Congo, elas geralmente estão ligadas a um festejo religioso. São Benedito, Santa Bárbara, São Sebastião, Nossa Senhora da Penha. Então nesse contexto é importante também para a cultura da comunidade, também para perpetuar a história das pessoas eram responsáveis por esse festejo. (Informação verbal).

CONCLUSÃO

As investigações acerca da Banda de Congo demonstram que suas celebrações têm significados intrincados que transcendem meras expressões estéticas. Cruz, Menezes e Pinto (2008) defendem que as festividades culturais são

⁶ É uma pessoa que toca o instrumento tambor na Banda de Congo da região pesquisada.

elementos fundamentais da história e da cultura de todos os povos, refletindo a diversidade étnica que caracteriza a identidade brasileira. Oliveira (2018) corrobora que o Congo atua como um meio de comunicação que reafirma a identidade étnica da comunidade, enfatizando a relevância das tradições ancestrais. Dessa forma, a interação entre memória e identidade é crucial para entender como essas comunidades mantêm suas tradições ao longo do tempo.

A Banda de Congo “Mãe Petronilha” representa um significativo símbolo de resistência cultural e social, ostentando uma trajetória de mais de um século. O diagnóstico social realizado em 2006 é um marco que examinou aspectos culturais e comunitários da região. A história local, moldada pela herança dos descendentes de escravizados e pela contínua luta pela preservação da cultura afro-brasileira, é evidenciada pela atuação diligente da Banda, que se configura como um meio de valorização e reafirmação da identidade negra.

Apontamos ainda que a Banda de Congo “Mãe Petronilha” se destaca não apenas por sua performance musical, mas também por sua importância na preservação da cultura afro-brasileira, que enfrenta sérios desafios em um mundo cada vez mais globalizado.

Ao misturar ritmos e tradições que correm o risco de desaparecer, a banda não apenas recupera a rica diversidade cultural que faz parte da nossa identidade nacional, mas também atua como um símbolo de inclusão social, ressaltando a relevância da diversidade cultural em um Brasil em constante mudança.

A atuação da Banda representa uma real celebração da resistência cultural, oferecendo um convite para refletirmos sobre como a uniformização pode ameaçar as particularidades regionais e sociais que enriquecem nossa nação. Ao incentivar a conscientização sobre a valiosa herança afro-brasileira, a Banda de Congo ‘Mãe Petronilha’ vai além do entretenimento, educando e inspirando as novas gerações a valorizarem suas origens.

Portanto, a continuidade de expressões como a da banda é essencial; não se trata apenas de manter viva a memória do passado, mas de fomentar uma diversidade cultural vibrante e ativa. Para assegurar a longevidade de iniciativas tão

significativas, é imprescindível que recebam o respaldo necessário, garantindo espaço em palcos e corações. Afinal, a luta contra a diluição cultural é uma responsabilidade que deve ser compartilhada, e projetos como o da “Mãe Petronilha” são verdadeiros alicerces que sustentam a diversidade que tanto enriquece nossa sociedade. Assim, celebrar e apoiar essa banda é, acima de tudo, celebrar a essência do Brasil.

O estudo realizado mostra que a Banda de Congo não é apenas um elemento cultural, mas uma parte essencial da identidade dos moradores de Araçatiba. Por meio de entrevistas, foi possível verificar que a memória coletiva permanece viva, sendo transmitida nas narrativas e experiências dos integrantes mais velhos. Assim, a pesquisa ilustrou como a memória é cultivada na comunidade, demonstrando que o conhecimento sobre a Banda de Congo e sua trajetória é amplamente valorizado e compartilhado.

A relação entre a Banda de Congo e a comunidade de Araçatiba é profunda e histórica, com os moradores afirmando que a história da localidade não pode ser compreendida sem a Banda. As festividades reforçam esse vínculo, tornando-se ocasiões de celebração e resistência cultural. Desde suas origens, essas comemorações têm sido pilares da identidade local, com os participantes reconhecendo a relevância e a continuidade desse legado cultural. Esse reconhecimento fortalece não apenas a identidade local, mas também a importância de manter viva a memória por meio das práticas culturais. Deste modo, o papel da Banda de Congo “Mãe Petronilha” é crucial na formação da identidade e na preservação da cultura de Araçatiba. Este estudo etnográfico, embora não busque abranger toda a história da Banda, oferece uma perspectiva envolvente e reflexiva sobre a importância da memória, identidade e expressões culturais na conservação do patrimônio coletivo.

As experiências e tradições dos integrantes da comunidade ilustram como a banda se posiciona como um elemento vital na formação da identidade e na história de Araçatiba, perpetuando valores que ecoam nas novas gerações. A Banda de Congo é um patrimônio cultural imaterial significativo, especialmente considerando que, no passado, havia dificuldades em documentar suas festividades

devido à limitação de recursos e à necessidade de fotógrafos remunerados.

Relatos de figuras como “Mãe Petronilha” evidenciam a continuidade das tradições, onde as comemorações em honra a São Benedito e outras festividades religiosas continuam a ocorrer em comunidade, mesmo com mudanças nos locais de celebração ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanderlei Porto do Nascimento; CALOTI, Vinicius de Aguiar (Org.). **Patrimônio, culinária, arte e cultura**. Ponta Grossa: AYA Editora, 2024.

BARROS, J. M. Cultura, memória e identidade: contribuição ao debate. **Cadernos de História da PUC Minas**, Belo Horizonte, v. 4, n.5, p. 31-36, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAU, Patrícia Flávia dos Santos; MORILA, Ailton Pereira. Lembranças cantadas: a prática do congo como processo de transmissão de saberes populares e fortalecimento da memória e identidade da vila de regência augusta. **VI Congresso Internacional UFES/Paris Est. Culturas políticas e conflitos sociais**. Paris, 2017.

CERTEAU, M. de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CRUZ, Mércia Socorro Ribeiro. MENEZES, Juliana Santos. PINTO, Odilon. **FESTAS CULTURAIS**: Tradição, Comidas e Celebrações. I Encontro Baiano de Cultura – I EBECULT – FACOM/UFBA. Salvador –Ba, em 11 de dezembro de 2008.

DURHAM, E. R. (Org.). **Uma nova visão da antropologia**. In E. R. Durham, Malinowski (pp. 7-22). São Paulo: Ática, 1986.

FALLS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa participante. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 42-62.

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

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013.

LAGE, Giselle Carino. Revisitando o método etnográfico: contribuições para a narrativa antropológica. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 97, junho de 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index> . Acesso em: 06 de jun de 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas SP: Editora da UNICAMP, 1990. MAUSS, M. **A expressão obrigatória dos sentimentos**. In: FIGUEIRA, S. (org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 56-63.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Nalfy, 2003.

NETO, O. C. **O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação**. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. Congo: demarcador de identidade numa comunidade quilombola. **Revista Do Arquivo Público Do Estado Do Espírito Santo**, 2(3), 99–117. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/revapees/article/view/32258> . Acesso em: 06 de jun de 2024.

CAPÍTULO 5

DESCOBERTAS AO CONHECER UM NOVO AMBIENTE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Caroline Selzler¹

Josiane de Oliveira Medeiros Fuhr²

Cristiane Vieira dos Santos Fürst³

Maykon Donizete dos Santos⁴

Denise Fernandes⁵

Doi: 10.48209/978-65-83367-18-5

Resumo: Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre uma atividade de imersão de alunos de 5º ano em uma escola de Ensino Fundamental Anos Finais. O objetivo é relatar a experiência de levar os alunos para conhecerem um novo ambiente escolar em que estudarão no ano seguinte, além de discutir a importância do cuidado com essa mudança de escola, no contexto de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Participaram da atividade então, uma turma de alunos do 5º ano de uma Escola Municipal que atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e uma turma de alunos do 6º ano de um Colégio Estadual que atende os Anos Finais do Ensino Fundamental. Os alunos do 5º ano foram recepcionados pelos estudantes e alguns professores do 6º ano. Foram esclarecidas as principais dúvidas sobre o funcionamento do novo ambiente escolar, com interação dos alunos e professores da instituição do 6º ano. A experiência permitiu verificar que depois dessa

1 Mestranda em Geografia; Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE; Marechal Cândido Rondon – Paraná, Brasil. E-mail: anaselzler@hotmail.com

2 Doutoranda em Geografia; Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE; Marechal Cândido Rondon – Paraná, Brasil. E-mail: josiane.fuhr@ifpr.edu.br

3 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); Instituto Federal Catarinense -IFC Blumenau – Santa Catarina, Brasil. E-mail: cristiane.furst@ifpr.edu.br

4 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); Instituto Federal Catarinense - IFC Blumenau – Santa Catarina, Brasil. E-mail: maykon.santos@ifc.edu.br

5 Doutora em Fisiologia Vegetal; Instituto Federal Catarinense - IFC; Rio do Sul - Santa Catarina, Brasil. E-mail: denise.fernandes@ifc.edu.br

atividade de imersão, os alunos se familiarizaram com a rotina, os espaços físicos, e com o corpo docente que os acompanhará. Ao vivenciarem essa experiência, os estudantes podem diminuir a ansiedade e os receios naturais que surgem com a mudança.

Palavras-Chave: Ambiente Escolar; Transição; Mudanças; Acolhida.

INTRODUÇÃO

A passagem do 5º para o 6º ano marca um divisor de águas na vida escolar dos alunos. Essa transição representa a passagem do Ensino Fundamental I para o II, um momento repleto de mudanças que podem gerar ansiedade. A nova rotina, com diferentes professores, disciplinas e a troca de ambiente escolar, pode ser desafiadora. A organização das aulas, a cobrança por mais autonomia e a necessidade de se adaptar a novas dinâmicas de sala de aula são fatores que contribuem para esse sentimento.

Não apenas os alunos, mas também os professores podem vivenciar momentos de incerteza e apreensão nessa fase. A responsabilidade de acolher os novos estudantes, estabelecer um bom relacionamento e garantir a continuidade do aprendizado pode gerar certa pressão nos docentes. Tendo em vista tudo isso, relação professor-aluno nessa transição, muda.

Este período de transição é um momento peculiar na vida dos alunos, carregado de significados e pressões relacionadas às questões próprias a este momento escolar. Cainelli e Oliveira (2012) confirmam a existência da tensão neste processo e Marasca (2013) identificou a preocupação que os professores têm com os alunos do 6º ano. A autora ressalta que a imaturidade dos alunos é a principal dificuldade encontrada, apesar da notoriedade da estranheza com as diversas disciplinas.

A desconcentração, o barulho, a falta de organização com o material e os períodos longos de aula contribuem para a falta de harmonia que a transição requer. Isso se reflete no fato que os alunos

[...] depois de vários anos com uma referência específica de professor, rompe com a figura do (a) professor (a) cuidador (a), em uma rotina de entrada, recreio e saída e tem agora de quatro a cinco períodos diferentes, com intervalos de troca de professores, onde muitas vezes a principal responsabilidade destes é com o ensino de conteúdos, uma mudança que parece ser brusca demais para esta faixa etária, com mecanismos de controle repetitivos e estressantes (Marasca, 2013, p. 20).

Percebe-se que a adaptação de um para vários professores é um desafio grande. Junto a isso, agrega-se o reconhecimento e aceitação das várias personalidades que esses muitos professores possuem e a grande rotatividade da troca de professores a cada aula, dificultando a construção de uma relação mais profunda entre os envolvidos (Andrade, 2011).

Silva e Piassa (2014) apontam que a interação professor-aluno até o final do 5º ano, “[...] é estabelecida de forma quase maternal (...), mas ao ingressar no 6º ano, em virtude do aumento das atividades e exigências tanto da família, quanto da ‘nova’ escola, esta relação se torna distanciada” (p. 4).

Outra dificuldade está na metodologia adotada. No 5º ano, o (a) professor (a) regente possui maior possibilidade de conhecer como os alunos aprendem. Em contrapartida, no 6º ano, os alunos se deparam com diversas concepções de metodologia, além de várias formas de avaliação; e, nesta etapa, o trabalho interdisciplinar é dificultado já que os conteúdos são fragmentados e os alunos precisam se acostumar com essa nova realidade (Silva; Piassa, 2014).

Em conformidade com as ideias apresentadas pelos autores, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) discorrem sobre as articulações no decorrer do Ensino Fundamental e a garantia da continuidade na trajetória escolar dos alunos, reconhecendo que há um desafio na articulação tanto do Ensino Fundamental com a fase anterior (Educação Infantil) como da posterior (Ensino Médio).

Mas, essencialmente, o documento sinaliza a necessária integração maior entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental. Os alunos costumam se melindrar diante das muitas exigências que passam a ter que atender, advindas dos vários professores e, segundo as DCN’s (2013), “[...] essa transição

acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial” (Brasil, 2013, p. 120).

Para completar, Andrade (2011) apontou que não se pode perder de vista a dificuldade dos alunos em relação à organização. A ampliação dos conteúdos, de professores e da quantidade de trabalhos interferem na vida do pré-adolescente. Já Silva e Piassa (2014) destacam que a diferença na organização dos registros realizados pelos alunos é algo que merece atenção.

Na rede municipal, os cadernos são pequenos e eles realizam diversas cópias do quadro, sob a supervisão do professor regente, que procura sempre considerar o “tempo” de cada um para realizar as atividades. Porém, devido à organização do tempo na rede estadual ser hora/aula de 50 minutos, os registros feitos nos cadernos ou nos livros didáticos são de responsabilidade quase exclusiva do aluno, uma vez que os professores não dispõem de tempo suficiente para acompanhar se todos os alunos realizaram as atividades propostas (Silva; Piassa, 2014, online).

Logo, tanto a instituição quanto a realidade de sala de aula interferem diretamente na vida escolar dos alunos nesta transição. Isso se justifica, quando se avalia a expectativa dos alunos, nota-se que eles saem de uma realidade em direção a outra praticamente nova. Os alunos encontram um sistema que desconfia de sua formação e faz diagnósticos para saber como está o nível da aprendizagem. Mas, parece que se esquece que, estes alunos saem de um ambiente escolar no qual eram os mais velhos e se tornam os mais jovens no outro (Cainelli, 2011).

Assim, nessa fase, é preciso acontecer “[...] um ensino contextualizado, dinâmico e significativo, com orientações claras e objetivas e acompanhamento contínuo” (Marasca, 2013, p. 20). Para isso, o apoio tanto da família quanto dos professores é fundamental. Esse processo transitório é merecedor de cuidados e acompanhamentos pedagógicos constantes.

Nesta etapa, do 5º para o 6º ano, dosar atitudes e palavras, realizar um acompanhamento para perceber alterações de comportamento, pode prevenir conflitos e estabelecer um fluxo natural no processo de transição (Paula et. al., 2018). As articulações ocorridas no processo do Ensino Fundamental, “[...] e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois,

elementos fundamentais para o bom desempenho dos alunos e a continuidade dos seus estudos” (Brasil, 2013, p. 120).

Pensando na importância do cuidado com essa transição escolar é que este trabalho apresenta como objetivo relatar a experiência de levar alunos de 5º ano para conhecerem um novo ambiente escolar em que estudarão no ano seguinte, no 6º ano, além de discutir a importância do cuidado com essa mudança de escola, no contexto de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O CUIDADO COM A TRANSIÇÃO NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DA VISITA PARA CONHECER O NOVO AMBIENTE ESCOLAR

A atividade de imersão para o conhecimento do novo ambiente escolar foi realizada em um município do interior do Paraná, envolvendo duas escolas públicas, a Escola Municipal e o Colégio Estadual. Por se tratar de um município pequeno, são os dois únicos educandários daquele local que atendem esses ciclos educacionais.

A Escola Municipal, em que estudam os alunos do 5º ano, atende Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Colégio Estadual por sua vez, atende os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Portanto, praticamente todos os estudantes do 5º ano da referida Escola Municipal migram para o 6º ano do Colégio Estadual. Por isso, os dois educandários firmaram parceria para realizar a atividade de imersão em que tanto alunos, como professores recebem os estudantes do 5º ano em seu espaço escolar.

A atividade foi realizada no dia 03 de dezembro de 2024, um momento muito aguardado pelos alunos do 5º ano que estavam ansiosos para conhecer o novo ambiente escolar em que estudarão. Ao mesmo tempo, foi um momento bacana para os alunos do 6º ano, que puderem acolher os colegas, assim como foram acolhidos no ano anterior.

Os estudantes do 5º ano foram recepcionados pelos alunos de uma turma de 6º ano do Colégio Estadual, que se dividiram em grupos para apresentarem os diferentes espaços do Colégio e comentarem sobre as atividades realizadas (Figura 1).

Figura 1 – Interação de alunos de 5º e 6º anos para conhecimento do novo ambiente escolar.



Fonte: os autores (2024).

Logo na chegada, os alunos do 5º ano foram conduzidos para uma sala de aula em que foram recepcionados pela diretora e diretora auxiliar do Colégio, que desejaram boas-vindas e se colocaram a disposição dos estudantes para o esclarecimento de dúvidas.

Nessa mesma sala, os alunos assistiram a uma apresentação de teatro de acolhida, que tratava sobre a temática do bullying e a importância do acolhimento das pessoas para quem é novo em um ambiente. Após a apresentação, a professora responsável comentou que esse teatro faz parte das atividades que os alunos realizam na disciplina e que preparam essa peça em específico, pensando na recepção.

Após esse momento, os alunos foram andando pela escola, passaram pela secretaria, sala dos professores, sala da direção, sala das pedagogas e biblioteca. Em cada um desses lugares, as pessoas foram se apresentando e comentando sua função. Além disso, os alunos do 5º ano foram até o laboratório de informática, momento em que algumas alunas do 6º ano mostraram as plataformas digitais que os alunos irão acessar quando estudarão no Colégio, no próximo ano.

Na sequência, foi o momento de conhecerem as salas de aula temáticas que o Colégio Estadual possui, o que foi bem interessante, pois como se tratava de uma visita em dia letivo, e em horário de aula, os alunos do 5º ano puderam realmente ver como acontece a dinâmica das aulas. Uma particularidade importante que puderam presenciar, foi a troca de salas para as aulas feita por parte dos alunos. Essa é uma mudança significativa, porque na Escola Municipal são os professores que trocam de sala, e ali no Colégio Estadual, além de terem mais professores, serão os alunos que trocarão de sala.

Os alunos também puderam conhecer o espaço externo do Colégio, bem como a quadra onde acontecem as aulas de Educação Física e reuniões. Para finalizar as visitas, os alunos foram conhecer o refeitório do educandário, onde então, fizeram um lanche junto com todos os alunos e puderam interagir durante o momento do intervalo.

É válido ressaltar que, o Colégio Estadual visitado atende em tempo integral, e a turma de 5º ano que foi visitar, até então só estudou em ensino regular. Ou seja, além de todas as novidades que já existem na transição, os alunos ainda esclareceram as dúvidas sobre o ensino em tempo integral.

Tanto no momento em que os alunos visitaram a sala dos professores, quanto nos momentos em que entraram nas salas temáticas em que estavam acontecendo as aulas, puderam conhecer os professores que se apresentaram e disseram a disciplina que lecionam. Isso foi muito importante para os estudantes do 5º ano que, até então, eram acostumados com um número menor de professores e uma proximidade, já irem se familiarizando com a nova realidade.

O momento foi muito positivo, os alunos do 5º ano conseguiram esclarecer algumas dúvidas e já se familiarizaram com o novo ambiente escolar que estudarão. Isso permitiu que o medo, ansiedade e tensão que a literatura traz como normal nessa transição, fossem de certa forma aliviados com este contato prévio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os alunos, a transição do 5º ano para os Anos Finais do Ensino Fundamental representa uma mudança significativa, não apenas em termos acadêmicos, mas também no contexto social e emocional. Durante esse processo, novas disciplinas são introduzidas, a quantidade de professores aumenta, as exigências se tornam mais desafiadoras e a autonomia dos alunos passa a ser uma habilidade essencial a ser desenvolvida. Portanto, a iniciativa de proporcionar uma experiência de imersão no ambiente escolar que eles irão frequentar nos anos seguintes é uma prática de grande valor.

Essa imersão antecipada permite que os estudantes se familiarizem com a rotina, os espaços físicos, como salas de aula, laboratórios, biblioteca e outros ambientes importantes, e com o corpo docente que os acompanhará. Ao vivenciarem essa experiência, os alunos podem diminuir a ansiedade e os receios naturais que surgem com a mudança. Eles têm a oportunidade de entender melhor a dinâmica escolar, a forma de avaliação e o funcionamento das regras e rotinas, o que contribui para uma adaptação mais eficiente.

Tendo em vista esses aspectos citados, as vivências que aconteceram na imersão relatada, foram muito positivas. Destaca-se que os alunos conseguiram ter uma boa noção do que permeia o dia a dia dos alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que permitirá que a transição seja mais tranquila. Evidenciamos então, a importância de ações como essa para alunos e professores passarem por esse momento de uma maneira mais tranquila.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mariza. Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para Ensino Fundamental II. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 127-139, out./dez. 2011. Editora UFPR.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina F. “Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação** ISSN: 1681-5653 n.º 58/2 – 15/02/12.

MARASCA, Maristela. Os desafios da Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, 2013.

PAULA, Andreia Piza de; et. al. Transição do 5º para o 6º ano no Ensino Fundamental: processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v.8, n.1, Jul 2018.

SILVA, Maria dos Anjos Grangeiro da; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: Desafios para a escola pública paranaense. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. Produções Didático-Pedagógicas. **Cadernos PDE**, Volume II, Paraná, 2014.

CAPÍTULO 6

GESTÃO DE SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO EM INSTITUTOS FEDERAIS DE ENSINO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA¹

Maykon Donizete dos Santos²

Cristiane Vieira dos Santos Fürst³

Denise Fernandes⁴

Josiane de Oliveira Medeiros Fuhr⁵

Ana Caroline Selzler⁶

Doi: 10.48209/978-65-83367-18-6

Resumo: Este artigo analisa a gestão de Saúde e Segurança no Trabalho (SST) nos Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia (IFs), com foco na aplicação da Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho (PASS). Utilizando métodos bibliográficos e documentais, a pesquisa investiga a implementação de normativas de SST na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em um Instituto Federal, destacando desafios relacionados à segurança em atividades práticas com riscos ambientais. A Constituição Federal de 1988 assegurou direitos de SST aos servidores públicos estatutários. No entanto, a ausência de regulamentação específica levou à necessidade da criação do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS) em 2009, junto com a PASS. Nesse contexto, foi estabelecido um comitê gestor responsável por elaborar a Norma Operacional de Saúde do Servidor (NOSS), formalizada pela Portaria Normativa nº 3, de 2010. Essa norma determina que, na falta de regulamentação própria, devem-se adotar como referência normas nacionais, internacionais e informa-

1 Trabalho apresentado nos Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes (CMD) 2024.

2 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); Instituto Federal Catarinense - IFC Blumenau – Santa Catarina, Brasil. E-mail: maykon.santos@ifc.edu.br

3 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); Instituto Federal Catarinense - IFC Blumenau – Santa Catarina, Brasil. E-mail: cristiane.furst@ifpr.edu.br

4 Doutora em Fisiologia Vegetal; Instituto Federal Catarinense - IFC; Rio do Sul - Santa Catarina, Brasil. E-mail: denise.fernandes@ifc.edu.br

5 Doutoranda em Geografia; Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE; Marechal Cândido Rondon – Paraná, Brasil. E-mail: josiane.fuhr@ifpr.edu.br

6 Mestranda em Geografia; Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE; Marechal Cândido Rondon – Paraná, Brasil. E-mail: anaselzler@hotmail.com

ções científicas atualizadas. Conclui-se que, para promover ambientes seguros e prevenir acidentes e doenças ocupacionais nos IFs, é fundamental aprimorar a gestão de SST, permitindo e regulamentando a utilização das Normas Regulamentadoras (NRs) como parâmetro na ausência de legislação específica.

Palavras-Chave: Gestão Educacional, SST, Educação Profissional e Tecnológica, Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma análise sobre a relação da gestão da segurança e saúde do trabalho disponível para os servidores dos Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia e a educação integral proposta pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT), aplicada nessas instituições de ensino. Nos Institutos Federais, conforme previsto em sua lei de criação, Lei 11.892/2008, (BRASIL, 2008) é ofertada a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), numa proposta pedagógica de educação integral.

A educação integral ofertada nos Institutos Federais, tem seu ápice de materialização no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Cabe esclarecer que o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio é uma modalidade da EPT, que busca a formação integral do estudante. Essa formação integral se refere à formação humana e cultural para o exercício da cidadania e democracia, integrada à formação para o mundo do trabalho. Essa perspectiva, voltada para a formação integral, agrega o respeito às posições e demandas dos adolescentes e o incentivo ao seu envolvimento no processo de construção do cotidiano da escola e do social.

Segundo Pacheco (2011, p.8), “todos aqueles que interagem com educandos são educadores, cada um dentro da especificidade de sua tarefa. Professores, técnicos, funcionários e tantos outros são todos trabalhadores em educação”. Dentro desta perspectiva, na EPT, os servidores públicos dos Institutos Federais desempenham as atividades voltadas para o ensino da EPT, o que inclui atividades práticas em laboratórios, oficinas, fazendas, dentre outros conforme o curso

a ser lecionado, durante o processo de ensino, podem ficar expostos a riscos e perigos inerentes aos cursos que estão lecionando.

Esse conceito de riscos e perigos está relacionado à Saúde e Segurança do Trabalho (SST), que se tornou uma temática de estudo a partir da Revolução Industrial. Com o advento da Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra em meados do século XVIII, houve um aumento notável de adoecimento e mortes de trabalhadores, devido ao uso crescente de máquinas, com jornadas de trabalho extensas, utilização de mão de obra infantil, grande concentração de trabalhadores em pequenos espaços, devido a essas condições os acidentes eram frequentes (Santos, 2012).

Com o objetivo de melhorias no ambiente de trabalho, foram criados vários organismos, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a American Conference of Governmental Industrial Hygienists (ACGIH) e o National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH), para tratar sobre melhorias no ambiente de trabalho (Camisassa, 2021). Um desses organismos foi a (OIT), que tem como objetivo regulamentar as relações entre governos, trabalhadores e empregadores em nível internacional, estabelecendo padrões mínimos e promovendo direitos sociais por meio de convenções, entre elas um ambiente mais seguro para se evitar acidentes. Foi um marco significativo para os direitos sociais, incluindo a Segurança e Saúde no Trabalho (SST), o Brasil é membro da OIT desde a primeira reunião.

A SST no Brasil, começou a ser tema de discussão em meados dos anos de 1930, considerada nossa revolução industrial (Viana, 2019). Para intermediar conflitos laborais entre empregadores e empregados, foi instituída a Justiça do Trabalho por meio do Decreto-Lei nº 1.237, datado de 02 de maio de 1939 (Brasil, 1939). Durante o período do estado novo, considerada como o maior marco laboral da época, a consolidação das leis do trabalho (CLT) foi instituída pela publicação do Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943 (Brasil, 1943).

A CLT tem como objetivo a regulamentação das relações individuais e coletivas do trabalho, nela prevista, houve várias alterações desde sua criação,

atendendo as relações dos empregados e empregadores. Uma das alterações realizadas na CLT, foi através da Lei nº 6.514 de 22 de dezembro de 1977, “Altera o Capítulo V do Título II da Consolidação das Leis do Trabalho, relativo à segurança e medicina do trabalho e dá outras providências (Brasil 1977)”. A CLT inclui medidas no Capítulo V sobre ações a serem adotadas pelas empresas e a serem cumpridas pelos trabalhadores referentes a SST nos ambientes de trabalho, além disso, foi designado ao Ministério do Trabalho a incumbência de estabelecer disposições complementares às normas do Capítulo V da CLT, levando em consideração as peculiaridades de cada atividade ou setor de trabalho (Brasil, 1977).

Conforme designação para o Ministério do Trabalho a produção de normas complementares, foi aprovada a Portaria nº 3.214 de 08 de junho de 1978, que trata da produção das Normas Regulamentadoras (NR's) “Art. 1º Aprovar as Normas Regulamentadoras - NR - do Capítulo V, Título II, da Consolidação das Leis do Trabalho, relativas à Segurança e Medicina do Trabalho (Brasil, 1978)”, criando as primeiras NR's de SST.

Essas normas, consistem em obrigações, direitos e deveres a serem cumpridos por empregadores e trabalhadores com o objetivo de garantir trabalho seguro e sadio. Importante ressaltar, que as NR's são uma ampliação da CLT referente a SST, sendo elas obrigatórias a observância pelos empregadores e trabalhadores regidos pela CLT, conhecidos como regime celetista. Segundo a NR 1, as Normas Regulamentadoras (NR's) devem ser aplicadas onde há empregados em regime celetista, inclusive para servidores públicos, desde que esteja neste regime (Brasil, 2020).

Diferente do regime celetista, temos os servidores públicos federais estatutários que têm como diretrizes a Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990 (Brasil, 1990). Esses servidores são vistos por parte da população como privilegiados, visto que conforme o artigo 41 da Constituição Federal de 1988, tem o direito à estabilidade no trabalho, após cumprimento de alguns requisitos. Porém, referente a SST, há disparidade de tratamento nos dois regimes, sendo os trabalhadores celetistas mais amparados do que os estatutários, visto que a CLT tem um capí-

tulo próprio para regulamentar ações de SST para o regime celetista, tendo como diretrizes as NR's.

Com a intenção de regulamentação de ações referente à SST para os servidores públicos federais estatutários, em 2009 o Governo Federal através do Decreto nº 6.833, oficializou o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor – SIASS (Brasil, 2009). Uma das ações a ser realizada pelo SIASS, é sobre SST, de acordo com a Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal (PASS), porém a PASS não existia quando foi criado o SIASS, ambos estão em desenvolvimento (Brasil, 2009).

Diante disso, o Decreto que instituiu o SIASS, criou o Comitê Gestor, com representantes de vários órgãos “O Comitê Gestor pautará suas ações visando tornar célere o atendimento ao servidor, especialmente no que se refere às ações preventivas, e reduzir o tempo de ausência do servidor do seu ambiente de trabalho” (Brasil, 2009). Observa-se que uma das intenções da implementação das ações, é reduzir o tempo de afastamento dos servidores estatutários federais, nesse item podemos observar que as ações referentes SST não devem ser consideradas como um gasto, e sim um investimento para os envolvidos, nesse caso os servidores estatutários ficam mais protegidos de doenças e acidentes, o governo federal diminui os gastos com afastamentos.

Uma das ações do comitê gestor foi a criação da Norma Operacional de Saúde do Servidor (NOSS), através da Portaria Normativa nº 3, de 07 de maio de 2010. Porém, essas normas não são claras sobre quais normativas e leis devem ser seguidas para essa implementação e nas disposições finais desta norma, em seu artigo 12 cita: “Art. 12 na ausência de regulamentação legal destinada aos servidores públicos, deve-se buscar referências em normas nacionais, internacionais e informações científicas atualizadas” (Brasil, 2010).

Segundo Torres, Silva (2022) com a promulgação da Lei nº 8.112, surgiram as primeiras disposições legais referentes à Saúde e Segurança do Trabalho (SST) direcionadas aos servidores públicos federais. No entanto, essas disposições estão restritas principalmente a licenças médicas, aposentadorias por invalidez e

adicionais ocupacionais, não havendo na legislação para os servidores públicos federais diretrizes para as outras relações de riscos ocupacionais.

Perante a problemática buscamos confrontar se a atual legislação de segurança do trabalho dos servidores públicos, com foco nos servidores da Educação Profissional e Tecnológica, vai ao encontro da proposta de ensino integral e politécnico oferecidos pelos IFs. Essa pesquisa é parte integrante da pesquisa em andamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pertencente a linha de pesquisa II- Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Macroprojeto 6 – Organização de espaços pedagógicos da EPT. Esta linha e macroprojeto abrigam projetos que trabalham questões relacionadas à organização e ao planejamento de espaços pedagógicos, formais e não formais, da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão da EPT.

Diante disso, buscamos avaliar como os espaços de ensino tem se atualizado quanto a Gestão de Saúde e Segurança do Trabalho para os servidores públicos federais. Nesta busca utilizamos como recorte amostral a análise de um o Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia sob identificação sigilosa mantendo a ética. Essa análise tem como finalidade respondermos a pergunta:

Para a saúde e segurança do trabalho, aplicar as NRs do regime celetista no ambiente de ensino dos IFs pode vir a contribuir para a formação integral proposta pela Educação Profissional e Tecnológica?

METODOLOGIA

Nossa proposta metodológica para este artigo é bibliográfica e documental. Abrange uma relação entre os referenciais teóricos da EPT, com ênfase na educação integral e referenciais teóricos da história e fundamentos da segurança do trabalho no Brasil e no mundo, em paralelo com a segurança do trabalho em espaços estatutários com recorte da EPT empregado pelos IFs. Os documentos analisados abrangeram documentos legais da gestão em relação a Segurança e Saúde do Servidor de um Instituto Federal, para isso utilizou-se leis federais sobre saúde e segurança do trabalho e resoluções internas.

Para a contextualização da investigação sobre educação integral e EPT, utilizamos dados secundários dos autores: Antunes (2009), Frigotto (2001), Saviani (2007) entre outros. Para contextualização e definição dos conceitos de Segurança do trabalho e Saúde e Segurança do Servidor, a busca de dados secundários percorreu os passos de: busca documental, classificação, seleção, leitura e análise crítica. A busca foi realizada em ambiente virtual, utilizando-se dos buscadores de dados científicos Google Acadêmico e Scielo, utilizando os descritores “histórico da segurança do trabalho”, “acidentes de trabalho”, “legislação de SST em ambientes públicos” “legislação de SST em ambientes escolares”. Os dados primários analisados foram compostos de legislação: Lei 892/2008, Lei 8.112/1990, Decreto-Lei nº 1.237/ 1939, Decreto-Lei nº 5.452/1943, Lei nº 6.514/1977, Lei 8.112/1990, Decreto nº 6.833/2009, Portaria Normativa Nº3/2010 (NOSS). Documentos institucionais: Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Instituto Federal analisado, Regimento geral, e Resolução nº 3 Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2024-2028 do Instituto Federal em análise.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a leitura e análise dos materiais permitiram apresentar as análises em duas categorias temáticas que atenderam as inquietações que guiaram essa pesquisa, sendo essas: Educação e Trabalho na Educação Profissional e Tecnológica caso de Institutos Federais, Normatização de Saúde e Segurança do trabalho serviço estatutário (Servidores públicos Federais) x Regime celetista.

GESTÃO DE SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO, CASO DE INSTITUTOS FEDERAIS

A existência humana só é possível através da transformação da natureza para sua sobrevivência, nessa transformação o homem trabalha, nesse processo tem a aprendizagem “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando” (Saviani, 2007, p. 154).

Para Antunes (2009) essa mediação direta com a natureza é a de primeira ordem, pois o homem em sociedade, subtrai da natureza o necessário para sobrevivência, preservam os recursos naturais, pois dependem deles para sobrevivência, se organizam para realizarem as atividades em sociedade.

O trabalho, como princípio educativo, é essencial para o desenvolvimento humano e a formação completa dos indivíduos. Ele promove a integração entre teoria e prática, preparando os alunos para desafios reais do mundo do trabalho e para uma cidadania ativa. Nos Institutos Federais, isso se traduz em oferecer oportunidades de experiências práticas aos estudantes, dentro e fora do ambiente escolar. Valoriza-se o trabalho como um processo criativo, que envolve reflexão e transformação, indo além de simples tarefas mecânicas. Esse enfoque busca formar profissionais e cidadãos competentes, éticos e comprometidos com o desenvolvimento social e econômico do país (IFC, 2024).

Ao ensinar sobre o trabalho e sua relação com a sociedade, podemos ajudar os alunos a entender melhor o mundo ao seu redor e se preparar para os desafios que enfrentarão na vida. Isso também ajuda a contribuir para que tenhamos um mundo melhor (IFC, 2024). A educação, capacita os indivíduos a se tornarem protagonistas de sua própria vida, gerando conhecimento a partir de suas experiências e valores.

Com base no princípio educativo do trabalho, os alunos dos Ifs, engajam-se em atividades práticas que simbolizam cenários autênticos do ambiente laboral, nesse processo de aprendizagem, os servidores públicos entre eles os estatutários são peças cruciais para o aprendizado dos alunos, pois são eles que irão ensinar, auxiliar, incentivar os alunos, ou seja, são os autores responsáveis da EPT nos Ifs. Contudo, é imperativo considerar que tais atividades podem expô-los a riscos ambientais que podem ocasionar acidentes, cuja magnitude pode variar de acordo com o curso e atividades em questão. Determinados cursos requerem uma maior atenção na temática SST, devido a maior exposição aos riscos que são inerentes à atividade de ensino.

Diante do exposto, para atividades de ensino, principalmente as práticas, uma gestão de SST com normas, leis, procedimentos, manuais claros para se evi-

tar acidentes é primordial. Segundo (ISO, 2018) “Uma organização é responsável pela saúde e segurança ocupacional dos trabalhadores e outros que podem ser afetados por suas atividades”. Ou seja, além dos servidores, toda a comunidade que está exposta deve receber o mesmo tratamento na temática SST.

Além disso, a Constituição Federal estende aos servidores públicos estatutários federais algumas das garantias previstas para os trabalhadores em geral, conforme o texto do § 3º do Artigo 39 da CF/88: ‘Aplica-se aos servidores ocupantes de cargo público o disposto no art. 7º, IV, VII, VIII, IX, XII, XIII, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXII e XXX, podendo a lei estabelecer requisitos diferenciados de admissão quando a natureza do cargo o exigir’ (BRASIL, 1988). Destaca-se entre eles os incisos XXII e XXIII do art.7º os quais abordam especificamente de SST:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança; XXIII - adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei. (BRASIL, 1988).

A SST para os servidores públicos não recebia destaque por parte do governo federal, contudo, diante do aumento de casos de doenças, afastamentos e aposentadorias por invalidez, houve consenso sobre a urgência de implementar uma política de Segurança e Saúde no Trabalho direcionada aos servidores públicos (Bizarria et al. 2014).

Conforme mencionado, com a intenção de superar as barreiras referente a SST no serviço público federal, foi criado o SIASS responsável por implementar ações de SST conforme a PASS. Porém essa política (PASS) está sendo construída desde a criação do SIASS, um dos atores foi o CGASS, que teve representantes de vários órgãos federais e criaram Norma Operacional de Saúde do Servidor (NOSS), através da Portaria Normativa nº 3, de 07 de maio de 2010 (Brasil, 2010).

Nos Ifs, há unidades do SIASS, onde uma das atribuições é “Projetar e coordenar a implementação do serviço de atenção à saúde e segurança de acordo

com a Política de Atenção à Saúde e Segurança no Trabalho do Servidor Público Federal (PASS)” (IFC, p. 29, 2018)”. Conforme diretrizes da NOSS, os Ifs devem criar sua política de Saúde e Segurança do Trabalho.

NORMATIZAÇÃO DE SST SERVIÇO ESTATUTÁRIO X REGIME CELETISTA

Segundo Wilson (2015), os trabalhadores e empregadores celetistas para regulamentações de SST têm as Normas Regulamentadoras (NR's), que são normas complementares da CLT, que foram produzidas para eliminar e/ou mitigar os acidentes de trabalho. Por outro lado, temos os servidores estatutários, que são regidos por legislação própria, portanto não são trabalhadores celetistas. Isso acontece porque as NR's são leis vinculadas à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que regulamentam as relações de trabalho entre empregadores e empregados no regime celetista no Brasil. Estabelecidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, essas normas visam garantir a segurança e a saúde dos trabalhadores. O cumprimento das NRs é obrigatório para todas as empresas sob o regime celetista. Além dos trabalhadores da iniciativa privada, o serviço público também é obrigado a cumprir os dispostos das NR's, desde que tenham trabalhadores contratados em regime celetista (Brasil, 2020). Porém grande parte dos servidores na EPT são estatutários.

Para os servidores públicos estatutários, conforme a diretriz constitucional, a União promulgou a Lei 8.112 em 11 de dezembro de 1990, estabelecendo o Regime Jurídico Único (RJU). Essa Lei define os direitos e deveres dos servidores públicos federais, regras para ingresso no serviço público, progressão na carreira, licenças, aposentadorias, dentre outras relações. Os servidores pertencentes a este regime são denominados estatutários (Brasil, 1990). Porém, diferente da CLT, o RJU não tem um capítulo específico para SST.

Segundo Silva (2019), tanto os trabalhadores celetistas, quanto os estatutários, realizam atividades para atender as demandas de sua contratante, ficando estes expostos a riscos de acidentes, doenças, conforme o trabalho a ser realizado.

Segundo Wilson (2015), os trabalhadores e empregadores celetistas para regulamentações de SST têm as NR's, que são normas complementares da CLT, foram conquistadas durante tempos, e desenvolvidas para eliminar e/ou mitigar os acidentes de trabalho. Por outro lado, temos os servidores estatutários, que são regidos por legislação própria, portanto não são trabalhadores celetistas.

Segundo Almeida e Lima (2018) A administração pública federal, tendo seus servidores públicos em regime estatutários, não tem legislação que regule SST, e que por falta de legislação própria, utilizam as normas aplicadas aos trabalhadores celetistas, ou seja, em ações de SST, muitos órgãos públicos com servidores estatutários utilizam as normas regulamentadoras para a Gestão de SST.

Conforme já descrito para superar esta lacuna, em 2009 o governo federal criou o SIASS, juntamente com a política de saúde e segurança do servidor público (PASS). Um dos documentos produzidos foi a Norma Operacional de Saúde do Servidor (NOSS) através da Portaria 03 de 2010.

CONCLUSÃO

De acordo com a diretriz da Norma Operacional nº 3 (NOSS), é possível adotar as normas nacionais vigentes no Brasil, como as Normas Regulamentadoras (NRs) de Saúde e Segurança do Trabalho. Essas normas abrangem diversas atividades de SST aplicáveis nos Institutos Federais (IFs), de acordo com os cursos e atividades realizadas. A implementação dessas normas pode proporcionar um ambiente mais seguro e saudável para os servidores estatutários e toda a comunidade que frequenta os IFs, contribuindo diretamente para a qualidade do ensino oferecido na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. C.; LIMA, I. A. **A segurança e saúde no trabalho no regime CLT e no regime estatutário: uma abordagem no planejamento governamental comparando o tema nos dois regimes.** Revista Brasileira de planejamento e Desenvolvimento, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 228, jan./abr. 2018. DOI: 10.3895/rbpd.v7n1.5679. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324959294>. Acesso em 01 de fev. de 2024.

ANTUNES, R. L. C., **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** Boitempo, São Paulo 2009 - Boitempo, 2009. - (Mundo do Trabalho).

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, DF, 29 de dez. de 2008.

Brasil. Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.** Rio de Janeiro, RJ, 01 de maio de 1943.

BRASIL. Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 1991. p. 1.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.833, de 29 de abril de 2009. **Institui o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal - SIASS e o Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor.** Brasília, DF, 29 de abr. de 2009.

BRASIL. Portaria nº 03, de 07 de maio 2010. **Estabelece orientações básicas sobre a Norma Operacional de Saúde do Servidor – NOSS, aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal – SIPEC.** Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento. Brasília, DF, 07 de maio de 2010.

Brasil. Lei nº 6.514 de 22 de dezembro de 1977. **Altera o Capítulo V do Título II da Consolidação das Leis do Trabalho, relativo a segurança e medicina do trabalho e dá outras providências.** Brasília, DF, 22 de dez. de 1977.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Portaria nº 3.214, de 08 de junho de 1978. **Aprova as Normas Regulamentadoras - NR - do Capítulo V, Título II, da Consolidação das Leis do Trabalho, relativas à Segurança e Medicina do Trabalho.** Brasília, DF, 1978.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.237, de 2 de maio de 1939. **Organiza a Justiça do Trabalho**. Rio de Janeiro, RJ, 02 de maio de 1939.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Normas regulamentadora nº 01: **disposições gerais e gerenciamento de riscos ocupacionais**. Brasília, DF, 20 dez. 2020. Portal.

CAMISASSA, Mara Queiroga. **História da Segurança e Saúde no Trabalho no Brasil e no mundo**. Revista da Escola Nacional da Inspeção do Trabalho. Ano, 5. 2021. Disponível em: <https://revistaenit.trabalho.gov.br/index.php/RevistaEnit/article/view/127/73>. Acesso em: 01 de mai. de 2024.

DE ALMEIDA BIZARRIA, Fabiana Pinto et al. Ações públicas voltadas para a promoção da saúde do trabalhador:: análise da política destinada À saúde do servidor público federal. **Revista Gestão & Saúde**, v. 5, n. 3, p. 2019-2030, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n.1, p.71–87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em 14 de mai. 2024.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Regimento geral, de 13 de agosto de 2018**. Blumenau, SC, 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. Resolução nº 3/2024, de 16 de janeiro de 2024. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2024-2028 do Instituto Federal Catarinense**. Conselho superior, 2024.

SANTOS, Adolfo Roberto Moreira. **O Ministério do Trabalho e Emprego e a saúde e segurança no trabalho**. Saúde e segurança no trabalho no Brasil: aspectos institucionais, sistemas de informação e indicadores. Ipea e Fundacentro. 2º edição, p.21, 2012. Disponível em: http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/AEBH8J6LAF1NFB7XUIDB3J7GYMBVKI.pdf . Acesso em: 10 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v.12, n.34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 de jun. 2024.

SILVA, Cláudia Rodrigues da. **OBSERVÂNCIA ÀS NORMAS DE SEGURANÇA NO TRABALHO: um estudo em quatro laboratórios do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p.143. 2019. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/observancia-as-normas-de-seguranca-no-trabalho-um-estudo-em-quatro-laboratorios-do-instituto-de-ciencias-biologicas-da-universidade-federal-de-juiz-de-fora/> . Acesso em 24 de fev. de 2024.

WILSON, J. **Saúde e Segurança do Trabalho no Serviço Público.** Artigos Jus Brasil, 2015. Disponível em: <https://jwwilsons.jusbrasil.com.br/artigos/184584814/saude-e-seguranca-dotrabalho-no-servico-publico> . Acesso em 03 de abr. de 2024.

VIANA, Gabriela. **Segurança do trabalho: e a sua importância na gestão estratégica de uma empresa.** Revista Ciência & Inovação, [s.l.], v.4, n.1, p.74-77, jul. 2019. Disponível em: https://faculdadedeamericana.com.br/ojs/index.php/Ciencia_Inovacao/article/view/360/548. Acesso em 24 de fev. 2024.

CAPÍTULO 7

AS MIUDEZAS DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz¹

Adriana Moreira da Rocha Veiga²

Tatiana Andreza da Silva Marinho³

Doi: 10.48209/978-65-83367-18-7

Resumo: O estudo trata sobre o direito assegurado para atendimento a Educação infantil nas políticas públicas da Rede Municipal de Ensino Público de Manaus/ Semed, assim como descreve esse atendimento na referida rede de ensino. Quanto aos procedimentos metodológicos a pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa. Para o delineamento da pesquisa, utilizamo-nos da análise documental. Neste sentido reunimos os documentos oficiais municipais da SEMED e apresentamos o panorama quanto as matrículas e ações para Educação Infantil. Os resultados evidenciam que a organização curricular, pedagógica e administrativa nas unidades de Educação Infantil da Semed apresenta funções definidas. Quanto a oferta de matrículas observa-

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestre pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Nilton Lins (2008). Atua como professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e Universidade Nilton Lins. CV: <http://lattes.cnpq.br/0533764487252590>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7812-3014>. E-mail: juliagrazyqueiroz@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, em Campinas. Professora Associada na Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Fundamentos da Educação (Psicologia da Educação), Centro de Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando na Linha de Pesquisa 1, Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, atuando na Linha de Pesquisa 2, Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. CV: <http://lattes.cnpq.br/9245252793422468>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5804-3375>. E-mail: adrianaufsm@gmail.com.

3 Doutora em Biologia (Ecologia) pelo Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA). Professora de Ciências vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Manaus. CV: <http://lattes.cnpq.br/4299942287747783>. <https://orcid.org/0000-0001-8420-3371>. E-mail: tasmarinho@gmail.com

se a necessidade de ampliação para essa etapa. No que tange a formação continuada de professores verifica-se que a rede de ensino tem um setor específico, a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério que oferta as formações considerando as demandas formativas dos professores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças. Matrículas. Formação.

INTRODUÇÃO

No Brasil, ocorreram grandes mudanças e transformações quanto a educação infantil, fatores advindos de um processo difícil, longo e que resultaram em mudanças e transformações nos últimos tempos. O processo que resultou nessa conquista teve participação de grandes movimentações comunitárias como de mulheres, trabalhadores, dos movimentos na redemocratização do país, além das lutas dos profissionais da educação. Tais mudanças, ocasionaram em novas exigências no âmbito social e econômico, concedendo a criança um novo sujeito na sociedade, sujeito este, na qual obteria investimentos futuros, portanto, a criança passou a ser valorizada e o atendimento voltado a ela também precisou acompanhar as mudanças históricas no Brasil. A junção desses fatores concedeu em torno desses movimentos da sociedade civil e órgãos governamentais para que o atendimento as crianças de zero a seis anos passasse a ser reconhecido pela Constituição Federal de 1988.

Com isso, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (BRASIL, 1988). No decorrer desse processo, um novo conceito de criança então surge, diferente do que era visto de forma tradicional, por muito tempo a criança que era vista como um ser sem importância passa a ser um indivíduo de grande relevância na sociedade com direitos na qual as necessidades relacionadas ao desenvolvimento de suas potencialidades precisavam ser supridas. Ademais, conceber a criança como um ser individual, com suas particularidades bem diferentes dos adultos e que possuem direitos enquanto cidadão são mudanças na educação infantil,

fazendo com que o atendimento as crianças de (0 a 5) anos sejam ainda mais específicos levando em consideração sua própria identidade pessoal bem como sua própria história.

Desta forma, surge um fortalecimento da nova concepção de infância, enfatizado em lei os direitos das crianças enquanto cidadã, cria-se o ECA, baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) no seu Título I mais preciso em seu Art. 3º esclarece: [...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

É na educação infantil, que a criança passa a ter seu primeiro contato, sendo seu primeiro espaço de convivência com seus educadores e com seus pares, daí a importância dos professores terem uma formação sólida para observar e compreender a fase do desenvolvimento infantil. No que tange essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (LDB) (BRASIL, 1996), traz ao longo do seu texto estabelecendo de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças e a educação. Aparecem no decorrer do seu texto, diversas referências específicas a educação infantil, no título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º se afirma que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e garantia dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, bem como: “II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996)”. A LDB 9394/96, destaca o direito a educação das crianças objetivando seu desenvolvimento e articulando propostas pedagógicas. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são considerados como instituições de educação infantil, assim sendo, a distinção entre ambas é feita apenas pela faixa etária. O texto legal marca

ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família. Deste modo, todas as crianças da educação infantil, sem distinção tem como um direito humano e social, a educação.

Desta forma, é necessário compreender a criança como um ser em pleno desenvolvimento, com individualidade, que aprende, tem criatividade, curiosidades peculiares e com potencialidade, buscando a ampliação de seu repertório de aprendizagem.

Nesse sentido, esse texto analisa o contexto histórico e direito assegurado para atendimento a educação infantil nas políticas públicas da Rede Municipal de Ensino Público de Manaus/Semed, destacando que todas as crianças têm direito ao acesso e permanência na escola para seu pleno desenvolvimento, assim como descreve esse atendimento na rede de ensino.

Quanto aos procedimentos metodológicos a pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, pois para Minayo (2014) “o método qualitativo é o que se aplica no estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, possibilita a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos” (MINAYO, 2014, p. 57). Para o delineamento da pesquisa, utilizamo-nos da análise documental, por constituir-se de uma técnica importante, complementando as informações e proporcionado a consulta de documentos legais ou internos com dados e informações importantes para análise do problema investigado (LUDKE; ANDRÉ, 1996; SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; GIL, 2010). Neste sentido reunimos os documentos oficiais municipais da SEMED e apresentamos o panorama quanto as matrículas e ações para Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus é responsável por gerenciar e executar as ações para Educação Infantil, Ensino Fundamental séries iniciais, modalidade de Educação Especial, Quilombola e Educação Escolar Indígena nas Unidades da rede pública do município.

Os achados da pesquisa sinalizam que a referida rede de ensino apresenta na sua organização 501 escolas. Sendo considerado em decorrência da sua amplitude a terceira maior rede de ensino do Brasil. A proposta curricular d Semed/ Manaus para Educação Infantil, faz parte do Currículo Escolar Municipal (2020), elaborado em 2020. Essa proposta curricular está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, ao sinalizar os direitos de aprendizagem, como essenciais para desenvolvimento integral de bebês e crianças.

Quanto a organização pedagógica e administrativa o nas unidades de Educação Infantil (pré-escola) da rede de ensino de Manaus, segundo o Currículo Escolar Municipal (MANAUS, 2020), essa organização pedagógica e administrativa da pré-Escola é composta pelos seguintes profissionais e atribuições:

- **Diretor:** responsável por planejar, administrar, coordenar os que atuam na escola, em conjunto com a equipe técnica, assim como participar do atendimento global às crianças e às famílias, atentando para o cumprimento das políticas e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.
- **Pedagogo:** atua na articulação e efetivação da Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil, com objetivo de promover o desenvolvimento das crianças e a adequação do trabalho pedagógico. Também deve promover engajamento entre família e escola estabelecendo parceria nesse processo.
- **Docente:** atua no planejamento, desenvolvimento e avaliação da prática pedagógica junto as crianças, equipe gestora e técnica, possibilitando condições para o desenvolvimento das crianças, observando as políticas e diretrizes educacionais do município e o Projeto Político Pedagógico e/ou Proposta Pedagógica da unidade de ensino.
- **Assistente administrativo:** desenvolve atividades e serviços de apoio à administração, no que diz respeito à documentação escolar da criança e da unidade, organização e manutenção de arquivos ativos e inativos, documentos pessoais das crianças, das famílias, professores e funcionários.
- **Auxiliar de Serviços Gerais:** atua nas atividades de manutenção e limpeza do prédio e de suas instalações, equipamentos e materiais, zelando pelo

ambiente escolar, valorizando e integrando o ambiente físico da escola às necessidades básicas de higiene e cuidado das crianças.

- Manipulador de Alimentos: atua nas atividades referentes à preparação de refeições seguindo orientações e procedimentos normativos de nutrição e higiene da equipe da Secretaria de Educação de Manaus.

O setor responsável pela organização da educação Infantil na Semed é a Divisão de Educação Infantil, suas atribuições perpassam por:

- I – elaborar políticas públicas educacionais voltadas para a educação infantil;
- II – definir diretrizes gerais para a educação infantil, de acordo com a legislação oficial vigente;
- III – acompanhar a efetivação da proposta pedagógico- curricular da educação infantil nas unidades de ensino;
- IV – planejar, orientar, monitorar e avaliar os programas e projetos que integram as atividades do processo ensino-aprendizagem na educação infantil (MANAUS, 2013).
- VII – desenvolver outras atividades correlatas.

No que refere-se a estrutura organizacional quanto ao número de escolas, a rede apresenta: 27 creches que atendem bebês e crianças até 3 anos, 106 centros municipais de Educação Infantil (CMEI) que atendem crianças de 4 e 5 anos; 366 escolas que atendem estudantes das séries iniciais e finais, 05 Centros Integrados de Educação Municipal (são complexos que atendem Educação Infantil (CIME), séries iniciais do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Fundamental, assim como 01 Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA) e 01 Centro Municipal de Educação e Atendimento Pessoa Idosa (CEMEAPI). Esses dados estão representados abaixo.

Tabela 1 - Organização da Rede de Ensino de Manaus

Unidades Educacionais	CRECHES	CMEI	ESCOLAS SÉRIES INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	CEMEJA	CEMEAPI	Total
	27	106	366	01	01	501

Fonte: Adaptado pelas autoras com base no Setor de Estatística da Semed/Manaus

Observa-se que há um quantitativo elevado de unidades educacionais para Ensino Fundamental séries iniciais e finais. Esse fato está relacionado ao atendimento que a rede prioriza para as séries iniciais (1º ao 5º ano) o qual concentra a maior demanda de atendimento para esse público, sendo os municípios responsáveis pelo atendimento com prioridade para as séries iniciais do Ensino Fundamental segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e em seu artigo 11, define como competência dos municípios:

- [...] I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
 - II - Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
 - III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
 - IV - Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
 - V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
 - VI - Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.
- Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. [...] (BRASIL, 1996, art. 11).

De acordo o setor de estatística da Semed, as unidades que atendem as séries finais (6º ao 9º ano) tem número reduzido. Quanto a matrículas em 2024, a rede apresentou um total de 251.745 matrículas de estudantes e destas 45.120 corresponderam a Educação Infantil. Diante do exposto verifica-se a Rede Municipal de Ensino Público de Manaus, atende na Educação Básica as séries iniciais do Ensino Fundamental e séries finais, assim como Educação Infantil e modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Destaca-se sobre o quantitativo de matrículas que 15% referem-se a Educação Infantil, o que implica em refletirmos se este dado atende à demanda para esse público, esse fato representa historicamente um desafio, tendo em vista o contexto da institucionalização para esse atendimento.

No que tange a formação de professores para Educação Infantil, a rede de ensino apresenta um setor Denominado Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). O Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013, retrata sobre o Regimento Interno da Semed, em seu Art. 39, inciso I, à DDPM compete entre outras ações dentre outras competências: “Elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Educação Continuada do Magistério Municipal”, tendo como objetivo principal:

Desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã, na perspectiva da transdisciplinaridade, articulando as formações continuadas com os processos de construção de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão (MANAUS, 2013).

A DDPM é subdividida em duas gerências: a Gerência de Formação Continuada (GFC) e a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE). Ambas desenvolvem a formação continuada, para os professores e tendo em vista as especificidades de atuação, as duas gerências de complementam.

De acordo com Luna (2020) a DDPM essas gerências organizam-se na modalidade presencial, semipresencial e a distância, assim como compreendem estratégias de formação em serviço e/ou em rede/polos diferenciadas de formação continuada, para atenderem os professores. Ademais, Luna (2020, p. 37) esclarece quanto a essa organização:

Conforme o Caderno de Orientações Pedagógicas da DDPM, baseado no Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação, para o atendimento de toda a demanda dos profissionais da educação, a DDPM elabora e organiza, anualmente, orientações pedagógicas, cujo objetivo é esclarecer a(s) forma(s) de participação nas diversas modalidades e estratégias de formação oferecidas e, junto às orientações, disponibiliza o Calendário de Formações da SEMED (zonas Urbana e Rural – áreas rodoviária e ribeirinha). (LUNA, 2020, p. 37).

Segundo a DDPM, as formações ofertadas para os professores acontecem em diferentes formatos. Essa organização está prevista no calendário anual de formação dos professores, no qual são estabelecidas as datas a fim de que não

haja prejuízos nos dias letivos. As temáticas trabalhadas nas formações consideram as demandas oriundas do contexto escolar, articulada com processos de teoria e prática, reflexão, análise, avaliação e atuação docente para atendimento a diversidade de crianças e estudantes da rede de forma humanizada. Sobre as estratégias mencionadas por Luna (2020), para atender a rede de ensino, a autora esclarece:

A estratégia de Formação em Serviço considera a escola como *lócus* privilegiado de formação dos profissionais da educação. Os professores formadores, nesse sentido, colaboram com a construção dos projetos formativos da escola e de suas equipes e, na GFC, estão organizados em duas equipes: 1. Oficinas de Formação em Serviço – OFS (que atualmente se configura, por intermédio da parceria com a UEA, como curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente); e, 2. Tutoria Educacional (específica para professores que estão em estágio probatório e equipes de governança das unidades escolares). A Formação em Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada (ERC/PFC) assume uma forma de atendimento por polos de formação, em que o polo pode ser o espaço da DDPM ou outro, como escolas polo, por exemplo. Nessa configuração, os professores formadores trabalham com necessidades afins de um grupo de escolas, num processo de formação em rede. Na Figura 4 (p.39), demonstramos a estrutura organizacional pedagógica da GFC para que possamos entender melhor a forma de organização desse setor [...]. As duas estratégias de atendimento de formação se debruçam sobre focos e estudos específicos e, de acordo com a necessidade das demandas de formação, alguns professores formadores articulam-se com outras equipes formativas, seja da própria GFC, seja da GTE, para interlocução e organização dos trabalhos de formação para atenderem, além dos professores, também os diretores e pedagogos das unidades escolares e os assessores pedagógicos (LUNA, 2020, 2p. 37-38).

Nesse viés observa-se que a rede de ensino de Manaus, apresenta um setor responsável pela formação dos professores, dentre eles os que atuam na Educação Infantil, esse fato denota que a Semed tem buscado ofertar formação continuada para os professores atendendo ao art. 62 da LDB 939/96 que trata sobre o direito do professor a essa formação considerando as necessidades formativas e contexto escolar.

CONCLUSÃO

No que tange a organização curricular, pedagógica e administrativa nas unidades de Educação Infantil, evidencia-se que a rede apresenta funções bem definidas quanto a gestão, equipe pedagógica, corpo docente, administrativo e auxiliares. Sobre a proposta curricular verifica-se a articulação com a Base Nacional Comum Curricular.

Quanto a oferta para o atendimento a Educação Infantil, observa-se que a rede apresenta unidades educacionais para esse atendimento, contudo em decorrência do quantitativo elevado de crianças que migram para o Ensino Fundamental, supõe-se que essas escolas de Educação Infantil não são suficientes para atender todas as crianças.

Nesse sentido, o direito a Educação Infantil está previsto em documentos de âmbito nacional e os municípios precisam organizar-se para atender essa demanda, buscando ampliação da oferta de matrículas, assim como garantir o acesso e permanência das crianças nas escolas, buscando seu pleno desenvolvimento garantindo os direitos de aprendizagem.

No que tange a formação de professores verifica-se que a rede de ensino apresenta um setor responsável pela formação continuada dos professores, compreendendo estratégias e meios que buscam atender a todos os professores em diferentes modalidades como presencial, semipresencial e a distância. Sendo esta formação baseada em processo de pesquisa, reflexão sobre a prática e humanizadora. Atendendo em contextos de redes de formação em serviço e colaborativa, aproximando-se assim do contexto escolar e necessidades formativas dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Presidência da República. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 18 jun. 2024.

BRASIL, **Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em 18 jun. de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. MEC, Brasília, 2017.
LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagem qualitativa. São Paulo: E. P. U, 1996.

LUNA, R. E. F. de. Processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil na SEMED/Manaus: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural. 2020. 225f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

MANAUS, **Decreto n. 2.682** de 26 de dezembro de 2013.

MANAUS, **Resolução nº 0179 do CMEE de 2020, de 03 de março de 2020**, que trata sobre a implementação do Currículo Escolar Municipal nas unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e suas modalidades. Disponível em: encurtador.com.br/iHOQ2. Acesso em: 20 jun. 2024.

MYNAIO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 14 ed., 2014.

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.

CAPÍTULO 8

FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: A CONTRIBUIÇÃO DAS OFICINAS DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

José Jefferson da Silva¹

Doi: 10.48209/978-65-83367-18-8

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa sobre as potencialidades das oficinas didáticas para o ensino de física, com foco em promover uma aprendizagem diferenciada de conceitos de hidrostática e das leis de Newton no ensino médio. O objetivo geral do artigo é compreender as potencialidades das oficinas didáticas e propor uma sequência didática que favorece o ensino de física, aprimorando a aprendizagem dos estudantes nas aulas do ensino médio. Busca-se verificar a contribuição dessa abordagem para o processo de ensino-aprendizagem, promover o trabalho em equipe e estimular o pensamento crítico em relação ao papel da física. Como parte dos procedimentos metodológicos, foi elaborada uma sequência didática associada a uma oficina prática para a construção de foguetes didáticos, voltada para estudantes do 1º ano do ensino médio. A atividade contempla conceitos de hidrostática e das Leis de Newton, buscando aproximar esses objetos do conhecimento abstratos da realidade dos estudantes. Espera-se que, por meio desta proposta, os estudantes desenvolvam uma compreensão significativa dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais envolvidos. Além disso, pretende-se que este material sirva de apoio e inspiração para professores e estudantes de física, incentivando novas abordagens pedagógicas que tornem as aulas mais conectadas com o cotidiano, aperfeiçoando a aprendizagem dos envolvidos ao longo das aulas de física.

Palavras-Chave: Ensino de Física. Oficina didática. Sequência didática. Aprendizagem dos estudantes.

¹ Professor de Física na Secretaria Estadual de Educação e Cultura - RN (SEEC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2281339802812175>; E- mail: j.jefferson.silva2023@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3621-3564>

Abstract: This paper is the result of research on the potential of didactic workshops for teaching physics, with a focus on promoting differentiated learning of concepts of hydrostatics and Newton's laws in high school. The general objective of the article is to understand the potential of didactic workshops and propose a didactic sequence that favors the teaching of physics, improving student learning in high school classes. The aim is to verify the contribution of this approach to the teaching-learning process, promote teamwork and stimulate critical thinking in relation to the role of physics. As part of the methodological procedures, a didactic sequence associated with a practical workshop for the construction of didactic rockets was developed, aimed at students in the first year of high school. The activity includes concepts of hydrostatics and Newton's laws, seeking to bring these objects closer to the abstract knowledge of the students' reality. It is expected that, through this proposal, students will develop a significant understanding of the conceptual, attitudinal and procedural contents involved. Furthermore, this material is intended to serve as support and inspiration for physics teachers and students, encouraging new pedagogical approaches that make classes more connected with everyday life, improving the learning of those involved throughout physics classes.

Keywords: Physics Teaching. Didactic workshop. Didactic Sequence. Student learning.

INTRODUÇÃO

A prática do ensino de física pode ser considerada um grande desafio para o sistema educacional em vigência, pois na maioria das vezes a mesma é relacionada com uso de metodologias de ensino não eficazes no processo de aprendizagem dos estudantes inseridos no contexto escolar, fator esse decorrente da ausência de contextualizações dos conceitos físicos trabalhados em sala de aula.

Nesse sentido, reflexões acerca da temática são discutidas na literatura científica, como por exemplo as orientações contidas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Segundo a BNCC,

no tocante a área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), propõe focalizar criação de condições, como o uso de atividades experimentais, para que os estudantes possam explorar os diferentes modos de pensar, interpretem de fenômenos naturais e se apropriem da linguagem/cultura científica de teorias dos diversos campos da física (Brasil, 2015).

Concordando com as palavras descritas no trecho anterior, é necessário a implementação de mecanismos que favoreçam e estimulem a aprendizagem dos estudantes na área de ciência da natureza, especialmente na disciplina de física. Os estudantes necessitam refletir, pensar, realizar questionamentos e participar ativamente das aulas, proporcionando melhorias na busca do conhecimento, sendo necessário o estímulo do professor em relação a esse item, para Moreira (2011), o estudante não é tido como um sujeito ativo e praticamente não participa e o professor é o elemento principal nos processos educativos.

No ensino de física faz necessário apresentar aos estudantes situações problemas que relacionem os diversos conceitos imersos nas aulas com fatores que tornem o conhecimento próximo da realidade dos envolvidos, nesse caso as oficinas didáticas podem ser uma aliada essencial no desenvolvimento da aprendizagem.

As oficinas didáticas apresentam uma série de potencialidades voltadas para o aprimoramento do conhecimento dos estudantes, além de contextualizar os temas trabalhados em sala de aula, resultando no melhoramento do ensino de física. Para (Sales & Barbosa, 2005), Elas fazem uso de materiais de fácil acesso e confecção de modelos experimentais que reduzem a separação entre a teoria e a prática.

Diante do exposto ao longo do texto e considerando a importância das oficinas didáticas para o ensino de física, sugere-se a proposição de uma oficina didática utilizando-se os três momentos pedagógicos, contextualizando alguns conteúdos de física no ensino médio, o trabalho justifica-se pelas diversas potencialidades citadas anteriormente, visando dessa forma a inserção dos estudantes no contexto educacional.

Vale ressaltar a importância da inserção dos foguetes nas aulas de física, pois segundo a literatura científica os primeiros foguetes surgiram junto com a descoberta da pólvora, por volta do século XI, com o avanço da ciência e suas diversas implicações o tema ganhou notoriedade no âmbito educacional e científico, conforme Oliveira (2008, p. 3) “somente na transição do século XIX para o século XX, surgiram os primeiros cientistas que utilizaram os foguetes como forma de propulsor para veículos espaciais para o desenvolvimento da Astronomia”.

O foguete de garrafa Pet permite a compreensão de diversos fenômenos físicos e suas aplicações no dia a dia dos estudantes, segundo Souza (2007), quando diz que o experimento do foguete de garrafa PET traz em seu cerne uma vasta gama de fenômenos científicos para o estudo. Esses fenômenos fazem relação com os contextos das leis de Newton, impulso, pressão, força, velocidade, entre outras, fatores essenciais para a compreensão do princípio de funcionamento.

Segundo Souza (2007), a oficina foguete de garrafa pet proporciona a interatividade dos estudantes do ensino médio nas aulas de física.

“a teoria envolvida durante o lançamento, mostra aplicabilidade de assuntos como segunda e terceira leis de Newton, conceitos de momento linear e velocidade relativa, movimento de um fluido perfeito utilizando a equação de Bernoulli e a equação de continuidade e expansão adiabática de um gás ideal” (SOUZA, 2007).

Considerando a relevância da temática sobre foguetes e suas aplicações para as aulas de física, anualmente existe a aplicação da olimpíada brasileira de astronomia e astronáutica (OBA), e mostra brasileira de foguetes (MOBFOG), são competições que visa a participação da comunidade escolar em sua totalidade, especialmente estudantes do ensino médio, contemplando rede pública e privada do Brasil.

Segundo Pôrto (2019), os foguetes foram criados na China no século XIII como forma de entretenimento em cerimônias religiosas e comemorações, sendo depois usado como arma em guerras. Com o avanço da ciência e tecnologia novas abordagens foram aprimoradas e aperfeiçoadas, atualmente os foguetes

desempenham papéis cruciais na sociedade, entre eles fatores relacionados com a pesquisa por meio de satélites, além de lançamentos efetuados pela NASA.

Nesse contexto, o referido artigo científico se propõe a discutir as diversas potencialidades que as oficinas didáticas promovem para a aprendizagem dos estudantes no âmbito do ensino de física. O objetivo geral do artigo é compreender as potencialidades das oficinas didáticas e propor uma sequência didática que favorece o ensino de física, aprimorando a aprendizagem dos estudantes nas aulas do ensino médio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa perspectiva, na área de ciências da natureza, por meio da articulação de diversos campos do saber, objetiva assegurar aos estudantes o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Assim, almeja possibilitar que os estudantes tenham um novo olhar sobre o mundo, façam escolhas e intervenções conscientes, pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (BRASIL, 2017). Concorrendo com os autores, é necessário a articulação entre os saberes científicos e a realidade dos estudantes, nesse quesito as oficinas didáticas proporcionam o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Ao longo do texto foram elencadas as diversas potencialidades das oficinas didáticas para o ensino de física, pois segundo a literatura científica as referidas proporcionam o engajamento com maior ênfase dos estudantes em relação a aprendizagem. Nesse sentido, Para Paviani e Fontana (2009), por meio da oficina pedagógica temos a oportunidade de permitir a vivência de situações concretas, que baseadas no tripé: sentir- pensar- agir, permite aos alunos a apropriação, construção e produção de conhecimentos.

No ensino de ciências, as oficinas, surgem como uma alternativa eficaz, pois tratam da perspectiva de tratar uma situação problema que está sujeita a

diferentes interpretações e vão tornar a participação estudante ativa no processo de elaboração do seu próprio conhecimento. (Fornazari & Obara, 2017). Conforme palavras dos autores, a inserção de oficinas didáticas no ensino de ciências promove uma melhor participação de estudantes nas aulas, visando aprimorar o conhecimento dos envolvidos no âmbito educacional.

De acordo com Sales e Barbosa (2005):

Ao trabalhar o aluno nas oficinas de física, percebe-se como é importante que a aprendizagem se dê de forma construtivista, ou seja, que o aluno busque de forma pessoal o conhecimento, ao trilhar por um caminho que ele mesmo tenta construir, onde faz inferências, levanta hipóteses e tira suas conclusões de maneira independente, e/ou mesmo ao interagir com outros colegas e professor numa espécie de sócio-construção.

O uso de oficinas didáticas traz inúmeros benefícios para os envolvidos no sistema educacional, especialmente para os professores, pois ao integrá-las em suas aulas proporcionam uma experiência vivencial de sua prática docente, sendo utilizado para melhoramento e aperfeiçoamento de seu planejamento.

Para Freire (2002, p. 47),

Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas, podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão-se tornando presenças marcantes no mundo.

Ao inserir oficinas didáticas no contexto escolar, torna a aprendizagem dos estudantes mais significativa, ou seja, possibilita uma melhor reflexão acerca dos contextos trabalhados em sala de aula, conforme Rosalen, Rumenos e Massabni (2014).

As atividades práticas são importantes quando ensinadas de forma a trabalhar a busca e resolução de problemas, pois assim os alunos passam de meros espectadores à protagonistas de seu ensino, podendo experimentar e deduzir resultados, criando maior capacidade de argumentação e indução, e finalmente formando verdadeiros cientistas.

Vale ressaltar, para Moita e Andrade (2006) as oficinas pedagógicas são capazes de promover a articulação entre diferentes níveis de ensino e diferentes níveis de saberes, sendo assim, essa atividade serve como meio de formação continuada de educadores e como base para a construção criativa e coletiva do conhecimento de alunos.

Nesse sentido, é necessário contribuir com a prática docente e efetivar a construção do conhecimento dos estudantes, pensou-se em uma sequência didática visando consolidar e organizar o desenvolvimento da oficina didática, levando-se em consideração os três momentos pedagógicos: problematização inicial; organização do conhecimento; aplicação do conhecimento, indicados por Delizoicov e Angotti (1990).

O primeiro momento proposto por Delizoicov e Angotti (1990) indica que o professor deve apresentar situações-problema que estimulem a aprendizagem dos estudantes, considerando os fatores presentes no seu dia a dia

Mais do que simples motivação para se introduzir um conteúdo específico, a problematização inicial visa à ligação desse conteúdo com situações reais que os alunos conhecem e presenciam, mas que não conseguem interpretar completa ou corretamente, porque provavelmente não dispõem de conhecimentos científicos suficientes (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1990, p. 29).

Segundo os autores, o professor deverá mediar o conhecimento científico por meio das problematizações iniciais articuladas ao longo da aula ministrada.

Na organização do conhecimento, o professor deve mediar a compreensão do tema central e as problematizações iniciais propostas no momento anterior. De acordo com Silva (2014), esse momento objetiva a tomada de consciência do problema e dos conhecimentos necessários para solucioná-lo, deverá ser usado para introduzir definições, conceitos e leis, que podem ser apresentados em um texto introdutório.

A aplicação do conhecimento busca resgatar as descobertas realizadas ao longo da aula, promovendo uma construção dialógica e reflexiva da aprendizagem. Esse processo capacita os estudantes a vivenciarem situações do dia a

dia relacionadas aos conceitos envolvidos ao longo do processo de ensino. Vale ressaltar o papel essencial do professor nas etapas citadas anteriormente, esse momento ira consolidar a aprendizagem dos estudantes em relação aos tópicos trabalhados em sala de aula.

Na construção e aplicação da sequência didática utilizou-se como fundamentação teórica os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Zabala (1998) entende por conteúdo tudo que se precisa aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também as demais capacidades, relativas ao desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Nesse sentido, os conteúdos podem ser divididos em conceituais, procedimentais e atitudinais, que estão relacionados, respectivamente, às seguintes questões: o que se deve saber? o que se deve saber fazer? e como se deve fazer?

Os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais destacados anteriormente, se tornam fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, pois permite a inserção de fatores do dia a dia dos mesmos nas aulas de física, tornando-se fator essencial para a aplicação da oficina didática. Para Luiz, Souza e Domingues (2015) concordam que a prática no ensino de física é bastante útil para contextualizar o conhecimento teórico, além contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa é baseado no desenvolvimento de uma oficina didática levando-se em consideração estratégias voltadas para a aprendizagem do estudante, objetivando colaborar com a pratica dos professores da educação básica, e possibilitar uma melhor compreensão por parte dos estudantes nos conteúdos de física imersos na atividade.

Para a execução da oficina didática foguete didático propõe-se uma sequência didática com alguns conteúdos de hidrostática e leis de Newton, visando

aproximar essas discussões próxima da realidade dos estudantes, por meio do desenvolvimento das atividades propositivas.

Essas atividades visam sobre tudo quebrar o paradigma que o professor somente reproduz o conhecimento para os estudantes, levando em consideração que atividades desse tipo possui grandes vantagens como, por exemplo, a possibilidade de, através delas, discutir como a ciência está relacionada à tecnologia presente no dia a dia dos sujeitos inseridos no processo educacional, as relações sociais associadas à produção do conhecimento científico, as implicações ambientais decorrentes da atividade científica, dentre muitas outras formas de se estabelecer uma importante ponte entre os conceitos científicos em destaque e o cotidiano dos mesmos (GONÇALVES; MARQUES, 2006).

De acordo com as normativas apresentadas na BNCC levando em consideração o processo de letramento científico, pensou-se em uma oficina didática levando-se em consideração uma sequência didática destinada a estudantes do ensino médio, especialmente 1º ano, discutindo objetos de conhecimentos relacionados ao processo de lançamentos de foguetes. Para tal aplicação pensamos em três (03) momentos conforme descrição a seguir.

PÚBLICO ALVO

- Estudantes 1ª ano do ensino médio

CONTEÚDOS

- Conceitos de Hidrostática e Leis de Newton

OBJETIVOS

- Compreender conhecimentos relacionados à disciplina de física, na área da mecânica e hidrostática;
- Construir e lançar um foguete utilizando materiais de fácil acesso;
- Proporcionar e instigar aos estudantes a participação em equipe;
- Compreender os processos físicos envolvidos no lançamento do foguete.

PERCURSO METODOLÓGICO

1º Momento: Problematizações iniciais (50 minutos)

Para destacar a relevância do tema, é essencial introduzir um breve histórico da astronáutica no Brasil, proporcionando aos estudantes a oportunidade de reflexão sobre os princípios e desafios que permeiam o desenvolvimento da área. Em seguida, serão apresentadas problematizações iniciais que estimularão a curiosidade e o pensamento crítico dos estudantes. É importante ressaltar que a mediação do professor desempenha um papel fundamental nesse processo, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo.

1º O que é foguete? Como ele funciona?

2º Por que o foguete levanta vó?

3º Qual o papel das aletas e do nariz no foguete?

4º Você conhece as leis físicas envolvidas no lançamento de foguetes?

Mediante as problematizações iniciais acima, ocorrerá a socialização das respostas entre os estudantes, facilitando a compreensão dos conhecimentos prévios sobre o funcionamento do foguete didático.

2º Momento: organização do conhecimento (50 minutos)

No segundo momento, serão retomados os questionamentos anteriores para promover a socialização de ideias e pensamentos articulados pelos estudantes. Esse momento é essencial para o compartilhamento de conhecimentos entre os estudantes e o professor, sendo um fator primordial para a compreensão de conceitos básicos da física, especialmente sobre o funcionamento dos foguetes movidos a água.

Nesse momento o professor irá organizar o conhecimento almejado em consonância com os estudantes realizando reflexões e problematizações acerca do funcionamento do foguete e suas implicações físicas envolvidas, nesse sentido, o foguete de garrafa pet tem sua propulsão dada pelo aumento da pressão interna do recipiente. Portanto a garrafa está tampada pela rolha, o que funciona

como uma espécie de vedação, o ar é bombeado para dentro da garrafa pelo bico, fazendo com que a pressão lá dentro aumente quanto mais ar maior a pressão até que em algum momento a rolha não vai mais aguentar e vai destampar a garrafa é nesse momento que podemos ver a importância da água, o ar que foi bombeado para dentro da garrafa joga a água para fora tornando o foguete mais leve o que faz com que a garrafa voe pelos ares. Quanto mais pressionada estiver a rolha no gargalo da garrafa, maior será a pressão necessária para fazer o foguete partir, o que também aumentará a altitude máxima atingida por ele. Esta atividade é uma demonstração simples das leis do movimento de Newton.

Costa (2009) utiliza de uma metáfora para explicar de modo bem simples o funcionamento do foguete de garrafa Pet:

Consiste em um processo semelhante ao de se abrir uma garrafa de champagne, onde ao agitar a garrafa dessa bebida é liberado gás que aumenta a pressão dentro da garrafa até o ponto em que a rolha escapa e sai, abrindo a garrafa” (COSTA, 2009, P.7).

Ao final da aula, será proposta uma atividade em grupo, que será realizada na aula seguinte: a construção de um foguete utilizando garrafas Pet.

3º Momento: Aplicação do conhecimento (150 minutos)

Neste momento, será realizada a atividade solicitada conforme orientações na aula passada, vale ressaltar a importância do trabalho em equipe, pois possibilita uma melhor compreensão das discussões propositivas ao longo da aula. Mediante divisão dos estudantes em grupos de no máximo Cinco componentes, será distribuído roteiro de montagem impresso e o material necessário a elaboração do experimento permitindo assim a construção do foguete em sala de aula sob a orientação do professor. Objetivando melhorar o desempenho e a estabilidade do foguete, pode-se anexar acessórios simples como, um cone de cartolina ou funil de garrafa pet (nariz do foguete) que servirá para reduzir o atrito com a atmosfera e três ou quatro aletas para dar estabilidade durante o voo.

Para a construção do foguete didático movido á agua, serão necessários materiais de fácil acesso, tais como:

- 3 garrafas pet de 2 litros (uma delas com tampa);
- Bomba de bicicleta, com agulha e mangueira;
- Rolha de cortiça;
- Água;
- Fita adesiva ;
- Cola quente ;
- Cartolina , Tesoura, Régua;
- Lápis.

Visando o aperfeiçoamento da oficina didática, será necessário a construção das aletas do foguete didático, conforme orientações a seguir. Materiais para construção, Cartolina e Fita adesiva (ou cola quente), Tesoura, Régua, Lápis.

Utilizando a régua desenhe na cartolina com o lápis um retângulo de 10 cm de lado por 8cm de base. Agora trace uma linha paralela ao lado maior (10 cm) com 2 cm de largura e divida-a em 4 quadrados de 2,5 cm, faça dois cortes com a tesoura e vire os quadradinhos que se formaram. Agora do lado oposto ao que foi feito os cortes trace uma diagonal ligando os dois lados, meça 4 cm e ligue os pontos depois corte. Agora faça mais duas e cole com cola quente um pouco acima do cone na parte do meio da garrafa, buscando deixar o mesmo espaço entre elas.

Para construção do nariz (coifa) e base do foguete, pegue uma garrafa e corte o gargalo com a tesoura formando um funil que será o nariz o que sobrar será a base. Não corte muito curto. Agora na lateral da base faremos um furo do diâmetro de uma moeda que possibilite a passagem da mangueira da bomba de ar. O nariz será colocado na parte de cima do foguete (fundo da garrafa), e fixado com fita adesiva. A rolha deve ter uma espessura que permita boa vedação assim procederemos furando-a com uma agulha e no furo iremos colocar a agulha de válvula utilizada, por exemplo, para encher bola de futebol.

Com todos os passos anteriormente realizados, o foguete movido á água estará pronto para seu lançamento, por precaução deve-se garantir que ele não seja

lançado na direção de pessoas, animais, bens públicos ou privados redes elétricas e outros que possam causar danos e trazer perigo para os participantes da oficina. Em local apropriado e seguro, é necessário colocar uma pequena quantidade de água no foguete e após passar a mangueira por entre o furo na base encaixar a rolha com a agulha na garrafa (não aperte demais a rolha). Após verificar se está tudo seguro, proceder ao início do lançamento bombeando ar para dentro do foguete, agora é só observar o voo.

Conforme descrito anteriormente, o professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, sendo o principal responsável por problematizações e reflexões articuladas. Essa abordagem torna o momento didático, juntamente com seu desenvolvimento, uma oportunidade para despertar as habilidades dos participantes envolvidos na atividade proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final da aplicação dessa oficina didática espera-se que os estudantes tenham compreendido alguns conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais contidos na proposição da sequência didática contida ao longo do texto.

Conteúdos Conceituais

- Conceitos de hidrostática;
- Leis de Newton.

Conteúdos Procedimentais

- Compreender alguns fenômenos relacionados com a hidrostática;
- Desenvolver oficinas didáticas sobre os conceitos trabalhados;
- Apresentar os resultados da execução das atividades propositivas ao longo do texto.

Conteúdos Atitudinais

- Desenvolver o trabalho em equipe;
- Estimular o hábito da pesquisa científica;

- Estimular o debate entre grupos;
- Respeitar a opinião dos demais;
- Ter autonomia no processo de ensino aprendizagem

Mediante a aplicação da oficina didática proposta por meio da preposição da sequência didática, esperar-se que os estudantes consigam compreender os conceitos abordados ao longo da aula ministrada, tornando-se o momento reflexivo e pertinente para a aprendizagem dos envolvidos na aula. É essencial a mediação do professor nesse processo, pois suas intervenções e problematizações irão proporcionar o entendimento e aperfeiçoamento do conhecimento científico.

É notório que, com a proposição da oficina didática associada a sequência didática, o professor terá à sua disposição um instrumento de ensino que favorecerá o seu planejamento nas aulas de física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foram evidenciados diversos aspectos relacionados à inserção de oficinas didáticas nas aulas de física. Nesse contexto, destacam-se reflexões essenciais e norteadoras que orientaram o desenvolvimento deste estudo. Entre elas, é possível citar as inúmeras potencialidades que as oficinas didáticas associadas ao planejamento por meio da sequência didática oferecem para promover a aprendizagem dos estudantes.

As oficinas didáticas desempenham um papel crucial no ensino de física, oferecendo uma abordagem prática e interativa que complementa as aulas desenvolvidas em sala de aula. Esses ambientes proporcionam aos estudantes a oportunidade de explorar conceitos abstratos através de experimentação direta, estimulando o pensamento crítico, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades práticas.

Vale ressaltar que o desenvolvimento da oficina didática e sequência didática, com a inserção de conceitos de física básica, favorecem o aperfeiçoamento do processo de formação docente, ao sistematizar saberes e estratégias didáticas essenciais para a formação dos futuros professores.

Espera-se que essa pesquisa em sua essência possa contribuir e incentivar aos professores a buscar novas metodologias de ensino, que venham a colaborar para o processo de aprendizagem dos estudantes. É necessário realizar uma reflexão sobre o uso das oficinas didáticas para o ensino de física, analisando suas diversas potencialidades, como também as diversas dificuldades que encontramos de inserir as mesmas nas aulas, desta forma fica a critério do professor realizar suas diversas adaptações para a elaboração das aulas, visando aprimorar o conhecimento dos envolvidos no sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Beatriz; MÁXIMO, Antônio. **Curso de Física**. São Paulo. Ed. Scipione, 2010. vol. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: . Acesso em: 24 dez. 2024.<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

COSTA, Lucas Ferrari De Carvalho. **Relatório Final: Foguete de Água**. Universidade Federal de Campinas Instituto de Física “GLEB WATAGHIN”, Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: https://sites.ifi.unicamp.br/lunazzi/files/2014/04/LucasC_Luengo_RF2.pdf.

CHIQUETTO, Marcos José. et al. **Aprendendo Física 1: Mecânica**. 2º grau. São Paulo: Scipione, 1996.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.

LUIZ, F. F.; SOUZA, L. E. S.; DOMINGUES, P. H. Um sistema automático de baixo custo para medidas de intervalos de tempo. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 38, n. 2, p. e2504, jun. 2016.

Moreira, M. A. (2011). Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v.4, p. 2-17.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 29, p.16, 2006.

NOGUEIRA, Salvador. et al. **Astronáutica: ensino fundamental e médio**. Brasília: MEC, SEB; MCT; AEB, 2009. 348 p. il – (Coleção Explorando o Ensino; vol. 12).

OLIVEIRA, M. A. S. **Os aspectos físicos e matemáticos do Lançamento de Foguete de Garrafa PET**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Física) Universidade Católica de Brasília, 2008.

ROSALEN, S; RUMENOS, N. N; MASSABNI, V. G. **Atividades práticas e recursos de informática como apoio ao ensino de biologia**, 2014.

Sales, G. L. & Barbosa, M. N. (2005). Oficinas de Física: uma proposta para desmitificar o ensino de Física e conduzir a uma aprendizagem significativa. **Anais do XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 16, Rio de Janeiro.

SOUZA, James Alves De. **Um Foguete de Garrafas PET**. Departamento de Física, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo. Física na Escola, v. 8, n. 2, p. 1, 2007. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol8/Num2/v08n02a02.pdf>.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 14, n. 2, p. 77-88.

VALADARES, Eduardo de Campos. **Física mais que divertida**. 3. Ed. rev. e ampl. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CAPÍTULO 9

GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE CRISE: IMPACTOS E LEGADOS DA PANDEMIA DE COVID-19 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA MARIA, RS

Eliane Couto Bueno¹

Maria Eliza Rosa Gama²

Doi: 10.48209/978-65-83367-18-9

Resumo: Este trabalho trata-se de um recorte sobre uma pesquisa de dissertação, ao qual a temática versa sobre o impacto das mudanças emergentes do contexto pandêmico sobre as rotinas de uma equipe gestora em uma escola pública de educação básica da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS. O objetivo geral que guiou a pesquisa foi: Compreender de que modo a equipe gestora adaptou suas rotinas para o atendimento às prescrições emergentes durante todo o período de trabalho remoto; apontar quais dentre as novas rotinas adotadas foram estabilizadas e incorporadas ao trabalho da equipe gestora após o período de trabalho remoto. A pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas individuais e Análise Textual Discursiva demonstrou que a gestão democrática e participativa foi imprescindível para garantir que o processo educativo transcorresse da melhor maneira possível frente à pandemia do Covid-19, orientado para as crianças e suas famílias, seus interesses e necessidades de desenvolvimento.

Palavras-chave: Pandemia Covid - 19. Gestão escolar. Gestão democrático-participativa. Educação Infantil.

1 Universidade Federal de Santa Maria. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4862-5432>

2 Universidade Federal de Santa Maria. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8789-5868>

INTRODUÇÃO

A Pandemia Covid-19 impôs às pessoas, no mundo todo, um isolamento involuntário – por isso o evento configurou-se inusitado à humanidade. Como toda catástrofe, face às situações aterradoras, existe o contraponto do desafio do enfrentamento que pode resultar no desenvolvimento qualitativo de pessoas e coletivo. O *Lookdown*^[1] possibilitou olhar *para dentro de si*, para coisas que passavam ao largo, despercebidas, ou até mesmo menosprezadas, por uma rotina assumida como vida cada vez mais normal – embora coisificada, desde a revolução industrial, a qual se ajustará à vida adulta. Por outro lado, no período pandêmico, vimos recrudescer o desrespeito à vida, no qual o valor individual tornou-se um tema econômico e exposto à própria sorte no que se referia ao adoecimento e sobrevivência à pandemia. A identidade individual pereceu à contagem dentre os mortos e sobreviventes. Esta situação estimulou experiências de reflexão e autorreflexão, nutrindo uma agenda sensível para lidarmos com a possibilidade do reinventar-nos e reinventarmos a educação, para que se torne diferente do que era predito nos sistemas políticos e sociais. Essa prospecção de se pensar o/a educador/a e a educação a partir da articulação experiência/sentido, na qual a pedagogia, como arte potente na produção de novos sentidos, pode romper com os modelos tradicionais e criar repertórios a partir da experiência. Inclusive criar repertórios de mundo, pois o sujeito da experiência se disponibiliza ao toque, ao que lhe passe, o aconteça, estando aberto à sua própria formação e transformação, como ratifica o autor (Bondía, 2002, p. 11).

Ao final de 2019, já nos assustamos com a doença contagiosa que se alastrava através do contato entre pessoas ou objetos contaminados, levando a óbito milhões de pessoas no mundo. Ao início de 2020, o Coronavírus (SARS-CoV-2) mudaria a rotina de todos muito rapidamente, obrigando à adaptação e ao trabalho remoto ou em *home office*³ – termo popularizado com a pandemia. Passamos a

3 O termo *home office* (língua inglesa) significa trabalho feito em casa, realizado de forma remota e que pode ser executado em qualquer lugar. Nos últimos anos, ele conquistou muitas pessoas, já que oferece a oportunidade de não se perder tempo em engarrafamentos nas grandes cidades e ter mais qualidade de vida.

trabalhar a partir dos nossos lares, pois, visando diminuir a gravidade do número de pessoas contagiadas e de mortes que já estavam acontecendo. Os governadores decretaram situação de calamidade pública e todos permanecemos dias, semanas e, por fim, meses a fio em nossas casas, evitando ao máximo a proximidade e contato com outras pessoas. Estas mudanças não afetaram apenas a saúde das pessoas, mas as condições econômicas, já que muitas ficaram desempregadas e a pobreza ficou ainda mais evidente. A Pandemia Covid-19 “desvelou não somente a fragilidade dos sistemas de saúde ao redor do mundo, mas também desnudou as já conhecidas desigualdades sociais que assolam grande parte da população brasileira e, ainda, boa parcela da população mundial” (Santos, 2021, p.1).

Na área da Educação não foi diferente. A rotina de ir à escola trabalhar também mudou, pois passamos a atuar a partir de nossas casas e das redes sociais. Isso alterou a rotina familiar e trouxe muitos desafios à docência e à gestão escolar^{4[1]}.

Este artigo investiga e registra esse momento de reorganização nas escolas e explicitação das demandas vivenciadas pela equipe gestora durante a organização para as mudanças necessárias a partir do pós-pandemia, o retorno dos estudantes e professores à escola e demais movimentações junto às pessoas que se relacionam nesse contexto. Sendo seu problema de pesquisa pensar como uma equipe gestora de escolas públicas de educação básica da Rede Municipal de Santa Maria (RS) adaptou suas rotinas durante o período de ensino remoto imposto pela pandemia de Covid-19, e quais dessas adaptações foram mantidas após o retorno às atividades presenciais?

Sabemos que quando a gestão escolar se propôs a buscar melhorias no desenvolvimento das aulas e espaço escolar, comprometida em manter um viés da de equipe diretiva participativa o grupo conta com a opinião de todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar e trabalha de modo mais próximo ao vice-diretor e

4 Bordignon e Gracindo (2001, p. 147) entendem por gestão da educação o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. Considerando estes autores, optamos pelo uso do termo gestão como substitutivo para o de administração, quando se refere à gestão escolar e equipe gestora.

ao responsável pela coordenação pedagógica. Busca manter o viés democrático participativo, já que, como destaca (Dourado, 2007, p. 922), é inviável ficar descrevendo este trabalho como algo pronto, visto que é construído no cotidiano, nas normativas, nas políticas, sendo desenvolvido em diferentes ângulos do cotidiano escolar.

A partir desta concepção de gestão, defendida por Dourado (2007), esta pesquisa tem como objetivo compreender de que forma esta equipe de gestoras da escola pública de educação básica da Rede Municipal de Santa Maria (RS) ajustaram suas práticas administrativas e pedagógicas durante o período de ensino remoto devido à pandemia de Covid-19 e identificar quais dessas práticas foram incorporadas permanentemente após o retorno às atividades presenciais.

Para esse fim, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que é adequada para explorar os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e práticas durante o período de ensino remoto e o retorno às atividades presenciais. Foram realizadas entrevistas individuais com membros da equipe gestora da escola, especificamente com a coordenadora pedagógica e a diretora. Essas entrevistas permitiram obter insights detalhados sobre as ações e percepções das gestoras em relação às adaptações feitas durante e após a pandemia. Os dados coletados nas entrevistas foram analisados utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD).

Essa técnica de análise busca descrever e interpretar os discursos dos participantes, identificando categorias e subcategorias emergentes que ajudam a compreender as práticas e adaptações da gestão escolar no contexto estudado. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação básica da Rede Municipal de Santa Maria (RS). As participantes da pesquisa foram a coordenadora pedagógica e a diretora da escola, que estavam diretamente envolvidas na gestão das atividades escolares durante o período de pandemia e no retorno às atividades presenciais.

Conhecer o trabalho da direção durante o pós-pandemia, suas ações e percurso desenvolvido para o trabalho remoto e o retorno à escola, sabendo que a es-

cola, como todos os órgãos públicos, também necessita de pessoas que ajudem na organização de seu espaço. Assim, sem colaborar com o pensamento tradicional de acreditar que estar na equipe diretiva é estar em um cargo superior aos demais. Este lugar deve buscar uma organização democrática, em que um profissional fica responsável, com os demais sujeitos escolares, por fazer a engrenagem deste espaço fluir pelo viés da gestão democrática, que é composta por todos os sujeitos e sua participação nas decisões do espaço escolar.

Afirma-se que os dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento (Luck, 2009, p. 2).

Manter vínculo de diálogo e respeito com os sujeitos do espaço escolar não é uma atitude de boa vontade da equipe diretiva, está documentalmente estabelecida na LDB (Lei Nº 9.394/96): “as instituições públicas que ofertam a educação básica devem ser administradas com base no princípio de gestão democrática”. É necessário que todos tenham noção dos seus direitos no âmbito do trabalho, para que possam fazer valer a sua opinião, com voz e participação nas decisões da escola, perceber que o espaço democrático nos dá suporte para repensar e refazer o nosso cotidiano escolar.

OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de viés qualitativo, envolvendo até três abordagens: os significados atribuídos pelos seres sociais; os significados referentes a uma situação e/ou “[...] as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes descritos” (Flick, 2013, p. 23). A pesquisa desenvolvida busca apresentar a maior quantidade possível de análises que delineiam as condições de trabalho dos gestores participantes. Reverbera, assim, um estudo que seja capaz de compreender o trabalho de um espaço escolar no contexto ainda pandêmico de retorno à escola, tendo como foco a reorganização do trabalho da escola em

decorrência deste período. De acordo com Flick (2012, p. 25): “Uma vantagem da pesquisa qualitativa é que uma análise detalhada e exata de alguns casos pode ser produzida e os participantes têm muito mais liberdade para determinar o que é importante para eles e apresentar em seus contextos”.

Assim, a entrevista individual, como pesquisa qualitativa, foi escolhida como técnica mais apropriada para a abordagem de pesquisa qualitativa. “A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Gaskell, 2002, p. 68). De acordo com o mesmo autor e ano, esse tipo de entrevista é indicado nas seguintes situações: “Quando o objetivo da pesquisa é para: explorar em profundidade o mundo da vida do indivíduo; fazer estudos de caso com entrevistas repetidas no tempo; [...] Quando o tópico se refere às experiências individuais detalhadas, [...] assuntos de sensibilidade particular que podem provocar ansiedade” (Ibid., p. 78).

Realizamos duas entrevistas individuais, uma com a coordenadora e outra com a diretora, da mesma escola. Primeiramente, entrevistamos a coordenadora da escola e, em seguida, a diretora, isso porque, devido às demandas da escola, ficou difícil as duas participarem da entrevista ao mesmo tempo. Durante as nossas entrevistas, fomos interrompidas por diversas vezes, pois surgiam necessidades para solucionarem demandas como gestoras da escola. Recolhemos as informações e ações sobre aquilo que mais as impactou, as inovações e prescrições que melhoraram, ou não, o desenvolvimento do trabalho remoto, o retorno às escolas e o que continuou fazendo parte das ações na gestão.

Quadro 1 – Dados de identificação da equipe diretiva da EMEI

Idade	Gênero	Cargo	Etapa da educação em que atua	Rede(s) de ensino?
49	Feminino	Coordenação pedagógica	Educação Infantil	Municipal
47	Feminino	Direção	Educação Infantil	Municipal

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Para que pudéssemos ampliar os diálogos, construímos um roteiro, para que, no momento da entrevista individual, fosse possível aprofundar ainda mais as respostas para as questões da pesquisa. Esse roteiro não foi entregue aos sujeitos, apenas foi utilizado pela pesquisadora e está disponível logo em seguida neste texto.

Quadro 2 – Planejamento da entrevista: categorias iniciais e dimensões investigadas

Bloco Informativo	Questões-Guia
Bloco I - Processos de retorno à escola	1- Como se deu o repasse das informações acerca do retorno para as escolas e para as famílias dos alunos? 2- Que tipo de ações a Secretaria de Educação manteve com as equipes diretivas no retorno à escola? 3- A Secretaria de Educação realizou algum levantamento para saber a opinião sobre o retorno presencial? Se sim, detalhe-nos como foi realizado esse levantamento? 4- Relate como tem sido o retorno e a interação presencial com a família-escola no desenvolvimento das atividades escolares. Elenque pontos positivos e negativos. 5- Houve recursos específicos para adequações da estrutura física, para o retorno das atividades presenciais? 6- Que práticas você passou a evitar, ou deixar de fazer, com o retorno gradual à normalidade das aulas escolares?

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

O conjunto de informações produzidas, selecionado rigorosamente, permitiu que obtivéssemos resultados válidos e confiáveis. A veracidade e o aprofundamento das entrevistas foram de fundamental importância para que a pesquisa pudesse ser concretizada e trazer resultados positivos para o âmbito da Educação, mais precisamente da gestão educacional. Para interpretar o conteúdo das entrevistas, recorreremos à obra *Análise Textual Discursiva* (Moraes; Galiazzi, 2016), o qual:

A descrição na análise textual qualitativa concretiza-se a partir das categorias construídas ao longo da análise. Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos. Uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionadas com critério e perspicácia, é capaz de dar aos leitores uma imagem fiel dos fenômenos que descreve. Essa é uma das formas de sua validação (p. 39).

Os dados foram examinados por meio da Análise Textual Discursiva - ATD e seu encaminhamento metodológico, conforme Moraes e Galiazi (2016, p. 136), trata-se de “um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos”. A seguir os resultados em um sentido discursivo coletivo, comunicando o tema investigado e a realidade vivida na escola de educação infantil.

PROCEDIMENTOS PARA A VOLTA À ESCOLA

Nesta seção, apresento perguntas referentes ao retorno à escola, após a pandemia, pensando nas diversas situações emocionais das famílias e dos educadores, bem como nas questões econômicas. Trazer os fatos do acontecido na volta à escola é registrar a nossa história, durante as descrições utilizamos das seguintes abreviações dos sujeitos coordenador pedagógico CP e diretora D. Na busca por evidenciar as ações para o retorno à escola, iniciamos com a seguinte pergunta às gestoras: como foram repassadas as informações sobre o retorno à escola para as famílias e aos alunos? Elas responderam:

CP- A gente mandou nos grupos do whatsapp as orientações de como seria o retorno presencial, a data, nas nossas salas eram 3 crianças por turmas que retornaram, depois passou para 5. E colocando todos os protocolos que precisavam máscaras, álcool gel quem tinha sintomas gripais não vir, e também explicamos muita coisa sobre o retorno sobre a covid, porque as famílias ficaram bem inseguras também em retornar com as crianças para a escola.

D- A gente fez, nós tínhamos esses grupos e por ali mandávamos a mensagens e facebook da escola alcança bastante e falávamos para as famílias, alguns casos que não tínhamos contato nós precisamos ir à casa e fomos até a famílias para explicar como ia acontecer o retorno os protocolos, alguns felizes da vida que iriam voltar, outras famílias não quiseram mandar, começaram vir uma vez e depois foi progredindo essa volta.

Percebemos nos relatos que as gestoras enviaram as orientações sobre o retorno por meio das redes sociais, buscando utilizar os meios tecnológicos que tinham maior alcance às famílias. Mas, em função da dificuldade de acessos de algumas famílias às redes, também foram até suas casas dar as orientações, procurando sempre manter os familiares tranquilos e, dentro do possível, seguros em relação ao retorno que, inicialmente, foi de uma pequena parcela de crianças, e assim acontecendo à progressão aos poucos.

A pandemia foi nos convencendo da sua seriedade aos poucos, infelizmente, à medida que as perdas se aproximavam, ao procurarmos pelo vizinho, pelo parente, pela senhora idosa que passava à rua e que não os via mais, entendíamos que mais uma vítima do vírus letal havia perecido. Com a pandemia, surge a necessidade de revermos o nosso modelo civilizacional de 500 anos, em prol de um novo modelo que considere o ser humano como pertencente à natureza, e não o seu herdeiro. Santos (2021, p. 17) frisa que: “A pandemia não nos dá opção; põe-nos perante um dilema: ou mudamos o modo como vemos a natureza, ou ela começará a redigir o longo e doloroso epitáfio da vida humana no planeta”.

Considero que, ao se definir os impactos da pandemia e da pós-pandemia como contexto emergente à gestão escolar, chamamos à reflexão mais ampla e universal dos próprios fins educacionais, sobretudo para a primeira infância, determinante à educação do homem e da humanidade.

SOBRE ORIENTAÇÕES DA SMED PARA O RETORNO ESCOLAR

Na busca por saber sobre os amparos dados às equipes para o retorno às escolas do referido município perguntamos que tipo de ações a Secretaria de

Educação do município manteve com as equipes diretivas no retorno à escola. A coordenadora respondeu:

CP- A gente tinha contato por e-mail, por um grupo do WhatsApp, em que eles nos davam bastante orientações, tinha um telefone caso precisasse ligar direto perguntando algo, eles enviaram bastante materiais de proteção como álcool gel, luvas, máscaras, lixeiras, materiais descartáveis também, para que fossem utilizados na escola.

A resposta dada pela coordenadora demonstra que, em relação ao suporte físico, como envio de materiais de cuidado e higiene, as ações foram bastante favoráveis, já que a escola recebeu o suporte necessário. Diante disso, pensamos ser importante saber se houve também esse suporte na questão da formação para tirar dúvidas sobre o retorno à escola. As gestoras esclareceram:

CP- Sim, nós tivemos reuniões on-line com uma equipe da SMED e com a parte da saúde, não lembro muito como chamavam, acho que era equipe da covid, e ali eles nos passaram orientações, cada orientação passada nós tínhamos mais incertezas, mas precisávamos voltar.

D- Tem as normativas, todos os protocolos para serem seguidos. Eu acho que essa parte eles foram bem objetivos, nós tínhamos uma segurança da parte deles de como proceder, recebemos máscaras para todos da escola e até mesmo para as famílias que não tinham, as crianças chegavam não tinha nos dávamos ou trocávamos quando umedecia, veio material, envolvia tempo porque precisava ir buscar, mas foi disponibilizado álcool gel, luva e regras de marcações, dispenser de álcool gel, tudo foram eles que providenciaram, por ser tudo novo acredito que da parte deles conseguiram fazer, o que estava no alcance foi feito.

Diante das respostas podemos perceber que houve uma boa interação da SMEd com as escolas, fato que deixou as gestoras, de certo modo, mais seguras em relação a como proceder e a buscar manter as crianças protegidas da contaminação.

APONTAMENTOS SOBRE RECURSOS PARA O RETORNO À ESCOLA

Além do suporte mencionado pelas gestoras, pensando no retorno e nas mudanças que acreditamos necessárias, que muitas das diferentes escolas tive-

ram que se adaptar, questionamos as gestoras sobre se houve recursos específicos para adequações da estrutura física, para o retorno das atividades presenciais.

CP- Não, não específico assim não, veio mais essa parte do álcool gel, mas em relação à estrutura física não!

D- Teve, nós recebemos via PRODAI que é um recurso, nós tivemos uma verba extra para adequações de PCI, se precisasse ajudar alguma coisa no prédio, isso tivemos recursos. Não foi algo muito grande, mas teve.

Em relação à estrutura física, a diretora afirmou ter recebido um pequeno suporte financeiro relativo a algum ajuste no prédio. O suporte da mantenedora é indiscutivelmente importante para uma gestão escolar de qualidade. Fica visível um desencontro nas falas dos sujeitos sobre os recursos financeiros, pois geralmente este papel é desenvolvido pela direção que deve organizar e divulgar as estratégias de utilização.

SONDAGEM PARA O RETORNO

Do mesmo modo, buscamos saber se houve um levantamento com as equipes da educação e as famílias sobre o retorno, em relação à opinião dele, e se houve de que forma isso aconteceu. As respostas das gestoras foram:

CP- Sim! Realizou e nós respondemos um questionário e enviamos para as famílias se a criança iria vir para o presencial, teve um documento também para assinar que a família autorizava o retorno presencial da criança, e tiveram conversas, reuniões on-line foram feitas sim.

D- Não lembro direito como foi o processo, mas creio que era algo que vinha a caráter de estado e depois município e depois a escola, foram normativas que não foram criadas do município, eles acabaram se adaptando a sua realidade, assim como quando parou não foi bem uma escolha, mas sim uma determinação do estado e o retorno também começou gradual ali e depois chegou época que ok todos podiam voltar. E no começo do retorno tinha uma opção de voltar para quem tinha alguma doença/restrição médica aí justificava a falta da criança. Eu não lembro direito, mas acredito que, no início do retorno, tinha a opção se queria continuar presencial ou no remoto, e depois foi tramitando para ser presencial, remoto só em casos de doença.

Com base nas falas das gestoras, podemos perceber que, no que tange às equipes gestoras municipais, estas seguiram os protocolos e normativas deter-

minados pelo estado, repassando as informações às escolas. Já em relação às famílias, estas tiveram a possibilidade de optar por manter as crianças em casa ou levar para escola. Esse processo de retorno foi acontecendo gradualmente, para que cada família fosse se sentindo segura em relação ao retorno.

VIVÊNCIAS NO RETORNO À ESCOLA

Assim, para o aprofundamento dessas sensações ao retorno, pedimos que a coordenadora relatasse como foi esse retorno e a interação presencial com a família-escola no desenvolvimento das atividades escolares, destacando pontos positivos e negativos. Para a coordenadora:

CP- O retorno no ano que retornamos, ano de 2021, ele foi tranquilo ele teve bastante incertezas, mas foi bem tranquilo, era uma coisa que a gente almejava bastante no retorno porque a gente não vê a educação infantil a distância, mas era o que tínhamos para o momento; aí aquela parte ali de 2021 que foi quando retornamos mesmo com quase todas as crianças e ainda de forma escalonada só no último mês que vieram quase todos foi tranquilo. O que foi mais turbulento foi no ano de 2022, quando nós já não estávamos desacostumados de ter todos os alunos na sala, é de envolve todas essas crianças eles também já vinham com outra bagagem, com outra cultura do que eles vivenciaram em casa durante a pandemia, e então foi difícil principalmente para os prés. Nós olhávamos e pensávamos o que está acontecendo com essas crianças e muitas vezes havia uma desmotivação quando havia diferentes conflitos sobre as crianças ou até na própria equipe, alguma discordância, nos encaramos isso como um reflexo da pandemia, porque nós ficamos muito tempo em casa, nós não estávamos mais acostumados com essa relação de troca, por mais que o 2021 ainda teve criança junto com a gente eram sempre poucas, grupos pequenos. Em 2022, ele chegou com tudo, as crianças a mil e os pais muito eufóricos. Ou por outros problemas descontentes, então tudo foi pesando, a parte financeira o desemprego, seja lá o que fosse que acaba afetando também a escola [...], ainda continua sendo um desafio eu digo que a gente está sempre se adaptando ainda, nós estamos num período pós pandemia nós estamos se adaptando a várias coisas que ficaram esquecidas de como a gente fazia. Em 2022 nós tivemos poucos, que não queriam retornar também, queriam continuar no remoto. Aí a gente disse não, que a normativa já tinha dito que todas as crianças deveriam retornar.

Como podemos inferir do depoimento da coordenadora, inicialmente, o retorno em 2021 foi bem tranquilo, pois as crianças começaram a vir aos poucos, conforme as famílias iam se sentindo mais seguras. Contudo, no ano de 2022, foi

mais turbulento, visto que todas as crianças retornaram, o que desafiou as professoras, que já estavam desacostumadas com o movimento das salas repletas de crianças, pois tiveram que lidar com diferentes formas de agir de cada uma das crianças, acostumadas a estar em casa com as famílias e sem uma convivência social. Além de precisarem enfrentar os pais que continuavam se sentindo com receio de levar seus filhos à escola, em função da pandemia.

Já a diretora pontuou outras questões, como a alegria de grande parte dos pais pelo retorno das atividades escolares, já que teriam onde deixar os filhos. Como podemos perceber no relato que segue.

D-A maioria das famílias, nossa, quando retornou ficaram felizes da vida, que bom que a escola voltou, nós sabemos que envolve, e como eles dizem popularmente aqui na comunidade a creche, pra eles não é uma escola é a creche, que bom vamos ter a creche para deixar nossos filhos, eu quero voltar trabalha, estou pagando a minha vizinha e a criança fica em qualquer outro familiar; eles têm muito essa visão da escola para deixa pra trabalhar aquele local que a criança fica. E outros como temos uma turma de pré A de tarde de 4 anos é tudo uma turma nova, são 20 crianças novas que nunca tinham ido na escola, e com a questão da pandemia temos crianças de 2 anos ou 3 anos que nunca frequentaram a escola os pais por ser remoto não tiveram interesse em matricular. Então nossa a felicidade que agora tem escola que eles podem ir sendo que recebemos crianças de até 5 anos que nunca tinham ido à escola, eles vêm deste período da pandemia, se não era presencial mesmo com idade obrigatória não colocou não procurou, porque não era interessante naquele momento.

Para a diretora, muitos pais, além de estarem felizes com o retorno das atividades e a possibilidade de escola para as crianças, também estavam trazendo pela primeira vez seus filhos à escola, uma vez que, durante a pandemia e o período de isolamento, não consideraram oportuno matriculá-los. Nesse momento, perguntamos se, na visão dela, as famílias dessas crianças iniciantes consideravam negativo começar pós-pandemia, e a resposta foi:

D- Não negativo não, as mães têm aquele zelo que a criança vai se machucar, não é nem a questão da pandemia, mas sim a questão de violência se a escola é segura. Mesmo não sendo obrigatório ainda tivemos um período em que as crianças continuavam usando máscara por opção da família, isso tudo a prefeitura mandava as normativa, no início era obrigatório, depois foi evoluindo não precisava mais, mas nós deixávamos livre quem quiser continuar usando pode usar, nós percebemos que alguns casos eles ainda tinham receio, e no momento que foram se sentindo mais seguros foram tirando.

A diretora deixa evidente que muitos dos medos e inseguranças dos pais das crianças que estão chegando pela primeira vez à escola são em relação à segurança dessas crianças e não apenas em relação à pandemia. No que tange à Covid-19, ela reforçou que, mesmo quando a prefeitura liberou o uso da máscara, a escola deixou as famílias livres para decidirem se seus/suas filhos(as) continuariam usando esse recurso para se proteger de uma possível contaminação, visando justamente tranquilizá-los.

Bezerra,VELOZO e Ribeiro (2021, p. 3) apontam a situação provocada pelas orientações abruptas na pandemia como favoráveis à evidência de mazelas educacionais, pois os profissionais não estavam despreparados para as dificuldades surgidas. As barreiras às aulas remotas deixaram à mostra o baixo investimento educacional em inovação, tecnologias educacionais e formação qualificada. Sem o apoio de todos, não seria possível o ensino chegar até a casa dos alunos. Porém, o momento de calamidade no âmbito educacional seria inevitável, sobrecarregando os participantes da gestão escolar de alguma forma pelas notícias trágicas do momento.

No intuito de registrar o momento vivido, buscamos saber ainda se havia práticas que eram usadas durante a pandemia que, no retorno à escola, os(as) professores(as) passaram a evitar ou deixaram de fazer.

CP- Uma ação que deixamos de fazer foi ir na casa das famílias que gostaríamos de ter continuado, eles ficaram bem felizes em nos receber professor na porta de casa, chegava ali dá um oi, entrega alguma coisa, um bombom ou simplesmente dava um oi, nós nos sentimos bastante acolhidas, todas as famílias que nós conseguimos chegar e foi uma ação que achamos muito legal e que pretendíamos continuar, mas não demos conta, íamos durante a pandemia, mas agora no retorno não conseguimos mais.

A coordenadora pontuou, como prática que a escola deixou de fazer, as visitas às famílias em suas casas. Salientou ainda que esta é uma prática que elas gostariam de ter continuado fazendo, mas isso se tornou inviável, devido à demanda de trabalho dos professores e gestores após o retorno das crianças. Somou-se a isso a questão da alimentação fornecida às famílias no período de

distanciamento, sinalizada pela diretora durante a entrevista. Ela disse:

D- Essa da alimentação que agora o recurso usamos para a merenda na escola, isso não fazemos mais de doar para as famílias. E tentamos puxar bastante a questão pessoal que seja presencial, antes nós falávamos para conversar e agora já começamos a chamar para conversar presencial. Eu acredito que é tão melhor, nos vermos, nos escutarmos assim nos entendemos muito melhor, um telefone uma mensagem às vezes a gente não entende e parece que não atinge plenamente o objetivo que se quer com uma família, são práticas que sempre estamos buscando envolver a família na escola. Esse sábado tivemos um sábado letivo, plantamos flores, eles carregaram terra, ajudaram essa questão do pátio para vivenciar esse ambiente.

Do mesmo modo, a partir do relato da diretora, podemos perceber que, mesmo deixando de realizar algumas práticas criadas e realizadas durante o período de ensino remoto, a escola conseguiu conscientizar os pais da importância do presencial, do diálogo e da escuta às famílias. Ela destacou que a equipe e os professores estão sempre buscando trazer e envolver também as famílias nas atividades escolares coletivas.

Essa era, antes da pandemia, uma das grandes fragilidades e um dos desafios mais desgastantes da gestão e dos professores, trazer os pais para a escola, aprender a escutá-los e conquistar o direito à escuta. Contudo, como já afirmava Freire (1995, p. 113), “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”. Nessa perspectiva, a escola, pós-pandemia, tem muito a caminhar para ter uma movimentação democrática e um maior envolvimento por parte de todos da comunidade escolar, mas aprendeu e tem ensinado a lição sobre a importância de uma educação em que todos possuem o seu papel e responsabilidade para que as crianças se desenvolvam da forma mais plena possível. A pandemia surgiu como oportunidade de pensar um novo modelo de sociedade e de civilização vivida. Sabemos que essas transições não são instantâneas, e a Educação pode contribuir nessa direção. Mas, o que nos reserva o pós-pandemia para uma Educação que não obteve ainda reconhecimento social, na constante busca de caminhos para a sua melhoria e aceitação? Continuemos atentos aos movimentos escolares nesse percurso de 2020 para o momento atual para compartilharmos o vivido e a esperança que ali semeamos de tempos melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, dedicamos a nossa argumentação à guisa de conclusões – sem que sejam compreendidas como definitivas e permanentes, pois se algo aprendemos com a pandemia do Covid-19 foi que as incertezas e impermanências fazem parte de uma natureza planetária, da qual fazemos parte, que está sempre em mutação. Encontramos mudanças e ações pensadas e organizadas, colocadas em prática, podendo dar certo ou não; as próprias mudanças municipais foram se adequando conforme a realidade das comunidades e dentro das possibilidades. É visível a importância da gestão democrática e a parceria dentro do espaço escolar, pois este modo de gestão busca aperfeiçoar ainda mais o trabalho e o dia a dia da comunidade. A pandemia desorganizou as nossas vidas e o nosso trabalho, fazendo com que realizássemos nossos compromissos dentro da conjectura em conformidade com a realidade e na busca de manter nossas vidas e dos demais protegidas.

A categoria – *Processos de retorno à escola* – tratou de saber, dentre as novas rotinas adotadas, quais foram estabilizadas e incorporadas ao trabalho da equipe gestora após o período de trabalho remoto. O repasse das informações do retorno às escolas e às famílias dos alunos ocorreu tranquilamente, e este é um fluxo que se manterá, porém com o predomínio de reuniões físicas. Isso ratifica a preferência do contato presencial pelas famílias, inclusive no retorno e interação família-escola no que se refere às atividades escolares.

As narrativas esclarecem nitidamente que a equipe gestora adaptou suas rotinas para o atendimento às prescrições emergentes durante todo o período de trabalho remoto. Ao passo que corresponderam às expectativas da SMED e atenderam às estratégias do governo estadual também mediarão o trabalho docente, a relação da escola com as famílias. A Diretora menciona, inclusive, que se manteve em serviço na escola, garantindo apoio em todos os sentidos, na escuta sensível e humana e nas necessidades de equipamentos tecnológicos ou mesmo Internet.

As ações da SMED, mantidas com as equipes diretivas no retorno à escola, sempre primaram pela participação coletiva, confirmados nos detalhes narrados pelas gestoras quanto aos levantamentos de opiniões da SMED sobre o retorno presencial. Foram designados recursos de adequações da estrutura física para o retorno ao presencial, embora com moderação.

O retorno gradual à normalidade presencial foi proporcional à substituição do uso de recursos tecnológicos pelas atividades significativas para a educação infantil. A Diretora mencionou que a maioria das famílias manifestou alegria no retorno à escola, por inúmeras razões, desde ter a creche para deixar o filho em segurança e voltar a trabalhar, até a entrada de 20 crianças novas que nunca tinham ido à escola. Receberam crianças de até 5 anos que nunca tinham ido à escola no período da pandemia, porque não era presencial, mesmo com idade obrigatória, não matricularam porque não era interessante.

Eis aqui a breve vivência de uma escola de educação infantil em seus primeiros momentos pós-pandemia. A reflexão é para pensarmos: Como garantir as oportunidades para o desenvolvimento adequado das crianças na primeira infância? O chamado ao trabalho conjunto é para as equipes gestoras das escolas, educadores, pais, governos e a sociedade constituírem em um projeto coletivo para educação infantil para um novo cenário de bem-estar e educação integral das crianças em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional, social e cultural.

Durante a análise, percebe-se uma preocupação com as vivências e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças durante o retorno à escola. Para isso é fundamental que sejam planejadas estratégias de gestão e diálogo na busca de preencher as lacunas que a pandemia deixou nas aprendizagens, socialização e comunicação dos pequenos, realizando o acompanhamento das ações e resultados coletivamente por todos e todas.

No ano de 2023, a OMS declarou o fim da pandemia. Porém o vírus ainda existe e circula pelo mundo. Por isso, enfatizamos o fortalecimento e a importância desta pesquisa ser registrada e o seu registro interpretado em diversos lugares

e para diversas mudanças. Apresentamos aos leitores a nossa pesquisa com olhar solidário para aqueles que vivenciaram e desenvolveram o trabalho de gestão durante a pandemia, indo além do tradicional e buscando manter uma gestão democrática participativa sobre a qual refletimos ao longo do texto.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOZO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Rev. Ampl.**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3917>. Acesso: 21 jun. 2021.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 nov.2023.

BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Texto na íntegra Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

DOURADO, Luís Fernando. Políticas e gestão da educação básica no brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa** [recurso eletrônico]: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp.64-89). Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜCK, Heloísa *et al.* A aplicação do planejamento estratégico na escola. Curitiba: **Revista Gestão em Rede**, n. 19, p. 8-13, abr. 2000. Disponível: http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_01.pdf. Acesso em: 04 fev. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES

Volume 4

*www.terried.com
contato@terried.com
(55) 99656-1914*

