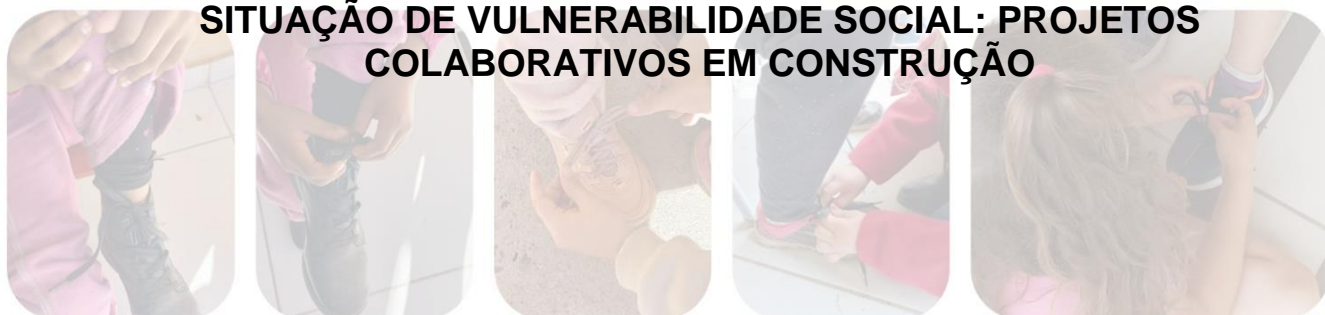


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL



**O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA E COM AS INFÂNCIAS EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: PROJETOS
COLABORATIVOS EM CONSTRUÇÃO**



Darlane Marques Vivian

**O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA E COM AS INFÂNCIAS EM SITUAÇÃO
DE VULNERABILIDADE SOCIAL: PROJETOS COLABORATIVOS EM
CONSTRUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS
2023

Darlane Marques Vivian

**O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA E COM AS INFÂNCIAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL: PROJETOS COLABORATIVOS EM
CONSTRUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 17 de novembro de 2023:

Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Franciele Roos da Silva Ilha, Dra. (UFPEL)
(por videoconferência)

Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

Vivian, Darlane Marques Vivian
TRABALHO PEDAGÓGICO PARA E COM AS INFÂNCIAS EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: PROJETOS
COLABORATIVOS EM CONSTRUÇÃO / Darlane Marques Vivian
Vivian.- 2023.
168 p.; 30 cm

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Carla Hollweg Powaczuk
Hollweg Powaczuk
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. gestão colaborativa 2. infâncias 3. projetos
colaborativos 4. trabalho pedagógico 5. vulnerabilidade
social I. Hollweg Powaczuk, Prof^a Dr^a Ana Carla
Hollweg Powaczuk II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados
fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de
processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula
Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, DARLANE MARQUES VIVIAN, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Dedico este trabalho a minha filha Elis e ao meu filho Antônio, com todo meu amor,
você são os meus maiores e mais belos projetos de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela Sua presença em nossas vidas, pela Fé, pois sem elas não teria conseguido chegar até onde cheguei e quero chegar.

A minha filha Elis, ao meu filho Antônio, ao meu marido Ezequiel, companheiro de todas as horas, obrigada por estarem sempre comigo, pelo amor e paciência pelos momentos de ausência, vocês são as razões do meu viver.

Aos meus pais, Lisbeth e Otoni, obrigada por tudo, por me apoiarem, incentivarem e encorajarem em todos os momentos, minha eterna gratidão.

Obrigada aos meus irmãos Dax, Dayan, Daniel, às minhas cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, tia Magali (minha segunda mãe), a todos vocês minha gratidão, por estarmos juntos nesta jornada, chamada vida.

A minha outra família Spall, obrigada a minha sogra Elaine, meu sogro Noeli e a todos que pertencem a esta grande família, gratidão por estarmos juntos.

Agradeço também, a três colegas/amigas que me impulsionam a trilhar o caminho do mestrado, Fabiane Bayer, Jucemara Antunes e Marizane, que sempre acreditaram em mim, até mesmo antes de eu mesmo acreditar que seria possível, obrigada gurias!

Muito obrigada, minha orientadora, Prof. Dra. Ana Carla Hollweg Powaczuk por me escolher, por acreditar em mim e olhar para minhas potencialidades, tornando-se uma amiga que me fez crescer em todo esse processo, questionando-me e desafiando-me a cada orientação.

Aos grupos de pesquisa Travessias e GPDOC, docentes e colegas do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, pelas multiplicidades de realidades e leituras que contribuíram para que eu pudesse olhar outros horizontes, ampliando e aprofundando o meu ver.

Agradeço a Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, minhas colegas professoras/sujeitas/participantes da pesquisa, obrigada por todos os momentos, pelas aprendizagens compartilhadas, me sinto abençoada por conviver com um grupo de docentes tão potentes, que buscam por um trabalho colaborativo e integrado em prol das aprendizagens e vivências significativas para nossas crianças/estudantes.

Obrigada a todas as crianças que me levam a aprender continuamente, é por elas que também estou aqui, obrigada, muito obrigada!

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
Tocando em frente*

(Almir Sater e Renato Teixeira)

RESUMO

GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA E COM AS INFÂNCIAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: PROJETOS COLABORATIVOS EM CONSTRUÇÃO

AUTORA: Darlane Marques Vivian
ORIENTADORA: Prof. Dr. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Este estudo vincula-se ao Curso de Mestrado Profissional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Linha de Pesquisa LP2 Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, tem como temática Gestão do trabalho pedagógico para e com as infâncias por meio de projetos colaborativos numa escola que atende comunidade em vulnerabilidade social. Como objetivo definiu-se construir coletivamente possibilidades de gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias a partir de reflexões acerca dos projetos desenvolvidos numa instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social. Como objetivos específicos priorizou-se: reconhecer os projetos desenvolvidos no trabalho pedagógico para e com as infâncias durante o ensino remoto (2020 e 2021); identificar as aprendizagens mobilizadas pelas professoras no desenvolvimento dos projetos no decorrer do ensino remoto (2020 e 2021); compreender a relação entre os projetos desenvolvidos no período pandêmico e a gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias; construir colaborativamente um capítulo do Projeto Político Pedagógico da escola sobre o trabalho pedagógico a partir dos projetos para e com as infâncias. A pesquisa é de caráter qualitativa narrativa de cunho sociocultural (BOLZAN, 2001) desenvolvida a partir de encontros dialógicos pautados na abordagem da escuta, contextualização, experientiação e reelaboração (POWACZUK et al., 2021). O lócus da pesquisa foi uma escola que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social, contando com a participação de docentes atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como a equipe gestora. O estudo permitiu identificar a gestão do trabalho pedagógico para/com a infância a partir de três dimensões categoriais: os projetos colaborativos em construção; aprendizagens docentes; perspectivas em reconstrução dos projetos colaborativos. Os projetos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto tiveram empoderamento num período desafiador para a humanidade, que foi a pandemia da Covid-19 e o ensino remoto, e junto trouxe possibilidades de uma reconfiguração do trabalho pedagógico, por meio dos projetos colaborativos, permeados por reflexões críticas e construções coletivas de propostas e ações significativas para uma comunidade que também sofria com o afastamento físico, com a precariedade de recursos digitais e a falta de condições mínimas para sobrevivência. O produto educacional apresentado é um capítulo para o Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado juntamente com o grupo de professoras que têm articulado, pensado e desenvolvido os projetos colaborativos na instituição.

Palavras-chave: Gestão colaborativa. Infâncias. Projetos integradores. Trabalho pedagógico. Vulnerabilidade social.

ABSTRACT

MANAGEMENT OF PEDAGOGICAL WORK FOR AND WITH CHILDREN IN SITUATIONS OF SOCIAL VULNERABILITY: COLLABORATIVE PROJECTS UNDER CONSTRUCTION

AUTHOR: Darlane Marques Vivian
ADVISOR: Prof. Dr. Ana Carla Hollweg Powaczuk

This study is linked to the Professional Master's Course, of the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management, in the Research Line LP2 Pedagogical Management and Educational Contexts, its theme is Management of pedagogical work for and with children through collaborative projects in a school that serves a socially vulnerable community. The objective was to collectively build possibilities for collaborative management of pedagogical work for and with children based on reflections on projects developed in an institution that serves communities in situations of social vulnerability. The specific objectives were prioritized: recognizing the projects developed in pedagogical work for and with children during remote education (2020 and 2021); identify the learning mobilized by teachers in the development of projects during remote teaching (2020 and 2021); understand the relationship between projects developed during the pandemic period and the collaborative management of pedagogical work for and with children; collaboratively construct a chapter of the school's Pedagogical Political Project on pedagogical work based on projects for and with children. The research is of a qualitative narrative nature of a sociocultural nature (BOLZAN, 2001) developed from dialogical meetings based on the approach of listening, contextualization, experience and re-elaboration (POWACZUK et al., 2021). The locus of the research was a school that serves a community in a situation of social vulnerability, with the participation of teachers working in Early Childhood Education and Early Years, as well as the management team. The study made it possible to identify the management of pedagogical work for/with children based on three categorical dimensions: collaborative projects under construction; teaching learning; perspectives in rebuilding collaborative projects. The projects at Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto were empowering in a challenging period for humanity, which was the Covid-19 pandemic and remote teaching, and together brought possibilities for a reconfiguration of pedagogical work, through collaborative projects, permeated by critical reflections and collective constructions of significant proposals and actions for a community that also suffered from physical isolation, the precariousness of digital resources and the lack of minimum conditions for survival. The educational product presented is a chapter for the school's Pedagogical Political Project, prepared together with the group of teachers who have articulated, thought about and developed collaborative projects at the institution.

Keywords: Collaborative management. Childhood. Integrative projects. Pedagogical work. Social vulnerability.

RESUMEN

GESTIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO PARA Y CON NIÑOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL: PROYECTOS COLABORATIVOS EN CONSTRUCCIÓN

AUTOR: Darlane Marques Vivian
ASESOR: Prof. Dra. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Este estudio está vinculado a la Maestría Profesional, del Programa de Posgrado en Políticas Públicas y Gestión Educativa, en la Línea de Investigación LP2 Gestión Pedagógica y Contextos Educativos, su temática es Gestión del trabajo pedagógico para y con los niños a través de proyectos colaborativos en una escuela que sirve a una comunidad socialmente vulnerable. El objetivo fue construir colectivamente posibilidades de gestión colaborativa del trabajo pedagógico para y con niños a partir de reflexiones sobre proyectos desarrollados en una institución que atiende a comunidades en situación de vulnerabilidad social. Se priorizaron los objetivos específicos: reconocer los proyectos desarrollados en el trabajo pedagógico para y con la niñez durante la educación remota (2020 y 2021); identificar los aprendizajes movilizados por los docentes en el desarrollo de proyectos durante la enseñanza remota (2020 y 2021); comprender la relación entre los proyectos desarrollados durante el período de pandemia y la gestión colaborativa del trabajo pedagógico para y con los niños; construir colaborativamente un capítulo del Proyecto Político Pedagógico de la escuela sobre el trabajo pedagógico basado en proyectos para y con los niños. La investigación es de carácter narrativo cualitativo de carácter sociocultural (BOLZAN, 2001) desarrollada a partir de encuentros dialógicos basados en el enfoque de la escucha, la contextualización, la vivencia y la reelaboración (POWACZUK et al., 2021). El locus de la investigación fue una escuela que atiende a una comunidad en situación de vulnerabilidad social, con la participación de los docentes que trabajan en Educación Infantil y Primera Infancia, así como el equipo directivo. El estudio permitió identificar la gestión del trabajo pedagógico para/con niños a partir de tres dimensiones categóricas: proyectos colaborativos en construcción; enseñanza aprendizaje; perspectivas en la reconstrucción de proyectos colaborativos: Los proyectos de la Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto fueron empoderadores en un período desafiante para la humanidad, que fue la pandemia de Covid-19 y la enseñanza remota, y juntos trajeron posibilidades para una reconfiguración del trabajo pedagógico, a través de la colaboración. proyectos, permeados por reflexiones críticas y construcciones colectivas de propuestas y acciones significativas para una comunidad que también padecía el aislamiento físico, la precariedad de los recursos digitales y la falta de condiciones mínimas para la supervivencia. El producto educativo presentado es un capítulo del Proyecto Político Pedagógico de la escuela, elaborado en conjunto con el grupo de docentes que han articulado, pensado y desarrollado proyectos colaborativos en la institución.

Palabras clave: Gestión Colaborativa. Infancia. Proyectos integradores. Trabajo pedagógico. Vulnerabilidad social.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Prints da contação de histórias e estórias em tempos de pandemia	82
Figura 2 - Prints da contação de histórias e estórias em tempos de pandemia	83
Figura 3 - Localização de Santa Maria.....	74
Figura 4 - Regiões destacadas com privação social no município de Santa Maria.....	76
Figura 5 - ECER e movimento de alternância	91
Figura 6 - Convites para os encontros dialógicos.....	95
Figura 7 - Organização do ambiente para os encontros dialógicos	95
Figura 8 - Lembranças entregues ao final de cada encontro dialógico.....	96
Figura 9 - Trabalho manual realizado pelo Cadarço Rosa	97
Figura 10 - Trabalho manual realizado pelo Cadarço Azul.....	98
Figura 11 - Caixa com fotos do período pandêmico (2020 e 2021)	99
Figura 12 - Trabalho manual realizado pelo Cadarço Lilás	100
Figura 13 - Trabalho manual realizado pelo Cadarço Azul.....	101
Figura 14 - Painel com desenhos das professoras	103
Figura 15 - Perguntas para a proposta pedagógica com as crianças.....	104
Figura 16 - Escrita de uma criança do 5º ano	105
Figura 17 - Escrita e desenho de uma criança do 4º ano	105
Figura 18 - Escrita de uma criança do 3º ano	105
Figura 19 - Escrita e desenho de uma criança do 2º ano	105
Figura 20 - Desenho de uma criança da pré-escola.....	105
Figura 21 - Desenho das professoras em relação à infância das crianças na escola e fora dela	125
Figuras 22 - Escritas e desenhos das crianças da pré-escola ao 5º ano.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigo selecionado do descritor projetos integradores	32
Tabela 2 - Artigos selecionados do descritor trabalho pedagógico.....	33
Tabela 3 - Artigos selecionados do descritor gestão colaborativa	35
Tabela 4 - Trabalhos selecionados do descritor projetos integradores.....	37
Tabela 5 - Trabalhos selecionados do descritor trabalho pedagógico	40
Tabela 6 - Trabalhos selecionados do descritor gestão colaborativa	41
Tabela 7 - Total de artigos e trabalhos selecionados no Estado do Conhecimento.....	42
Tabela 8 - Participantes/sujeitas/colaboradoras da pesquisa	84
Tabela 9 - Descrição do tema e planejamento dos encontros dialógicos	92
Tabela 10 - Quadro síntese da categoria, dimensões categoriais e recorrências.....	108

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO DOS CADARÇOS, ALINHAVOS E LAÇOS PRELIMINARES DO ESTUDO.....	15
2	CADARÇO UMBILICAL: TRAJETÓRIA FAMILIAR E PESSOAL ALINHAVANDO O SER DOCENTE.....	21
3	ESTADO DO CONHECIMENTO: ALINHAVANDO OS CADARÇOS DA DELIMITAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO OBJETO DE PESQUISA.....	29
3.2	CADARÇOS DA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).....	35
3.3	OS LAÇOS DOS CADARÇOS NO ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA	42
4	REFERENCIAL TEÓRICO	56
4.1	GESTÃO COLABORATIVA E OS ALINHAVOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS INFÂNCIAS	56
4.2	O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA E COM AS INFÂNCIAS E OS LAÇOS COM PROJETOS COLABORATIVOS	61
4.3	PROJETOS E OS LAÇOS EM INSTITUIÇÃO QUE ATENDE COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA E COM AS INFÂNCIAS.....	65
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	69
5.1	TEMA.....	69
5.2	PROBLEMA.....	69
5.3	OBJETIVO	69
5.3.1	Objetivos Específicos.....	70
5.4	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	70
5.5	CONTEXTO DA PESQUISA.....	74
5.6	PROJETOS DA/NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JÚLIO DO CANTO (2020 - 2021).....	79
5.7	SUJEITAS/PARTICIPANTES/COLABORADORAS: CADARÇOS COLORIDOS DA PESQUISA	84
5.8	ETAPAS E INSTRUMENTOS.....	86
5.8.1	Considerações éticas	87

5.9	ENCONTROS DIALÓGICOS	88
6	ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	107
7	GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA/COM AS INFÂNCIAS A PARTIR DE PROJETOS NA EMEF JÚLIO DO CANTO	109
7.1	OS PROJETOS COLABORATIVOS EM CONSTRUÇÃO	110
7.2	APRENDIZAGENS DOCENTES.....	118
8	(IN) CONCLUSÕES: CADARÇOS AMARRAM-SE, DESAMARRAM-SE E CONTINUAM-SE OS ALINHAVOS E LAÇOS	130
8.1	PRODUTO EDUCACIONAL.....	133
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICES	143
	APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL	143
	ANEXOS	164
	ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	164
	ANEXO B – TCLE.....	165
	ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	168

1 APRESENTAÇÃO DOS CADARÇOS, ALINHAVOS E LAÇOS PRELIMINARES DO ESTUDO

O estudo desenvolvido no Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vincula-se à Linha de Pesquisa 2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos.

Articulado aos estudos desenvolvidos pelo Grupo de pesquisa práticas e formação para docência: educação básica e superior (GPDOC), a pesquisa tem como tema a gestão do trabalho pedagógico para e com as infâncias por meio de projetos colaborativos, sendo seu foco os projetos que envolvem a Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica, numa escola inserida em uma comunidade demarcada pela vulnerabilidade social.

O interesse pela investigação decorre da minha¹ experiência pessoal e profissional, como professora da Educação Infantil, atuando com a turma de pré-escola mista (crianças de 4 a 6 anos de idade), da Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto da Rede Municipal de Santa Maria (RME-RE), instituição na qual a pesquisa foi realizada. Tal experiência vem sendo mobilizadora na busca constante pelos **alinhavos dos cadarços** e **laços**² que possibilitem a emergência de formas emancipatórias de organizar o trabalho pedagógico com as crianças.

Considero que o trabalho com as crianças desafia diariamente os docentes a reinvenção dos tempos e espaços pedagógicos, a partir dos convites diários (muitas vezes invisibilizados, negados e/ou silenciados), que as crianças dirigem, lembrando

¹ Cabe salientar que ao longo do trabalho, os verbos em primeira pessoa do singular referem-se à pesquisadora, sua trajetória e/ou opiniões. Os verbos na primeira pessoa do plural, referem-se à pesquisadora e orientadora, considerando a perspectiva colaborativa e norteadora do estudo.

² O estudo está permeado pelas metáforas cadarços, alinhavos e laços, que ao longo da escrita utilizei para me referir às colaborações, ligações e amarrações que faço, farei e faremos no decorrer da pesquisa. A metáfora emergiu inspirada na experiência de dois mil e vinte um, após novas regulamentações e protocolos, sobre a pandemia da Covid-19, houve o retorno das atividades parcialmente presenciais com as crianças/estudantes, o que exigiu entre tantas adaptações, a troca de calçados na chegada das atividades, por pantufas ou *crocs* (esses ficando na escola, para fazer a devida troca, antes de entrarem na sala de aula), em razão da necessidade de higienização e precauções diante do vírus. Analisando diariamente a ação, de tirar, colocar, arrumar, alinhar, amarrar os cadarços, percebi o quanto as crianças, além de aprenderem sobre ações simples de seu cotidiano, sentiam-se felizes, empoderadas e confiantes, ao realizarem e ajudarem seus colegas na atividade da troca de calçados, fazerem os alinhavos e darem os laços nos cadarços, senti ali um ato de ensino-aprendizagem e de colaboração de extrema significância, resolvendo trazer para este estudo como metáfora.

e ensinando que é preciso a aprender a olhar de novo, sentir cada instante, cada situação, num movimento intenso de experimentação que não cessa e nem se esgota. Infelizmente temos muito, ainda, a reinventar de modo a garantir que o protagonismo das crianças de fato seja o elemento impulsionador do trabalho pedagógico, especialmente quando pensamos nas diferentes infâncias vividas pelas crianças e suas transições e percursos no contexto escolar.

A escola na qual atuo tem se mobilizado a pensar continuamente o trabalho que realiza, especialmente na direção de reconhecer que a infância não se finda na Educação Infantil. As transições, o acolhimento às infâncias e seu protagonismo são temas recorrentes no nosso cotidiano.

O desafio de um trabalho mais colaborativo e integrado já era um trabalho almejado com as crianças. Contudo, o cotidiano escolar nem sempre favorece que as necessidades, construções e elaborações tenham seu tempo para se concretizar em ações.

Posso dizer que um contexto emergente demarcador de grandes experimentações foi em dois mil e vinte, com a chegada inesperada da pandemia de Covid-19. Entre angústias, medos, incertezas, muitas dúvidas, a gestão escolar e os docentes foram desafiados a pensar em alternativas de efetivar o trabalho pedagógico diante do período de afastamento físico. Assim, toda equipe escolar buscou maneiras de estar perto das crianças, mesmo que distantes, de forma remota, através das “telas”.

As famílias atravessam as portas e entram nos lares das professoras, as professoras atravessam as portas e entram nos lares das crianças, tudo vai inteiro, mas sem corpo. Vai por meio da imagem que se multiplica. Todas atravessam portas com o olhar, como o olho de Deus que, dizem, tudo vê. O olhar que entra não o faz para julgar, nem para vigiar, como acreditávamos fazer o olho de Deus. O olhar que entra é o da saudade, da vontade de brincar, da dúvida do que fazer e de como fazer para ficar em segurança, da vontade de estar com o outro durante esse período. É um olhar que traduz dúvidas e inquietações de um tempo! (SALVA; MARTINEZ, 2020, p.11/12).

Para adentrar as portas dos lares, sem a devida presença corporal e por meio dos aparatos eletrônicos foi necessário repensar os tempos e espaços pedagógicos, especialmente considerando a falta de acesso aos recursos digitais da nossa comunidade. Foram muitas tentativas de reinvenção, as quais resultaram em muitas experimentações coletivas e colaborativas denominadas pelo grupo de professoras como **Projetos Colaborativos**. Os projetos emergiram a partir do desejo de integrar as “multiplicidades” (BARBOSA, 2007), das infâncias vividas pelas nossas crianças

com diferentes idades/ano/turmas, contextos culturais, realidades, situações e vivências, para que elas, e nós professoras, pudéssemos sentir a *presença potente* que cada um e uma representa no ato educativo. Para tanto, foi fundamental a construção coletiva com as multiplicidades da comunidade que estamos inseridas.

Para refletir sobre a escolarização das crianças brasileiras contemporâneas é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país; conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas (BARBOSA, 2007, p.1062).

No retorno a presencialidade, a construção dos projetos colaborativos teve sua continuidade, revelando uma perspectiva que considero emancipatória, pois o trabalho pedagógico para e com as infâncias num contexto de vulnerabilidade social precisa acolher as variadas demandas, sendo elas de ordem cultural, política, econômica e social. No mundo em que vivemos não nos cabem mais práticas e metodologias que não atendam as necessidades das crianças/estudantes, para que eles vivam com dignidade e cidadania, atuando como protagonistas de seus próprios conhecimentos.

Quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e de práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares. Promover habilidades de viver em dois mundos, na interculturalidade, sem capitular frente às desigualdades sociais, pode sugerir mudanças na cultura escolar (BARBOSA, 2007, p.1072).

Neste sentido, o estudo proposto almeja dar visibilidade a perspectivas da organização do trabalho pedagógico em escolas inseridas em comunidades vulneráveis, impulsionando reflexões e ações emancipatórias acerca da gestão do trabalho pedagógico para e com as infâncias por meio de projetos colaborativos.

Entre *alinhavos* necessários destaco que o estudo proposto compõe a rede de investigação desenvolvida pelo grupo de pesquisa GPDOC, a partir do projeto guarda-chuva: contextos emergentes à gestão pedagógica: desafios à docência em contextos de vulnerabilidade social. O contexto do trabalho das pesquisas, vinculadas a este



projeto, tem se dado em escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social. De acordo com Nascimento e Powaczuk (2019):

A escola que atende comunidades em situação de vulnerabilidade precisa compreender o lugar fundamental que ocupa dentro de uma sociedade excludente, que se desresponsabiliza com a educação de suas crianças, as quais muitas vezes se veem solitárias para o enfrentamento de situações limites, não dispendo de condições de resistir ou se opor. Neste sentido, o trabalho pedagógico precisa ser pensando na direção de acolher as diferentes infâncias que habitam os bancos escolares, auxiliando-as a encontrarem novas perspectivas e possibilidades de ler e viver o mundo. O trabalho com comunidades vulneráveis apresenta-se como um convite para renovar as práticas de educação, por meio do trabalho colaborativo e rigoroso com professores, pais e comunidade em geral, na direção de ampliar do plano individual e pedagógico para o plano das políticas públicas direcionado a superar os obstáculos materiais, culturais e políticos que os mantêm vulneráveis (NASCIMENTO; POWACZUK 2019, p. 01).

O estudo, desta forma caracteriza-se como um *alinhavo* da investigação maior almejando contribuir para dar visibilidade e publicizar às experiências e as aprendizagens relativas à reorganização do trabalho pedagógico para e com as infâncias no período pandêmico, através dos projetos colaborativos, e especialmente o impacto que estão tendo no retorno ao trabalho presencial na EMEF Júlio do Canto.

O contexto da pesquisa foi a escola na qual atuo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social, contando com a participação de docentes atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como a equipe gestora. Portanto, caracteriza-se como uma pesquisa implicada e aplicada no contexto de trabalho, como preveem as prerrogativas do Mestrado Profissional do programa (PPP, 2015).

Neste sentido, justifico a problemática do estudo que almeja investigar: quais as possibilidades de gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias a partir de reflexões acerca dos projetos desenvolvidos numa instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social.

Tendo em vista a problemática anunciada, apresento como objetivo do estudo: construir coletivamente possibilidades de gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias a partir de reflexões acerca dos projetos desenvolvidos numa instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social.

Como objetivos específicos: reconhecer os projetos desenvolvidos no trabalho pedagógico para e com as infâncias durante o ensino remoto (2020 e 2021); identificar as aprendizagens mobilizadas pelas professoras no desenvolvimento dos projetos no

decorrer do ensino remoto (2020 e 2021); compreender a relação entre os projetos desenvolvidos no período pandêmico e a gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias; construir colaborativamente um capítulo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola sobre o trabalho pedagógico a partir dos projetos para e com as infâncias.

A pesquisa é de caráter qualitativa trazendo como abordagem a narrativa de cunho sociocultural (BOLZAN, 2001, 2002), desenvolvida a partir de encontros dialógicos reflexivos. Esta abordagem favoreceu a construção de um sistema de quatro elementos capazes de escutar, contextualizar, experimentar e reelaborar - ECER (POWACZUK; ARNOUT; DEUS; MORAIS; SIMON, 2021).

O referencial está pautado nos estudos de Lück (2009); Sacristán; Gómez (2000); Vieira (2011); Barbosa (2007); Barbosa; Horn (2008); Hernández (1998); Salva; Martinez (2020); Bolzan (2002, 2004, 2007, 2008, 2019, 2021); Ferreira (2018), Freire (1980, 1991, 1993, 2015); Masschelein (2003); Nóvoa (2021, 2022); Abramovay (2002); Janczura (2012); Nascimento; Powaczuk (2019), entre outros.

Neste sentido, na apresentação do estudo, procurei destacar os **cadarços, alinhavos e laços** preliminares do estudo, de forma a favorecer ao leitor a interlocução com as dimensões do estudo ao longo da leitura.

No capítulo dois apresento, por meio de um memorial, a historicidade familiar, minha trajetória pessoal e profissional que me ligam a esta pesquisa, contextualização que chamo de: **cadarço umbilical: trajetória familiar e pessoal alinhavando o ser docente**.

Na sequência, no capítulo três apresento o Estado de Conhecimento da pesquisa no contexto da investigação. Uma parte muito importante e fundamental da investigação pois permite a inserção do pesquisador no contexto da produção de conhecimento acerca do tema em estudo. Este capítulo é denominado, como: **estado do conhecimento: alinhavando os cadarços da delimitação da produção científica do objeto da pesquisa**. Aqui apresento as publicações encontradas, na qual me refiro como: **cadarços do Scientific Electronic Library online (SciELO) e Cadarços da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**. As amarrações dos estudos realizados por meio das buscas para o Estado de Conhecimento, fazendo assim ressalvas importantes para a pesquisa, destaco como: **os laços dos cadarços no estado do conhecimento da pesquisa**.

No capítulo quatro apresento o referencial teórico construído para embasar as discussões e reflexões propostas, organizado a partir dos seguintes eixos: **gestão colaborativa e os alinhavos na organização do trabalho pedagógico com as infâncias; trabalho pedagógico para e com as infâncias e os laços com projetos colaborativos; projetos e os laços em instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social: o trabalho pedagógico para e com as infâncias e projetos da/na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto (2020 - 2021).**

Prosseguindo, no capítulo cinco apresento a metodologia e os desdobramentos da pesquisa, na qual destaco considerações acerca do contexto, sujeitas/participantes/colaboradoras, etapas e instrumentos, considerações éticas, os encontros dialógicos e análise e categorização dos dados.

No capítulo seis apresento a categoria **gestão do trabalho pedagógico para/com as infâncias a partir de projetos na EMEF Júlio do Canto**, seguindo de suas dimensões categoriais: **os projetos colaborativos em construção; aprendizagens docentes e perspectivas em reconstrução dos projetos colaborativos.**

Por fim, no capítulo sete apresento as **(in) conclusões: cadarços amarram-se, desamarram-se e continuam-se os alinhavos e laços**, com as expectativas da pesquisa e o produto técnico/educacional desenvolvido.

2 CADARÇO UMBILICAL: TRAJETÓRIA FAMILIAR E PESSOAL ALINHAVANDO O SER DOCENTE

Os atos de ensino fazem parte da atividade humana cotidiana. De forma consciente ou inconsciente desenvolvemos como adultos milhares de atos nos quais ajudamos outros (adultos ou não) a aprender. Ao ensinar, podemos atuar de forma intuitiva, empregando nosso sentido comum para ensinar algo a outros. Mas também podemos atuar com certa racionalidade e método. De qualquer das formas que o façamos, o que é certo é que esses atos de ensino podem ter a capacidade de deixar marcas na memória e na biografia das pessoas (VAILLANT, 2012, p.53).

É com essas marcas que começo descrevendo minha biografia com a educação, que inicia mesmo antes do meu nascimento. Buscarei relatos e narrações de fragmentos de memórias familiares para descrever um pouco da minha história que se entrelaça à história dos meus antepassados. Faço isso, pois considero a historicidade das trajetórias de formação, que entrelaçam diferentes experiências e gerações pedagógicas, permitem conhecer muitas das mobilizações e construções que perpassam a constituição docente.

Em 1897 meu tataravô materno Miguel dos Santos Paz iniciou suas atividades no magistério, em uma época que as dificuldades de ensino eram imensas. O Vovô Miguel, como é chamado, pelos meus familiares, criou uma escola para si, particular, construída com paredes de barro e coberta com palha, tendo ajuda dos vizinhos da localidade do Seivalzinho, interior de minha cidade natal, Caçapava do Sul.

Deixou em alguns registros que, na primeira semana de aula apareceram somente dez alunos, passando na terceira semana para dezoito alunos, entre meninos e meninas. Ministrando duas aulas por dia, pela manhã para os rapazes e no período da tarde para as moças, como aparecia em seus registros.

Pouco tempo depois teve que abandonar o cargo, pois tinha que trabalhar em outro emprego para manter a família, pois já tinha quatro filhos para sustentar. Resolvendo não abandonar totalmente a profissão tão amada, a de professor, resolveu então lecionar a domicílio, em meados dos anos de 1910, atendendo crianças de muitas famílias de distritos rurais de Caçapava do Sul, Lavras do Sul e São Sepé.

Meus tataravôs maternos tiveram oito filhos, e minha bisavó materna Maria Miguelina, filha mulher mais velha, também professora, teve sete filhos, dentre eles

minha amada, querida e sempre lembrada avó materna Eloir Leão Marques, professora muito exigente, admirada e respeitada.

Conforme relatos da Vó Eloir, duas de suas irmãs, também foram professoras, sendo elas profissionais responsáveis, respeitadas, exercendo enorme liderança nas comunidades rurais de Santa Bárbara, Lanceiros e Cerrito do Ouro dos municípios de Caçapava do Sul e São Sepé.

A Vó Eloir e o Vó Olício tiveram oito filhos, e todos foram alfabetizados pela matriarca da família, Dona Eloir. Minha mãe Lisleth Maria Marques Vivian (filha mais velha) e minha tia Livete Magali Leão Marques (que considero uma segunda mãe), também são professoras, seguindo a “tradição familiar”.

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito haver comigo mesmo (FREIRE, 1996, p.59).

Recordo da minha infância, quando observava minha mãe, Lisbeth, graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia, com seus cadernos de chamada e seus diários de classe. Achava muito lindo aquela quantidade de cadernos espalhados pela mesa da sala e minha mãe realizando suas atividades. Somos quatro filhos, e eu fui a única que segui os passos do ser docente.

Conforme Tardif (2014), a temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, com isso me recordo, que gostava de chamar os amigos e juntar todas as crianças da vizinhança para brincar de “escolinha”. Colocava todos sentados nas escadas do prédio que ficava do lado da minha casa e, é claro, que eu era a professora. Pegávamos uma mesinha de madeira para professora e um pequeno quadro de giz, e ali passava os conteúdos que estava aprendendo na escola naquele período. Havia o horário para o lanche e recreio, e a professora ali realizava tal atividades juntamente com seus alunos.

O ano era 2001, minha chegada na cidade grande, Santa Maria, menina moça de dezoito anos, vinda de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Na chegada fui acolhida por uma tia materna (Livete Magali), professora de química da Escola Militar de Santa Maria. Muito exigente e amorosa, sempre incentivando-me para a área da educação, me proporcionou um Curso Básico de Educação Infantil (Atendente

de Creche). Para finalizar o curso deveríamos ter uma experiência de uma semana em uma escola de Educação Infantil, foi muito especial.

Lembro-me até hoje do cheiro, das cores e dos espaços que a instituição de ensino tinha. No Centro Educacional Infantil Magia (instituição na qual pude desenvolver a experiência para finalizar o curso), com apenas três dias de atividades, a diretora da escola, por ver meu interesse pela área, me convidou para trabalhar. Eu aceitei, mas continuaria estudando e tentando vestibular para Fonoaudiologia.

Contei para meus pais que estava trabalhando depois de assinada minha carteira de trabalho, pois eles queriam que eu ficasse somente estudando para o vestibular. Acredito que, minha mãe, por ser professora e saber dos desafios da profissão, talvez tivesse outro sonho para mim.

No ano de 2002, tentei novamente vestibular para a área da saúde, e já no próximo ano resolvi fazer vestibular para área de educação. Em 2003 fui aprovada para o Curso de Letras - Licenciatura, habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas Literaturas, na Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES), no turno da noite, para assim continuar trabalhando durante o dia.

Por estar trabalhando na área da Educação Infantil sentia a necessidade de aprofundar meus conhecimentos específicos na área. Poder conciliar com o trabalho e com a primeira graduação, resolvi ingressar em uma novidade para época, a educação a distância. Em 2005, início a graduação em Pedagogia - Licenciatura pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). Concluí minha primeira graduação em 2008 e a segunda em 2009.

Nesse percurso de 2003 a 2009, além de sempre estar trabalhando na área, realizei muitos estágios extracurriculares, nos quais tive experiências extremamente importantes e significativas. Tive a oportunidade de trabalhar com crianças bem pequenas e pequenas com o ensino da língua estrangeira espanhol e vivências com bebês em berçários.

Em 2010, início minha vida pública no magistério, na Rede Estadual de Ensino, vinte e sete turmas e três cidades para atuar com a disciplina de Língua Espanhola, na época fiquei lecionando na área e estudando para continuar prestando novos concursos públicos.

Em 2011, assumi mais um cargo público, o de Pedagoga na Prefeitura Municipal de São Martinho da Serra, atuando como coordenadora pedagógica nas

únicas três escolas do município, duas rurais e uma urbana, desde a Educação Infantil e os Anos Iniciais.

No ano de 2014 fiz uma Pós-graduação em Alfabetização, por estar inserida como professora orientadora de estudos do Curso de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Fiquei na cidade de São Martinho da Serra trabalhando na Rede Estadual de Ensino com a disciplina de Língua Espanhola, no Ensino Fundamental e Médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Rede Municipal de Ensino na função de Pedagoga, até o ano de 2016.

O ano de 2015 foi marcado por duas grandes realizações: um dos maiores e mais belos projetos de minha vida (a de ser mãe da minha primogênita Elis) e a aprovação no concurso da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RME-SM).

Em 2016 sou nomeada na RME-SM e abraçada pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes, escola que me recebe com muito carinho e na qual aprendi muito, trazendo grandes aprendizagens e amizades. Foi lá que me impulsionei para estudar e saber mais sobre o trabalho pedagógico por projetos. Depois de dois anos na EMEF Sérgio Lopes, peço transferência para uma escola perto de minha residência, em Camobi, pois em 2018 chega o meu segundo maior e mais belo projeto de vida, o Antônio.

Escola que, também, tem o poder de abraçar e acolher as pessoas, a EMEF Júlio do Canto. Nela tenho compartilhando experiências e vivências com as crianças da turma de pré-escola mista, turma única de Educação Infantil na instituição de ensino que atende crianças/estudantes da Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e a EJA.

Acredito que meu interesse, vontade e estímulo para esta pesquisa, venha na tessitura deste conjunto de experiências, de vida e de formação, as quais estão permeadas pelas minhas memórias de infância e juventude. Lembro-me com certa doçura das práticas pedagógicas que alguns professores tinham, deixando marcas em minha constituição como docente. De modo especial, lembro de minha professora da segunda série, que envolvia as crianças em prol de uma educação acolhedora e ambiental. Plantamos uma árvore, demos a ela o nome de “Princesinha”, fizemos um acróstico com seu nome, além de todos os cuidados diários que éramos incentivados a ter com relação à natureza e com a nossa “Princesinha”. Na mesma série, ainda, lembro-me dos cartazes nas paredes da sala de aula, feitos com cartolinas, recorte

de revistas e uma linda letra escrita à mão. A professora envolvia a mim e a todos os colegas em suas produções e nas aulas, não esquecendo de ninguém, que doce encanto de recordação!

De fato, as experiências formativas vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória (TARDIF, 2014, p.67).

Na juventude, recordo-me de práticas que envolviam os estudantes, como as feiras de ciências, as gincanas que envolviam todas as disciplinas e os alunos da escola, elaboração de paródias, através de determinado conteúdo, atividades em grupos, atividades físicas, que significativamente movimentavam a aprendizagem dos estudantes, pois acredito, que esse “movimento” deixam marcas e a mais doces lembranças nas vidas das crianças/estudantes. Para Tardif (2014)

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2014, p.69).

São muitos destes saberes e fazeres que tonalizam minhas práticas pedagógicas, experiências de uma infância vivida que povoam o trabalho com as crianças. São através das práticas pedagógicas e educativas que estamos nos relacionando com as crianças/estudantes, caracterizando-se como os *alinhavos* que aproximam vidas, tecem as interações e relações com as crianças/estudantes, e assim vamos nos construindo mutuamente, pois como bem enfatiza Zabala:

As atividades são o meio para mobilizar a trama de comunicações que pode se estabelecer em classe; as relações ali se estabelecem definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos. Deste modo, as atividades, e as sequências que formam, terão um outro efeito educativo em função das características específicas das relações que possibilitam (ZABALA, 1998, p.89).

A ausência ou fragilização dos processos interativos constitutivos do trabalho pedagógico, pode ser entendido como uma espécie de vazio da docência, pois como bem diz Tardif (2002) o trabalho docente é essencialmente interativo.

Posso dizer que vivi o vazio da docência em dois mil e vinte quando nos deparamos com a pandemia do Covid-19. Com um sentimento parecido com o de guerra, pois estávamos vivenciando isoladamente, sem ter o contato físico e social para as necessárias interações que a vida e as aprendizagens necessitam. Em meio a tantas incertezas, medos e angústias, fomos lançados ao desafio de reinventar, tanto em nossa vida pessoal, quanto profissional.

As crianças traçam um mundo com seus corpos e suas vozes, quase silenciadas de tanto impor-se o silêncio. Estão vivendo um tempo em que a Terra foi apanhada de surpresa por um vírus letal que provoca a Covid-19 e leva à morte milhares de pessoas em todo o mundo. O silêncio, antes distante de nossas vidas, se impôs. Silenciaram as ruas, fecharam as universidades, os comércios, os bares, os teatros. Fecharam as escolas, obrigando crianças e jovens a ficarem em casa. Institui-se também um silêncio de vozes juvenis e infantis; consolidou-se o aprisionamento do corpo que não pode mais se encontrar com o outro (SALVA; MARTINEZ, 2020, p.14).

Num patamar de silenciamento e sofrimento coletivo, e tendo que estarmos isolados, tivemos que buscar forças e nos reinventarmos, mesmo que sendo através dos aparatos eletrônicos e a internet, e isso possibilitou nos unirmos entre nossas angústias e ações, buscando compartilharmos um trabalho coletivo colaborativo em prol de uma comunidade escolar, pois:

As melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação (NÓVOA, 2022, p.26).

A partir das formações continuadas, palestras e reuniões pedagógicas, que instigaram as reflexões e a necessidade de ações coletivas, e o pensar em práticas que viessem de encontro ao momento em que estávamos vivenciando, a escola idealizou uma proposta entre a Educação Infantil e Anos Iniciais, que inicialmente foi a elaboração do E-book (livro digital), intitulado: “Histórias em tempos de Pandemia”. E, num segundo momento, seguindo com os mesmos ideais, criou-se momentos de contação de histórias, surgindo então a “Contação de histórias e estórias em tempos de Pandemia”.

Assim, as propostas pedagógicas coletivas desenvolvidas de forma colaborativa, por meio dos projetos, foram ganhando maiores proporções, devido ao retorno que tivemos das nossas crianças/estudantes e seus familiares, no ano de dois mil e vinte um, seguimos com a segunda edição dos projetos envolvendo a Educação Infantil e Anos Iniciais.

Ressalto, que neste percurso tive a possibilidade de participar do grupo de pesquisa Travessias, coordenado pela professora Graziela Escandiel de Lima, nesta atividade buscávamos refletir e problematizar aspectos da docência na Educação Infantil e as trajetórias formativas e profissionais de Pedagogas e Pedagogos, tendo em vista a situação de crise sanitária, o isolamento social e a situação das escolas no contexto da Pandemia.

Neste percurso, surge a possibilidade e o desejo de participar da seleção do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o que direcionou minha aprovação sob a orientação da professora Ana Carla Hollweg Powaczuk.

A partir deste trajeto passo a integrar o grupo de pesquisa Práticas e Formação para Docência: educação básica e superior (GPDOC), que tem como projeto guarda-chuva das pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, o estudo intitulado: Contextos emergentes à gestão pedagógica: desafios à docência em contextos de vulnerabilidade social.

A participação nos grupos de pesquisas, especialmente pelas discussões promovidas no grupo que conta com professores de diferentes escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social, me permitiu conhecer e identificar que os dilemas e desafios que os docentes que atuam em escolas de periferia enfrentam são muito próximos. A perspectiva colaborativa da gestão do trabalho pedagógico é uma prática almejada por muitos, mas difícil de ser concretizada em muitas escolas. Passei a perceber que a escola Júlio do Canto, apresentava um diferencial que precisava ser analisado, problematizado, visibilizado e publicizado.

Percebi assim, a pertinência do estudo sobre a gestão do trabalho pedagógico para e com as infâncias por meio dos projetos colaborativos dentro da comunidade escolar em que estou inserida, sendo ela, de vulnerabilidade social.

Neste sentido, ressalto a relevância pessoal e profissional do estudo aqui apresentado, tendo em vista que:

- ↪ o contexto escolar carece que processos sistemáticos de reflexões e análise sobre as práticas que vêm sendo pensadas e desenvolvidas;
- ↪ a análise coletiva sobre as propostas desenvolvidas e em curso, poderá se constituir em elemento impulsionador de novas perspectivas de trabalho pedagógico para e com as infâncias.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: ALINHAVANDO OS CADARÇOS DA DELIMITAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO OBJETO DE PESQUISA

Uma parte muito importante e fundamental da investigação se dá a partir da inserção do pesquisador no contexto da produção de conhecimento acerca do tema em estudo. Tal processo exige do pesquisador que ele possa situar a demanda singular que emerge de seu contexto de atuação com o contexto mais amplo de produção de conhecimento sobre o tema.

Trata-se de reconhecer o campo científico sob o qual o investigador se insere para que possa analisar, definir e redefinir seus percursos, caracterizando-se como o “movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda os estudos relacionados ao objeto da nossa pesquisa” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Tratamos aqui do Estado do Conhecimento, que para Morosini (2015, p. 102) é a identificação, registro, categorização dos estudos que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Não obstante para Ferreira (2002, p. 259)

A compreensão do Estado de Conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses” (apud SOARES, 1987, p. 3).

Para iniciarmos o *alinhavo nos cadarços* da pesquisa, escolhemos duas bases³, uma de periódicos com artigos altamente qualificados, o SciELO, e outra que é a BDTD, a qual é um repositório de teses e dissertações de programas de pós

³ Morosini, Santos e Bittencourt (2021) apresentam em seu livro quatro bases/acervos/repositórios virtuais de dados de publicações científicas para fazermos a pesquisa, duas que comportam teses e dissertações e duas que comportam artigos científicos, que são: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (BTD); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Scientific Electronic Library Online (SciELO) e SCImago SciELO.

graduação no Brasil, que tem como seleção os mesmos critérios e somente com programas bem avaliados para teses e dissertações.

Pautando-nos nas considerações de Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p.59 e 60) definimos o objetivo geral para a construção do Estado do Conhecimento, o que permitiu delimitar o fio condutor da busca a ser desenvolvida. De acordo com as autoras, a delimitação do tema e do objetivo é um passo importante para a realização da pesquisa do tipo Estado de Conhecimento, uma vez que permite balizar o que se quer descobrir ou conhecer sobre determinado tema ou área de estudo.

Neste sentido, considerando o tema da pesquisa - Gestão do trabalho pedagógico para e com as infâncias por meio de projetos colaborativos - definimos como objetivo do Estado do Conhecimento desenvolvido:

Conhecer e analisar nas publicações dos acervos SciELO e BDTD, nos anos de 2018-2022, acerca da gestão colaborativa do trabalho pedagógico de projetos integradores que envolvem a Educação Infantil com Anos Iniciais e/ou Anos Finais.

Seguindo para o próximo *alinhamento dos cadarços* da pesquisa, passamos a definição dos descritores, que Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p.60) devem ser definidos de acordo com a temática da pesquisa e o objetivo. Assim, diante do problema de pesquisa que foi “Quais as possibilidades de gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias a partir de reflexões acerca dos projetos desenvolvidos numa instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social? ”

As buscas foram desenvolvidas em duas etapas, sendo uma no período julho de 2022 e a segunda no mês de setembro de 2023. Na primeira etapa destacamos três descritores para nossas buscas, que são: **projetos integradores**, **trabalho pedagógico** e **gestão colaborativa**. Posteriormente, na segunda etapa, incluímos um outro descritor - **infância** - a cada um dos descritores selecionados na primeira etapa e com a categorização micro (entre aspas).

Feita as considerações iniciais, passamos a descrever as buscas realizadas, primeiramente no acervo do SciELO, com a leitura de artigos, e logo após, na BDTD com a leitura de teses e dissertações.



3.1 CADARÇOS DO SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SciELO)

SciELO⁴ é um acervo digital de revistas científicas brasileiras e algumas estrangeiras, tais como: África do Sul, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai, Equador, Índias Ocidentais e Venezuela. Esta pesquisa foi realizada na referida base por apresentar artigos científicos qualificados pela CAPES periódicos em A.

Damos início às buscas no acervo do Scielo⁵ com o descritor: **projetos integradores** (sem aspas), sem filtro, sem recorte temporal e encontramos um total de seis trabalhos, já com o mesmo descritor entre aspas (“projetos integradores”) foram encontrados quatro trabalhos. Na sequência, com o mesmo descritor, utilizamos o filtro de ciências humanas, chegamos em dois trabalhos e um foi descartado por se tratar do curso de Sistemas da Informação de uma graduação.

Assim, como a seleção de busca na primeira etapa demarcamos projetos integradores entre aspas, ciências humanas. Já na segunda etapa fizemos a mesma busca, incluindo infância como outro descritor e não foi localizado nenhum trabalho.

No quadro a seguir, apresentamos as buscas para o descritor projetos integradores (com e sem aspas) e o nome do periódico, ano da publicação, título e autor do artigo selecionado:

⁴ Link de acesso para o acervo científico do SciELO: <https://www.scielo.br/>

⁵ Inicialmente no mês de julho do ano de dois mil e vinte e dois, quando iniciamos as buscas para o Estado do Conhecimento tínhamos 1.095 720 artigos publicados no acervo científico.

Tabela 1 - Artigo selecionado do descritor projetos integradores

TRABALHO SELECIONADO			
Nome do periódico	Ano da publicação	Título	Autores
Revista Portuguesa de Educação	2014	Os projetos de trabalho: Uma experiência integradora na formação inicial de professores	Eulália Neto

Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa no Scielo.

A busca desenvolvida na primeira etapa referente ao descritor: **trabalho pedagógico**⁶, utilizamos como seleção de busca o idioma português + brasil + ciências humanas + educational + ano de publicação 2018 a 2022. Na busca com o descritor sem aspas localizamos 70 trabalhos, dentre os quais, após a leitura dos títulos, foram selecionados quatro para serem lidos integralmente, tendo em vista a proximidade com o objetivo deste estudo, que é analisar e pesquisar sobre gestão colaborativa do trabalho pedagógico de projetos que envolvem a educação infantil, anos iniciais e anos finais. Ressalta-se que a exclusão dos trabalhos se deu tendo em vista que os títulos visavam o trabalho pedagógico em relação a outras áreas, como, EJA, Matemática, Medicina, Educação Física, Raças, Etnias, Gêneros, Sexualidade, Escolas de Campo. Temas que não são direcionados especificamente ao objetivo da busca para o Estado do Conhecimento.

Já na busca com o descritor entre aspas -"trabalho pedagógico"-⁷, dentre os quais após a leitura dos títulos, foram selecionados três para serem lidos integralmente.

⁶ O percurso da busca no descritor se deu inicialmente (sem aspas) e sem filtro, o que resultou na localização de um total de quinhentos e cinquenta e um (551) artigos, com os seguintes filtros: (idioma português=398; idioma português + brasil=323; idioma português + brasil + ciências humanas =262; idioma português + brasil + ciências humanas + educational = 213; idioma português + brasil + ciências humanas + educational + ano de publicação 2018 a 2022 = 70). Aqui trouxemos filtros relacionados à subárea de concentração por conta do número exorbitante de textos encontrados. Relembrando que na busca anterior, com o descritor de projetos integradores, tivemos um retorno de no máximo seis artigos.

⁷ O percurso da busca no descritor, com aspas, sem filtro, encontramos um total de cento e vinte e cinco (125) trabalhos e com os seguintes filtros (idioma português=102; idioma português + brasil=93;

Na segunda etapa da busca com o descritor trabalho pedagógico com aspas incluímos o descritor infância, com os mesmos filtros e localizamos um número expressivo de trabalhos com enfoques diversos⁸. A partir da leitura flutuante dos títulos selecionamos oito trabalhos, que após a leitura dos resumos foram selecionados dois artigos. Ressaltamos que os trabalhos relativos a estes descritores apresentam preponderância para escolas de Educação infantil.

Quando abordam a relação entre infância e trabalho pedagógico, preponderam estudos direcionados ao processo de alfabetização e a transição da Educação Infantil e Anos Iniciais.

No quadro a seguir, apresentamos as buscas para o descritor trabalho pedagógico (com e sem aspas) e os nomes dos periódicos, ano das publicações, títulos e os autores dos artigos selecionados:

Tabela 2 - Artigos selecionados com o descritor trabalho pedagógico

TRABALHOS SELECIONADOS			
Nome do periódico	Ano da publicação	Título	Autores
Educação & Realidade	2018	Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?	Liliana Soares Ferreira
Cadernos Cedes	2019	A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer	Adriana Varani; Cristina Maria Campos; Elizabeth Rossin

idioma português + brasil + ciências humanas=85; idioma português + brasil + ciências humanas + educational=70).

⁸ Localizamos artigos com temáticas de políticas públicas e mobilidade urbana, a herança escravista no Brasil e escravidão, políticas de segurança alimentar e nutricional no enfrentamento da fome, direitos LGBTQIA+, temáticas de documento e patrimônio, espiritualidade na saúde, violência doméstica no Brasil, tecnologia e desigualdade social, envelhecimento no Brasil, evasão no ensino superior, produção de videoaulas para alunos surdos, mercado financeiro, sexualidade no contexto rural, entre outros

Educação & Sociedade	2020	(Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19 no limiar do (im)possível	Luana Costa Almeida; Adilson Dalben
Pro-Posições	2022	A dimensão metodológica da aula: revisitando a organização pedagógica do trabalho docente	Luana Costa Almeida
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2022	A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares	Érika Dias; Mozart Neves Ramos
Educação e Pesquisa	2022	O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental	Gisele Brandelero Camargo; Marynelma Brandelero Camargo

Fonte: elaborado pela autora, a partir do descrito em destaque (2024).

Com o descritor: **gestão colaborativa** (sem aspas)⁹ e com os seguintes filtros (ciências humanas = 19; ciências humanas + educational= 9)¹⁰ chegamos a nove artigos e após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos dois para serem lidos integralmente.

Com o mesmo descritor com aspas (“gestão colaborativa”)¹¹ e com os filtros de (ciências humanas = 3; ciências humanas + educational= 2), os quais após a leitura foram descartados, tendo em vista que eram relacionados a área médica. No que tange a inclusão do descritor infância na busca não foram localizados trabalhos.

⁹ Na busca realizada inicialmente sem filtro, encontramos um total de setenta e seis (76).

¹⁰ O descarte dos artigos nesses dois últimos casos foi em relação à temática que tratavam da área da saúde, práticas universitárias e o desempenho de alunos.

¹¹ sem filtro encontramos treze trabalhos.

No quadro a seguir, apresentamos as buscas do descritor gestão colaborativa (com e sem aspas) e os nomes dos periódicos, ano das publicações, títulos e autores dos artigos selecionados:

Tabela 3 - Artigos selecionados com o descritor gestão colaborativa

TRABALHOS SELECIONADOS			
Nome do periódico	Ano da publicação	Título	Autores
Educar em revista	2016	Desafios do modelo de prática por ressonância colaborativa na formação inicial dos docentes	Eduardo Rodríguez Zidán; Javier Grilli
Educação e Pesquisa	2018	(Im)possibilidades da revitalização do projeto político-pedagógico de uma Rede Municipal de Ensino em uma perspectiva colaborativa	Jardelino Menegat; Dirléia Sarmento; Fanfa Mary Rangel

Fonte: elaborado pela autora, a partir do novo descritor destacado (2024).

Fazendo uma síntese parcial do que foi encontrado podemos dizer que existe uma produção abundante no descritor de “trabalho pedagógico” em diferentes áreas de conhecimento, ao contrário do descritor “projetos integradores”, que encontramos poucos artigos referente ao tema. Vale a pena enfatizar que foram selecionados os artigos que trabalham com os conceitos e categorias vinculados diretamente à pesquisa, artigos que trouxessem um estofamento teórico em relação aos descritores selecionados para esta investigação.

3.2 CADARÇOS DA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações¹², desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia (IBICT), integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

¹² Link de acesso para o acervo digital de teses e dissertações: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>



Iniciamos as buscas no acervo da BDTD¹³ com o descritor: **projetos integradores** (sem aspas) e sem filtro encontramos 12.289, com os seguintes filtros (Programa de Pós-graduação em educação = 185; Programa de Pós graduação em educação + assunto educação = 23), chegamos em vinte e três (23) trabalhos. Após a leitura dos títulos e resumos não selecionamos nenhum, pois eram trabalhos referente a projetos integradores do ensino médio integrado, técnico em administração, licenciatura em Dança, história de vida das mulheres idosas, da produção de conhecimento de crianças através de uma biblioteca infantil, a formação tecnológica e a cidadania.

Com o mesmo descritor entre aspas (“projetos integradores”) e sem filtro chegamos num total de duzentos e quarenta e três (243) e com o filtro (Programa de Pós graduação em Educação: Currículo=3), e após a leitura dos três títulos e resumos, chegamos a um trabalho para leitura integral, pois os outros eram duas teses, uma referente à gestão de projetos educacionais em uma unidade de saúde básica e outra referente à complexidade e metodologia de projetos: melhorando a prática docente em cursos de graduação tecnológica.

Na segunda etapa da busca, realizada com a inclusão do descritor infância, foram localizados cem trabalhos, dentre os quais foram selecionados seis para leitura flutuante dos títulos e resumos, resultando na seleção de quatro trabalhos. A exclusão se deu por serem trabalhos direcionados à área da saúde, bem como direcionados exclusivamente à Educação Infantil.

No quadro que segue, apresentamos trabalhos selecionados:

¹³ Inicialmente no mês de julho do ano de dois mil e vinte e dois, continha registrado neste acervo científico 130 instituições, 563.194 dissertações, 213.591 teses e no total 776.784

Tabela 4 - Trabalhos selecionados com o descritor projetos integradores

TRABALHOS SELECIONADOS			
Ano	Autor	Título	Nível
2013	MELLO, Marilice Pereira Ruiz do Amaral	Formação inicial de professores e projetos integradores do curso de Pedagogia: desafios e possibilidades	Tese
2019	MENDONÇA, Fernando Medeiros	Da assistência à resistência: a educação integral, o currículo integrado e a cultura corporal em escolas da rede municipal de Goiânia-GO	Dissertação
2019	MACHADO, Jociane da Silva	O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais	Dissertação
2019	MACIEL, Rochele Rita Andreazza	Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias	Tese
2022	SERRA, Elenice Belcholina da	Pobreza, infâncias e exclusões no contexto da pandemia (Covid- 19) em Itaberaí, Goiás: dialogando.	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora, a partir de novo descritor definido.

Com o descritor: **trabalho pedagógico**¹⁴ (sem aspas) com os filtros (Programa de Pós-graduação em educação = 1,740; Programa de Pós graduação em educação + Ano de defesa 2018 a 2022 = 382; Programa de Pós graduação em educação + Ano de defesa 2018 a 2022 + assunto prática pedagógica = 15), chegamos a quinze (15) trabalhos e após a leitura dos títulos e resumos, dentre os quais foram selecionados três trabalhos.

Os trabalhos descartados se referem a pesquisas com temas sobre professor na área de fronteira bilíngue; educação profissional e tecnológica; rendimento escolar; coordenadores pedagógicos.

Com o mesmo descritor: “trabalho pedagógico”¹⁵ (com aspa) e com os filtros (Programa de Pós-graduação em educação = 186; Programa de Pós graduação em educação + Ano de defesa 2018 a 2022 = 52; Programa de Pós graduação em educação + Ano de defesa 2018 a 2022 + assunto organização do trabalho pedagógico = 4), chegando a quatro trabalhos de dissertação, após a leitura dos títulos e resumos, não foram selecionados trabalhos.

Os descartes foram realizados porque os trabalhos se referiam a analisar a função social da disciplina Educação Física no processo de formação humana na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

O outro com uma proposta na área de formação de professores, apresentando como objetivo analisar a relação entre formação de professores e a organização do trabalho pedagógico destinado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As outras duas dissertações se referiam, uma a temática da pesquisa concentra-se na organização do trabalho pedagógico (OTP) do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e tem como objeto o trabalho docente, especificamente no referente às implicações da OTP. Nesta proposta foi descrita um conjunto de experiências cotidianas, da autora, como docente de um dos campi das Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da necessidade de desvelar a realidade acerca dessa forma de organização de ensino. O objetivo desta investigação em questão foi o de analisar as implicações da OTP para o trabalho docente no IFPR – Campus Palmas, na região sudoeste do estado do Paraná.

¹⁴ Sem aspas e sem filtro, encontramos um total de 25,916.

¹⁵ Com aspas e sem filtro, encontramos um total de 1,811.

Já o outro tinha como objetivo pesquisar e analisar os fundamentos presentes na organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Castanhal, no estado do Pará.

Na segunda etapa da busca, com a inclusão do descritor de infância e com os filtros já mencionados anteriormente, localizamos 173 trabalhos, sendo destes dois selecionados.

O descarte dos trabalhos se deu pela diversidade de temas os quais afastaram-se do foco do estudo ao abordarem: texto televisivo e Educação Infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico na educação física; Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares; Música na primeira infância: crianças com atraso no desenvolvimento e seus familiares; Parceria Público Privado: Um Estudo Sobre O Uso De Material Apostilado Na Educação Infantil No Município De Irati - PR; Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas; Políticas públicas, avaliação e registro, trabalhos na área de educação física e matemática, trabalho com adolescentes, entre outros.

Nos quadros abaixo, apresentamos as buscas realizadas com o descritor de trabalho pedagógico (com e sem aspas), o ano, autor, título, nível e instituição dos trabalhos selecionados.

Tabela 5 - Trabalhos selecionados com o descritor trabalho pedagógico

TRABALHOS SELECIONADOS			
Ano	Autor	Título	Nível e Instituição
2017	VAZ, Luana	A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos	Dissertação Universidade de Brasília (UNB)
2018	JARDIM, Juliana Mendes Oliveira	Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática: trabalho colaborativo e heterogeneidade	Dissertação Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
2018	MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos	A educação infantil na rede municipal de ensino de Belém PA: um debate sobre as concepções pedagógicas e prática pedagógica	Dissertação Universidade Federal do Pará
2019	WOYTICHOSKI, Cristiane Aparecida	O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica	Tese Universidade Estadual de Ponta Grossa
2022	AMERICO, Rafaela Barbosa	O brincar e o aprender a ler na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco	Dissertação Universidade de São Paulo (USP)

Fonte: elaborado pela autora, a partir do novo descritor indicado.

Na busca com o descritor **gestão colaborativa**¹⁶ (sem aspas) e com os seguintes filtros (Programa de Pós-graduação em educação = 36; Programa de Pós-graduação em educação + Ano de defesa 2018 a 2022=11) chegamos em onze (11) trabalhos.

Após a leitura dos títulos e resumos, não selecionamos nenhum, pois observamos que os trabalhos se referiam aos mais diversos assuntos como: a Cultura *maker*; Tecnologias e ensino médio; Consultoria de formação nuclear da Petrobrás; Conselhos escolares; Educação a distância; Saúde do trabalhador; Rede Federal de Educação tecnológica; Políticas públicas e a administração da educação e Tecnologia da informação.

Continuando as buscas com o mesmo descritor com aspas (“gestão colaborativa”) sem filtro, encontramos um total de trinta e quatro (34) e com o filtro (Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional = 1) e assim, realizamos a leitura.

Na segunda etapa da busca com a inclusão do descritor infância não foram localizados trabalhos. No quadro que segue, apresentamos os trabalhos selecionados.

Tabela 6 - Trabalhos selecionados com o descritor gestão colaborativa

TRABALHOS SELECIONADOS			
Ano	Autor	Título	Nível e Instituição
2017	PERIN, Angelita Tatiane Silva dos Santos	Uma pedagogia das possibilidades: gestão colaborativa, práticas educativas e organização curricular	Dissertação Universidade Federal de Santa (UFSM)

Fonte: elaborado pela autora, a partir de mais um descritor.

Fazendo uma síntese parcial do que foi encontrado podemos dizer que encontramos um número elevado de dissertações e teses para o descritor de “trabalho pedagógico”, ao contrário do descritor “gestão colaborativa”, que encontramos menos trabalhos referente ao tema.

¹⁶ (Sem aspas) e sem filtro encontramos 3.182 trabalhos.

3.3 OS LAÇOS DOS CADARÇOS NO ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA

A partir da definição do corpus de análise, que resultou num total de vinte (20) estudos: nove (09) artigos, nove (09) dissertações e duas (02) teses, como se destaca no quadro que segue:

Tabela 7 - Total de artigos e trabalhos selecionados no Estado do Conhecimento

TRABALHOS SELECIONADOS			
Ano	Autor	Título	Nível e Instituição
2013	MELLO, Marilice Pereira Ruiz do Amaral	Formação inicial de professores e projetos integradores do curso de Pedagogia: desafios e possibilidades	Tese PUC/SP
2014	Eulália Neto	Os projetos de trabalho: Uma experiência integradora na formação inicial de professores	Artigo Revista Portuguesa De Educação
2016	Eduardo Rodríguez Zidán; Javier Grilli	Desafios do modelo de prática por ressonância colaborativa na formação inicial dos docentes	Artigo Educar em Revista
2017	PERIN, Angelita Tatiane Silva dos Santos	Uma pedagogia das possibilidades: gestão colaborativa, práticas educativas e organização curricular	Dissertação Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação (UFSM)
2018	Liliana Soares Ferreira	Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?	Artigo Educação & Realidade

2018	Jardelino Menegat; Dirléia Fanfa Sarmiento; Mary Rangel	(Im)possibilidades da revitalização do projeto político-pedagógico de uma Rede Municipal de Ensino em uma perspectiva colaborativa	Artigo Educação e Pesquisa
2018	JARDIM, Juliana Mendes Oliveira	Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática: trabalho colaborativo e heterogeneidade	Dissertação Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
2018	MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos	A educação infantil na rede municipal de ensino de Belém PA: um debate sobre as concepções pedagógicas e prática pedagógica	Dissertação Universidade Federal do Pará
2019	Adriana Varani; Cristina Maria Campos; Elizabeth Rossin	A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer	Artigo Cadernos Cedes
2019	WOYTICHOSKI, Cristiane Aparecida	O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica	Tese Universidade Estadual de Ponta Grossa
2019	MENDONÇA, Fernando Medeiros	Da assistência à resistência: a educação integral, o currículo integrado e a cultura corporal em escolas da rede municipal de Goiânia-GO	Dissertação Universidade Federal de Goiás
2019	MACIEL, Rochele Rita Andreazza	Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias	Tese Universidade de Caxias do Sul
2019	MACHADO, Joceane da Silva	O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais	Dissertação Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

2020	Luana Costa Almeida; Adilson Dalben	(Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19 no limiar do (im)possível	Artigo Educação & Sociedade
2022	Luana Costa Almeida	A dimensão metodológica da aula: revisitando a organização pedagógica do trabalho docente	Artigo Pro-Posições
2022	Érika Dias; Mozart Neves Ramos	A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
2022	Gisele Brandelero Camargo; Marynelma Camargo Garanhani	O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental	Artigo Educação e Pesquisa
2022	SERRA, Elenice Belcholinda da	Pobreza, infâncias e exclusões no contexto da pandemia (Covid-19) em Itaberaí, Goiás: dialogando com crianças de quatro a seis anos de idade da classe trabalhadora	Dissertação Universidade Federal de Goiás
2022	AMÉRICO, Rafaela Barbosa	O brincar e o aprender a ler na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco	Dissertação Universidade de São Paulo (USP)
2022	VAZ, Luana	A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos	Dissertação Universidade de Brasília (UNB)

Fonte: elaborado pela autora, a partir da pesquisa de diferentes repositórios (2023).

Passamos a etapa da bibliografia anotada, que para Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 62) é a etapa que consiste na organização de referências bibliográficas completa dos resumos das publicações encontradas, o que nos exigiu a leitura inicialmente dos resumos de forma a identificar os *laços*, definições e resultados dos estudos desenvolvidos.

Finalizado este processo passamos a bibliografia categorizada a qual permitiu identificar as dimensões recorrentes nos estudos, no que tange às temáticas, autores utilizados, conceitos desenvolvidos, permitindo identificar caminhos já alcançados no que se refere aos estudos em pauta, bem como dimensões que carecem de novas investigações e aprofundamentos. Tal processo foi fundamental ao encaminhamento da bibliografia propositiva a qual é indicada como dimensões conclusivas neste capítulo e desenvolvidas nos capítulos: gestão colaborativa e os alinhavos do trabalho pedagógico para e com as infâncias e projetos e os laços em instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social.

A partir dos estudos levantados observamos os que enfocam **projetos integradores** que tem sua ênfase direcionada a formação inicial e ensino médio (NETO, 2014; AMARAL, 2013). No que tange às experiências que focalizam a ideia de projetos integradores direcionados à educação infantil, anos iniciais e anos finais, não foram localizados estudos específicos.

Observamos que os estudos fazem referência aos projetos integradores, vinculam às possibilidades de integração do currículo e as perspectivas de interdisciplinaridade, como ressalta Neto¹⁷ (2014), ao indicar:

O trabalho com projetos, enquanto procedimento teórico e metodológico que liga a interdisciplinaridade com a investigação e a teoria com a prática, poderá realçar o entendimento dos contextos escolares, ao colocar o futuro docente em contato direto com a realidade do cotidiano escolar e ao minimizar a compartimentação das disciplinas, além de propor o ressignificar das práticas de formação inicial de professores, a interação alunos/docente/comunidade e o sentido do planejamento, do currículo e da pesquisa como elementos fundamentais para a construção do conhecimento nas instituições formadoras (NETO, 2014, p. 87).

Corroboramos com esta perspectiva, Mello (2013), que em sua tese buscou verificar as possibilidades de integração entre as disciplinas, por meio do componente curricular denominado Projetos Integradores em Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Tendo como objetivo geral da pesquisa identificar a existência de elementos inovadores em Projetos Integradores capazes de

¹⁷ Diretora Acadêmica de Ciências do IFRN Campus Natal-Central, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. Teve seu artigo publicado na Revista Portuguesa de Educação, Jun 2014, vol.27, no.2, p.83-107. ISSN 0871-9187 - Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação Universidade do Minho - Braga - Portugal.

contribuir para a integração formativa dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio do PPP do Curso de Pedagogia da UFAL.

No referido trabalho, a autora considerou que a concretização dos Projetos Integradores permitiria a integração formativa, em quatro dimensões: a integração dos saberes, a integração do currículo, a integração das disciplinas e a integração do conhecimento, para assim oferecer subsídios inovadores para a ressignificação do currículo.

Os autores utilizados com definições relativas aos projetos integradores, foram: Fazenda (1995); Severino (2004, 2006); Hernández (1998), Ramos (2012); Alonso (2000,2005); Silva (2003); Sacristán (2008); Apple (2006); Arroyo (2011); Abramowicz (2006); Freire (2005); Morin (2000); Tardif (2012), Ferreira (2008); Beane (2003), Gallo (2011).

Neste sentido, observamos que a pauta tem sua correlação íntima com a forma como o trabalho pedagógico é pensado e desenvolvido. Assim, observamos como recorrência acerca das discussões do **trabalho pedagógico**, a partir dos pressupostos vinculados a abordagem histórico crítica Ferreira (2018); Almeida (2022); Monteiro (2018); Vaz (2017), a partir dos autores Frizzo (2008); Imbert (2003); Marx (2008, 2011); Saviani (1984); Schmied-Kowarzik (1988); Vázquez (1977); Vigotski (1996); González Rey (2005), entre outros.

O destaque está para a necessidade de práticas humanizadoras, a partir da recriação do trabalho pedagógico, considerando seu direcionamento à formação humana, nos ajudando a refletir sobre o trabalho pedagógico e sua relação com as condições concretas do fazer educativo. Assim, há o destaque para as dimensões socioculturais mais amplas, bem como sob as condições institucionais sobre as quais se assentam o trabalho pedagógico.

O artigo escrito por Ferreira¹⁸ (2018), ao discutir a categoria trabalho pedagógico, considera a necessidade de compreendermos como acontece o trabalho dos professores, colocando em evidência o sentido desse trabalho na escola. Como destaque destas produções está a necessidade de espaços e tempos para a produção

¹⁸ Professora Doutora, em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM. Teve seu artigo publicado na revista Educação & Realidade Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664319> - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS Porto Alegre - RS.

de conhecimento a partir do trabalho pedagógico. Tal processo implica a consideração dos movimentos dialéticos entre o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional, processo constituinte da práxis pedagógica.

Neste percurso, identificamos as denúncias acerca da precarização do trabalho docente e sucateamento da escola pública. Nesta perspectiva, destacamos a produção de Campos, Rossin e Varani¹⁹ (2019), a qual indica para a necessária assunção da formação humana na escola, de modo mais amplo, o que implicaria em, romper com lógicas de tempos e espaços rígidos do conhecer e reconhecer as relações/interações construídas como espaço de sociabilidade humana, como espaço de nos tornarmos humanos; a todos como sujeitos de conhecimento; a necessária resistência às estruturas embrutecedoras da escola; e a especificidade formadora de cada tempo dos diferentes sujeitos, coletivos sociais e culturais.

Neste sentido, a potência de recriação do trabalho pedagógico precisa ser reconhecida como ato responsável dos professores e das crianças como autores de seu processo de aprendizagem. O direcionamento para os processos que incidem acerca da reconfiguração do trabalho pedagógico está assentado nas potencialidades e limitações que implicam o fazer pedagógico na escola.

Nesta direção, o ensaio de Almeida²⁰ (2022), propõe uma reflexão sobre a dimensão metodológica na organização do trabalho pedagógico, retomando o debate sobre a constituição da aula e do lugar da tríade professor-aluno-conhecimento no processo. A autora problematiza os contornos que dão forma às decisões metodológicas da aula como reflexão necessária para delimitar a ação docente. Defende-se que, ao assumir concepções críticas, o professor é convidado a protagonizar, com seus estudantes, um processo de construção que exige a abertura para o inesperado possível. Porém, desconhecendo o caminho, deve ter clareza do destino e se abrir, pela dinâmica do acontecimento, a aprendizagens múltiplas na

¹⁹ Cristina Maria Campos. Professora Doutora, em Educação aposentada da Secretaria de Educação de Campinas - SP; Elizabeth Rossin Mestre Assistente Social aposentada da Prefeitura Municipal de Campinas-SP; Adriana Varani Professora PHD do Departamento de Ensino e Práticas Culturais, da Faculdade de Educação da UNICAMP-SP. Tiveram seu artigo publicado no Caderno Cedes CEDES - v. 39, n. 108, p. 177-192, maio-ago. 2019 do Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas - SP.

²⁰ Luana Costa Almeida Professora PHD Adjunta do quadro efetivo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP). Teve seu artigo publicado na Revista Pro-Posições | UNICAMP - Faculdade de Educação - Campinas, SP | V. 33 | e20200001 | 2022

vivência constante de novos modos de caminhar, firmemente alicerçados em princípios e conteúdos.

Para concluir, a autora reflete sobre a relação com os estudantes a partir das condições objetivas que se tem e aonde se quer chegar, construindo teórico-metodologicamente as ações. A dimensão metodológica da aula não finaliza em si sua constituição, pois, ao seu lado, e de forma inseparável está o conteúdo que a conforma. Pensar essa dimensão exige vê-la como constitutiva da organização do trabalho pedagógico como um todo, o qual, por sua vez, precisa ser pensado em sua relação com a escola e com a sociedade.

Nesta direção, localiza-se a dissertação de Monteiro, Fernanda Yully dos Santos (2018), nos traz uma análise sobre as concepções pedagógicas na educação infantil e a importância da educação escolar na formação humana dos indivíduos. Na referida pesquisa para desenvolver a discussão, foi utilizado o método materialista histórico-dialético, que busca analisar o objeto com rigorosidade, partindo da aparência à essência do fenômeno. O método faz parte de nossa concepção de mundo, portanto, demarca a orientação ética-política.

A partir da revisão bibliográfica, a autora traz algumas categorias específicas que emergiram para discutir a formação humana e ela foi pautada pelas análises em Duarte (2010,2012, 2016), Saviani (2013). Acerca da pedagogia socialista os autores referências foram Marx e Engels (2005, 2008) e Saviani (2012), ao estabelecer os nexos da pesquisa com a educação infantil utilizam, Kuhlmann (1998,2000), Rosemberg (1984) para discorrer sobre a história da educação infantil e Arce (2012, 2013), Martins (2013), Saviani (2013) para explicar as questões acerca da educação infantil e pedagogia histórico-crítica.

O estudo foi balizado pela concepção da pedagogia histórico-crítica, teoria que propõe uma perspectiva historicizada dos conteúdos, ou seja, é definida pelo processo histórico, guiando-se pelo conceito de trabalho. Tal perspectiva possui um posicionamento e compromisso com um projeto histórico antagônico, uma concepção de homem e de mundo.

A tese de Woytichoski (2019), considera o pressuposto de que em diversos aspectos da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a gestão escolar se assemelha a do Ensino Fundamental. Assim, defendemos que para a concretude da gestão escolar na Educação Infantil há necessidade de planejamento,

intencionalidade, reflexividade, trabalho coletivo, e avaliação que atendam as especificidades da infância e as características das crianças.

O aporte teórico para o desenvolvimento do estudo em relação à prática pedagógica se refere a Vázquez (1977), Franco (2008, 2014) e Gimeno Sacristán (1999, 2007) e sobre a gestão escolar foram utilizados de referência os estudos de Bosco de Lima (2011), Domingues (2014), Franco (2008, 2014); Hypólito (2008), Libâneo (2004). No que se refere às discussões sobre a Educação Infantil foram utilizados os autores Rocha (1997), Carvalho (2005, 2015, 2016) Carvalho e Fochi (2016, 2017), Carvalho e Guizzo (2018); Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007).

As principais conclusões da pesquisa se referem ao discurso da qualidade neoliberal direcionado para a escolarização também faz parte da Educação Infantil; há a persistência de um modo de fazer pedagógico ignorando os direitos das crianças, devido a burocracia presente na escola da Educação Infantil; a criança não ocupa centralidade nas ações pedagógicas da Educação Infantil.

Por meio da pesquisa o interesse foi contribuir com os estudos sobre a gestão escolar na Educação Infantil, bem como propor considerações que possibilitem reflexões e discussões sobre as implicações da gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil, considerando-se as especificidades da infância e as características das crianças.

No que se refere ao **trabalho pedagógico** direcionados às possíveis articulações e colaborações entre Educação Infantil e Anos Iniciais, não localizamos estudos específicos. Observamos que as pesquisas relativas à relação ao trabalho pedagógico e a infância direcionam-se quase que exclusivamente à educação Infantil (WOYTICHOSKI, 2019), ou então, voltam-se à transição da Educação Infantil e Anos iniciais (CAMARGO, GARANHANI, 2022, AMERICO, 2022) com enfoque nas ações do primeiro ano do ensino fundamental (VAZ, 2017) Neste direcionamento, as discussões circundam a relação da alfabetização e o silenciamento das infâncias em decorrência da intensificação dos processos de formalização da aprendizagem da Língua Escrita. Tais considerações nos permitem destacar a relevância do estudo proposto por direcionar-se à investigação de propostas construídas em articulação com a educação infantil e anos iniciais na escola investigada.

No que tange às experiências do tempo pandêmico, com o recorte vinculado ao trabalho pedagógico e à gestão colaborativa das produções selecionadas, apenas dois trabalhos se dirigiam a este enfoque. O estudo localizado foi o de Almeida e

Dalben²¹ (2020), o qual evidencia os limites e as potencialidades do processo vivido pelos profissionais da escola durante a (re)organização do trabalho com a suspensão das atividades presenciais, devido a pandemia da Covid-19. Os autores ao abordar as questões relativas à desigualdade social, explicitada na crise, e a falta de processos de aprendizagem mais potentes via ensino remoto. Argumentam para a atuação empreendida pela escola, especialmente a (re)organização da equipe escolar. Neste sentido, vislumbrando as potencialidades e limitações da reinvenção da escola, impulsionado pela reestruturação das relações sociais no período de isolamento social, bem como as incertezas e os riscos à vida, manifestam a necessidade de incremento dos processos participativos no contexto escolar.

Outro trabalho localizado abordando o período pandêmico e os desafios do trabalho pedagógico foi o de Dias e Ramos (2022), o qual destaca o grande desafio da retomada e qualificação do trabalho com vistas a reverter os baixos índices de aprendizagens escolares. Especialmente, considerando os elevados níveis de desigualdade. Com o advento da pandemia, a dificuldade de o país alcançar as metas estabelecidas do IDEB se tornou ainda mais complexo. Observamos que a queda mais significativa se deu para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, o impacto maior da pandemia na aprendizagem escolar ocorreu entre as crianças menores, especialmente, nas comunidades historicamente vulneráveis e marginalizadas, que, portanto, correm o risco de ficar ainda mais para trás.

Consideramos que estudos relativos às experiências e às aprendizagens relacionadas à reorganização do trabalho pedagógico no período pandêmico carecem de novos estudos que possam dar visibilidade às construções produzidas nos diferentes contextos escolares. Especialmente, o impacto que estão tendo no retorno ao trabalho presencial nas escolas. Certamente isso se deve ao breve período de tempo, a que estamos do período em questão, o que acreditamos ser uma produção que será ampliada nos repositórios.

Neste sentido, consideramos que esta dimensão atesta para mais uma dimensão da relevância do estudo proposto ao direcionar-se a análise dos projetos

²¹ Luana Costa Almeida é Professora PHD adjunta do quadro efetivo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP); Adilson Dalben é consultor externo da Interação Urbana. Pesquisador colaborador do LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos). Professor Doutor colaborador do PRAPEM (Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica em Matemática). Tiveram seu artigo publicado na Revista Educação & Sociedade v. 41, e239688, 2020. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) Campinas - SP

desenvolvidos como alternativa encontrada e potencializada para promover as aprendizagens infantis no período pandêmico na escola a ser investigada. Consideramos que os projetos, desenvolvidos na escola a ser foco deste estudo, ao ensejarem a reorganização dos tempos espaços escolares possam ter favorecido a emergência de uma ambiência colaborativa capaz de impulsionar as aprendizagens tanto dos estudantes como dos professores.

A perspectiva colaborativa no conjunto de estudos selecionados evidencia-se como uma categoria recorrente, e impulsionadora das investigações como no caso do estudo de Jardim (2018). A autora, em sua dissertação, argumenta sobre a importância do trabalho colaborativo, tomando como princípio norteador da prática pedagógica. A investigação da pesquisa se apoia nas teorias da aprendizagem para compreensão do processo de aprendizagem infantil, valorizando o trabalho colaborativo como um princípio didático que pode potencializar o ensino.

Ainda ela enfatiza, que suas análises permitiram afirmar que o trabalho colaborativo exige uma série de cuidados em torno de sua organização e de seu desenvolvimento. Mostrou, também, que o trabalho colaborativo, quando compreendido pelo professor como princípio didático, está assim internalizado em sua posição epistemológica, podendo auxiliar e qualificar a prática pedagógica.

Neste sentido, os autores Grilli e Zidán²² (2016) ao desenvolverem uma pesquisa com enfoque na formação de professores do ensino médio implementados no Uruguai, destacam os modelos de formação, os quais têm sua ênfase no trabalho individual, com pouca supervisão pedagógica, e o modelo por ressonância colaborativa. Os autores destacam que o modelo denominado "ressonância colaborativa" é uma alternativa importante para orientar mudanças significativas na formação de futuros docentes, sendo um passo importante no longo caminho para o fortalecimento da qualidade da formação de professores, segundo os estudiosos:

En este modelo la Escuela de práctica y el centro de formación inicial de docentes deben convertirse en lugares donde se indague, de forma sistemática y crítica, sobre los procesos de enseñanza, los resultados de

²² Javier Grilli, Administración Nacional de Educación Pública. Centro Regional de Profesores del Litoral. Salto. Uruguay; Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT Uruguay. Centro Regional de Profesores del Litoral Salto Uruguay. Montevideo, Uruguay. Tiveram seu artigo publicado na Educar em Revista, Universidade Federal do Paraná - Curitiba, Brasil, n. 62, p. 199-227, out./dez. 2016.

*aprendizaje y la relación que estos tienen con el funcionamiento y organización del centro educativo*²³ (GRILLI, ZIDÁN, 2016, p. 208).

Contudo, a implementação desta modalidade revela-se como um desafio à gestão institucional, tendo em vista que os autores consideram uma alternativa eficaz para orientar mudanças significativas no “treinamento prático” de futuros professores do ensino médio. A implementação desta modalidade implica um grande desafio para a gestão institucional, mas é um passo importante ao longo caminho de fortalecimento da qualidade na formação de professores para o ensino médio.

Evidencia-se como recorrente nos estudos relativos ao desenvolvimento das perspectivas coletivas e colaborativas nos contextos escolares. No trabalho escrito pelos autores Menegat, Rangel, Sarmento²⁴ (2018), que teve como temática investigativa a revitalização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), através de uma pesquisa-ação, os autores argumentam sobre a necessária construção coletiva e colaborativa implicada no processo. Especialmente, ao considerar o PPP um dispositivo que, articulado aos demais documentos legais, condensa o ideário educativo que confere uma identidade, orienta a organização e as ações educativas coletivas. Contudo, em seu estudo destacam que os entraves encontrados no trabalho limitaram a constituição coletiva e participativa, processo decorrente da ausência de tempo dedicado. Tal processo comprometeu os espaços de reflexão, aprofundamento e discussão, fundamentais para o alinhamento teórico-metodológico e a consolidação de consensos políticos coletivos.

Nesta mesma direção, identificamos os estudos de Perin (2017), que teve como objetivo compreender os limites e as possibilidades referentes à gestão colaborativa.

²³ Tradução da autora: neste modelo a Escola de prática e o centro de formação inicial de professores devem tornar-se locais onde sejam investigados de forma sistemática e crítica os processos de ensino, os resultados da aprendizagem e a relação que estes têm com o funcionamento e a organização do centro educativo.

²⁴ Jardelino Menegat pós-doutor em educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutor em educação pela Universidade La Salle. Doutor em administração pela Universidad de la Empresa. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis; Dirléia Fanfa Sarmento pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Algarve e em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle; Mary Rangel pós-doutora em psicologia social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Tiveram seu artigo publicado na revista Educação e Pesquisa. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP - São Paulo, v. 44, e179910, 2018.

As ações da pesquisa priorizaram o reconhecimento de como os processos de gestão escolar vêm se constituindo no contexto escolar. Assim, a autora aponta possibilidades que a gestão colaborativa oferece e pode fortalecer ainda mais a participação ativa, o desenvolvimento de processos de observação, análise, crítica, classificação, escolha de caminhos, exercitando poder sobre o processo educacional e de como se aprende.

Nesse contexto, destaca que os processos colaborativos geram a responsabilização comprometida dos sujeitos que atuam de forma conjunta na efetivação dos propósitos. Constatamos que se torna importante dinamizar os preceitos e as prioridades do Projeto Político-Pedagógico da Escola, considerando um processo de planificação estratégica ao desenvolvimento curricular. Tal perspectiva representa a possibilidade de mudar o contexto, as práticas escolares e as concepções dos sujeitos que as realizam. Assim, Perin (2017) apresenta como produto da investigação, um plano estratégico, que teve por base a planificação dos limites e das possibilidades, apontadas pelos sujeitos colaboradores da investigação. Constituindo-se, desse modo, em um instrumento democrático e colaborativo capaz de mobilizar e consolidar boas práticas, além de fortalecer as relações humanas no trabalho educativo.

No que se refere à gestão colaborativa identificamos a recorrência da pesquisa-ação como abordagem metodológica dos estudos, contemplando os estudos de Davis (2002), Diniz-Pereira (2011), Elliott (1985, 2000), Franco (2005, 2006, 2012), Kemmis(1992, 2011), Perrenoud (1999), Pimenta (2006) e Zeichner (2005).

Neste sentido, destacamos que o enfoque relativo à perspectiva colaborativa e seu impacto na construção e potencialização dos Projetos Políticos Pedagógicos é fortemente evidenciada nos estudos. Contudo, observamos que o direcionamento de tal discussão a infância, direciona-se recorrentemente aos projetos políticos pedagógicos de instituições de Educação Infantil, ou com recortes relativos a garantir a especificidade do trabalho com a infância, quando estas crianças em idade pré-escolar são alocadas em escolas de Ensino Fundamental, como observamos no estudo de Woytichoski (2019). Nossa pesquisa, justamente, envolve professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais, portanto pretendemos que o estudo proposto desenvolva como produto a construção de um capítulo do PPP da instituição investigada, a partir de uma perspectiva colaborativa envolvendo os docentes da

Educação Infantil e Anos Iniciais, o que atesta mais uma dimensão da relevância deste estudo.

Agregado a isso, destacamos outro aspecto evidenciado na amostra selecionada que foi a ausência de estudos com as temáticas: projetos integradores, trabalho pedagógico e gestão colaborativa com enfoque em escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social. Este aspecto nos permite indicar um possível silenciamento acerca das experiências e enfrentamentos que incidem sobre as instituições localizadas em áreas periféricas que vivem em situação de vulnerabilidade social. Neste sentido, destacamos este aspecto como mais uma dimensão da relevância do estudo que foi realizado.

Por fim, ressaltamos que o percurso desenvolvido nos permitiu adentrar no campo das investigações, caracterizando-se como bem Morosini e Fernandes, (2014) destacam como o “movimento inicial de toda pesquisa” permitindo situar melhor o tema da investigação pretendida, no contexto da produção intelectual. Como movimento inicial, abre caminhos, propõe rotas, exige o repensar, a definição de novos percursos e diálogos, bem como fortalece a justificativa e a pertinência do estudo que desenvolvemos.

Neste sentido, indicamos partir da revisão realizada, que a investigação se propõe a construir coletivamente possibilidades de gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias a partir de reflexões acerca dos projetos desenvolvidos numa instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social, e tem sua justificativa respaldada na possibilidade de:

↪ Retomar aspectos já abordados e consolidados em pesquisas anteriores como no caso a perspectiva de gestão colaborativa e sua relação com/para a possibilidade de avanço do trabalho pedagógico. Acreditamos que este processo, mesmo que caminhe na direção já apontada por diferentes autores, seja importante para evidenciar incrementar as reflexões acerca dos processos de elaboração, possibilidades e limitações no contexto escolar.

↪ O aprofundamento de questões já investigadas nas pesquisas, mas que consideramos necessário agregar novos estudos de modo a

contribuir para uma melhor compreensão, como no caso dos projetos e sua relação com o trabalho para e com as infâncias, considerando o trabalho da Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como o destaque às possibilidades de trabalho em escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social.

↪ Dar visibilidade e publicizar às experiências e as aprendizagens relativas à reorganização do trabalho pedagógico no período pandêmico, e, especialmente, o impacto que estão tendo no retorno ao trabalho presencial na escola.

Assim, por reconhecermos a pertinência do estudo passamos, então, a apresentar o referencial teórico da investigação, impulsionadas pelas palavras de Marques (2006):

Queira ou não, estará a todo momento palpitando: pelo que é e pelo que pensa, pelo que aprendeu na e da vida, pelo que já conhece do tema e, sobretudo, por seu interesse em dele mais e melhor aprender, por seu compromisso social de assumir como seu o texto que vai produzir (p.100/101)

O referencial teórico caracteriza-se como uma comunidade especialmente convidada para o debate em torno de determinada temática. Um convite feito pelo pesquisador, sendo ele o primeiro convidado, exigindo ultrapassar a posição de um simples articulador de conversas alheias, pois não é possível deixar de conversar consigo mesmo ao dialogar com os outros.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciaremos com o capítulo que tem por objetivo discutir o referencial teórico que foi realizado no decorrer do estudo em relação à gestão colaborativa da organização do trabalho pedagógico com as infâncias.

Na sequência aprofundaremos o estudo sobre o tema de trabalho pedagógico para e com as infâncias e os projetos colaborativos, abordando teoricamente questões sobre crianças, infâncias e as relações com os projetos.

Após, debateremos sobre os projetos em instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social, o trabalho pedagógico para e com as infâncias.

4.1 GESTÃO COLABORATIVA E OS ALINHAVOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS INFÂNCIAS

Entendemos que a gestão escolar é aquela que compreende a participação de um coletivo de pessoas, ou seja, todos que se envolvem e trabalham em prol da educação de bebês, crianças, jovens e adultos, desde a direção, vice direção, coordenação pedagógica/supervisão pedagógica, professores, crianças/estudantes, estagiários curriculares, extracurriculares, monitores, merendeiras, agente administrativos, serviços gerais, famílias e toda a comunidade escolar, tendo como princípios norteadores, segundo Lück (2009):

Realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (p.23).

Na instituição escolar a gestão democrática compreende a participação efetiva da gestão escolar, que são aquelas pessoas que envolvem a tarefa cotidiana de ensinar e aprender (VIEIRA, 2011), assumindo assim a responsabilidade, de cada pessoa envolvida, na tomada de opiniões e decisões acerca da administração dos recursos, da organização e da construção de planos e projetos pedagógicos da/para escola, bem como das avaliações desses. E tais ideias estão de acordo com Lück (2009), que nos diz:

No contexto das sociedades e organizações democráticas, dado o seu carácter dinâmico e participativo, direito e dever são conceitos que se desdobram e se transformam de forma contínua e recíproca pela própria prática democrática, que é participativa, aberta, flexível e criativa. Portanto, não são conceitos que representam condições isoladas e dissociadas. Não se trata, portanto de um sentido normativo e imperativo de direitos e deveres e sim de um sentido interativo pelo qual se transformam continuamente e são superados por estágios sucessivos de complexidade que vão tornando mais amplas, complexas e significativas as funções sociais do grupo, ao mesmo tempo em que seus membros vão desenvolvendo a consciência do processo como um todo e de seus múltiplos desdobramentos (p.70).

Salientamos a importância e a validade da participação de todos na gestão democrática, e reiteramos que a essência do planejar e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, do currículo e das práticas educativas está na figura do coletivo de um trabalho pedagógico colaborativo envolvendo toda comunidade escolar.

Neste sentido, Sacristán e Gómez (2000) nos inquietam a olhar para as questões de autonomia e de descentralização administrativa como caminho para um sentido democratizador, assim para uma gestão democrática escolar, curricular. A descentralização cria um espaço de autonomia no qual é possível olhar as especificidades das crianças e das escolas, para assim construir projetos educativos que atendam a realidade e as necessidades das crianças/estudantes de uma comunidade escolar específica. Conforme colabora Barbosa (2007):

Mestiças (globais e locais) é preciso observar, estar atento às mudanças e ter cuidado para não avaliar estas novas configurações como um declínio da infância. São estas novas crianças, com suas experiências de infâncias múltiplas, que chegam todos os dias na escola. Com seu modo plural de ser, elas manifestam a sua diferença. Quer numa linguagem conhecida e facilmente decodificável, quer numa das suas múltiplas linguagens, com a escola ou os professores escutando-as ou não, elas manifestam as suas singularidades (p.1069).

No processo de descentralização e autonomia, o professor precisa conhecer a realidade de suas crianças/estudantes, compreender o contexto de onde ela e a escola estão inseridas para planejar com vistas a quem se destina o currículo; assim como da mesma forma que conduz para aonde se deve trilhar e caminhar. Colaborando ainda Vieira (2011), nos diz que:

É importante insistir que as políticas e a gestão da educação básica necessitam encontrar seu foco na essência da tarefa educativa – bem ensinar e bem aprender – tudo fazendo para cumprir a função social da escola com sucesso. A persistência do fracasso escolar entre tantas crianças e jovens em diversas partes do mundo torna imperativo reafirmar a especificidade da escola enquanto espaço para onde convergem estudantes e professores,

configurando-se como uma comunidade de aprendizes. Sua razão de existir está intrinsecamente ligada à tarefa primordial de bem ensinar e aprender. Gestão escolar bem sucedida, portanto, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos (p.67).

Neste conhecer e compreender, só é possível num olhar de forma coletiva, que depende de cada indivíduo que a compõem, e aí está o caráter articulador do docente, pois é ele o principal mediador da articulação do processo democratizador das ações pedagógicas. Corroborando Bolzan (2002), que:

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (p.17).

Cabe destacar que para este processo de compreensão, planejamento e desenvolvimento de uma ação, no que tange a qualidade de projetos pedagógicos educativos colaborativos, depende essencialmente de ter garantido esse espaço de planejamento coletivo, pois segundo Bolzan (2008):

A proposição de um trabalho compartilhado implica uma postura de ruptura com a visão sectária e individual na formação, de maneira que o trabalho pedagógico seja organizado considerando os tempos e os espaços pedagógicos a serem vivenciados. Nesse sentido, os processos formativos docentes precisam priorizar a atividade conjunta, valorizando os espaços de aprendizagem comuns e a construção de conhecimentos e saberes de forma compartilhada (p.114).

Um dos sentidos da gestão democrática está na gestão escolar, e a potência da docência está no coletivo. Para trilhar e alcançar a qualidade do currículo, de projetos e práticas pedagógicas educativas que propiciem o desenvolvimento dos bebês, crianças, jovens e adultos, a aprendizagem e a tão almejada educação de qualidade e equidade para todos, depende da participação coletividade e colaborativa, dos professores pensarem, refletirem e planejarem juntos, sendo assim Lück (2009) nos diz que:

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e

valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (p.70).

O exercício da comunicação e reflexão da gestão escolar promove a descentralização de decisões, dialogando e dando oportunidade de autonomia para todos escolherem, planejarem, elaborarem projetos e agirem com responsabilidades. Conforme colabora Lück (2009), que:

O planejamento é tanto mais efetivo quanto mais próximo estiver do âmbito das ações a serem promovidas, assim como tiver a capacidade de promover as articulações necessárias entre todas as dimensões e desdobramentos dessas ações. Vale lembrar que, como não é o plano em si que garante essa efetividade e sim as pessoas que o põem em prática, quanto mais estas estiverem envolvidas no processo de planejamento, mais se sentirão responsáveis pela sua implementação e envolvidas no mesmo, e, em consequência, mais efetivos serão os seus resultados (p.40).

Freire (2015) nos diz que a prática educativa é algo muito sério, pois lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos ou prejudicamos no seu processo de conhecimento, por isso consideramos fundamental considerarmos que o trabalho pedagógico:

Evidencia determinações que o organizam, composto por crenças, escolhas, classificações e que, em conjunto, revelam tendências pedagógicas às quais se filia o trabalhador. No caso específico da educação, em especial da educação escolar, os trabalhadores são os professores, e seu trabalho pedagógico se organiza e reverbera no cotidiano escolar (FERREIRA, 2018, p. 594).



Nos estudos de Bolzan (2008, 2009, 2010, 2011) o trabalho pedagógico relaciona-se aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. Implica na reflexão contínua acerca das ações pedagógicas desenvolvidas, e o constante redimensionar sobre o que se faz, para que se faz e especialmente para e com quem se faz e se dirige o trabalho pedagógico desenvolvido.

A educação carece de propiciar *alinhavos* entre a gestão escolar e o trabalho pedagógico com as infâncias, onde a alegria de ter vida, movimento, criação, imaginação é o caminho para a escola ser vibrante, com assuntos e discussões pertinentes e contextualizados à vida das crianças/estudantes. Assim refletindo Barbosa (2007) que:

É preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país; conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas (p.1062).

Dentro deste contexto, entra em cena o nosso papel dos professores e professoras. Somos nós, que temos nas mãos as ferramentas para tentarmos fazer uma escola diferente, melhor pertencente a todos. Na verdade, nosso trabalho é de ser comprometida com nossos ideais, condutas e linhas de pensamentos que permeiam nossas práticas. Nossas ações, propostas e metodologias são espelhos que se refletirão nas crianças/estudantes. Contribuindo Bolzan (2002):

À medida que observamos como os professores aprendem, podemos compreender porque ensinam desta ou daquela maneira. Seus construtos mentais interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, indicando consequências significativas nas formas de intervenção. Os professores agem, frequentemente, de acordo com o que pensam. Assim sendo, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas ideias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação. Seu processo de pensamento está permeado por teorias e crenças, porém este pensamento não é observável. No entanto, sua conduta produz efeitos observáveis nos alunos e procedimentos. Há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos. Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e professores (p.20/21).

As relações/interações pedagógicas entre crianças/estudantes-professores carecem de estar sempre em constante reflexão, tendo em vista as palavras de Masschelein (2003) que chama tanto os professores, como os estudantes de seres de palavras, e ainda, a prática pedagógica resultará no diálogo entre ambos, pois:

Tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro (FREIRE, 1993, p.118).

A educação precisa estar direcionada para a decisão e responsabilidade cultural e política do ser humano, possibilitando-lhe discutir sobre a sua problemática existencial e social, em diálogo constante com o outro.

Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação (FREIRE, 1980, p.107).

Ainda, com as sábias palavras de Freire (1991), que “Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Refletimos que ninguém começa a ser professor de uma hora para outra, e sim se torna ao longo da vida, nas relações pessoais e culturais, nas práticas educativas e nas ações pedagógicas que vão sendo estudadas, aprendidas, construídas, modificadas, transformadas, compartilhadas ao longo da caminhada do ser docente, partindo da realidade das escolas onde estamos inseridos, pois estamos sempre em um constante aprender, até mesmo na condição de estarmos “ensinando”.

4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA E COM AS INFÂNCIAS E OS LAÇOS COM PROJETOS COLABORATIVOS



Para um trabalho pedagógico para e com as infâncias é importante enfatizarmos, conceituarmos e entendermos o significado de criançaS e infânciaS, no plural, porque acreditamos que tanto uma palavra, quanto a outra, possuem uma diversidade, e que nelas não se encontra um padrão, uma norma, para ser criança e ter uma infância e sim encontramos nelas uma multiplicidade de criançaS e infânciaS.

Sarmiento e Pinto (1997), pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança do Minho, em Portugal, definem os conceitos de criança e infância, diferenciando essas duas categorias e segundo os autores:

Crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se constituiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (p. 13).

Precisamos pensar a respeito das crianças e infâncias, a partir dos locais nos quais elas convivem, dos seus contextos socioculturais, entendendo também que a criança perpassa a Educação Infantil, assim as crianças e a infâncias expandem-se para os Anos iniciais e conforme Sarmiento (2011):

Estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objectivo a que se tem proposto a Sociologia da Infância, para quem “ouvir a voz das crianças” se constitui mesmo como uma directriz vertebradora na compreensão de factos e dinâmicas sociais onde as crianças contam (p.27).

Reflexionar a educação de crianças em instituições de ensino, numa perspectiva que considerem como sujeitos de direitos, implica reconhecer a necessidade de propostas e projetos pedagógicos voltados para a aprendizagem significativa, articulando a ideia de indissociabilidade das crianças/infâncias da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, para assim elaborarmos ações conjuntas, colaborativas e integradas entre crianças/estudantes, docentes, família e comunidade escolar, colaborando Ramos e Brostolin (2022):

Entender a criança implica em reconhecê-la como um ator social, com autonomia para participar ativamente do seu mundo social. A criança e a infância nos fazem pensar nas culturas infantis, sendo um termo plural e polissêmico. As culturas infantis se configuram como as ações que são produzidas pelas crianças nos seus momentos de interações sociais, e “para além da brincadeira, existem outras formas de manifestação das culturas infantis que se produzem de acordo com os contextos de inserção das crianças, sobretudo, da relação destas com os limites, as possibilidades e os referentes culturais que oferecem estes contextos” (*apud* ARENHART, 2016, p.12).

As palavras infâncias e crianças vem tendo múltiplos significados, devido às inúmeras transformações culturais, sociais, políticas e econômicas, fatos que vem modificando o sentido e a forma de se conceber os diferentes sujeitos e seus tempos de vida.

O que queremos destacar também é que não existe uma única concepção de infância e criança, mas diferentes infâncias e crianças que se constituem em diferentes contextos culturais e sociais. Contribuindo Sarmiento e Pinto (1997):

O que, porém, especifica esse campo de estudos emergente sobre as crianças é a focalização que se adopta, e, por consequência, o conjunto de orientações metodológicas congruentes. Essa focalização reside, exactamente em partir das crianças para o estudo das realidades de infância. Isto significa, no essencial, duas coisas: primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objecto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de acção; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitorização reflexiva (p. 19).

A escola necessita estar, sentir, analisar, pesquisar, dialogar, perceber seu contexto, as crianças/estudantes e sua comunidade escolar, tornando assim o trabalho pedagógico para e com as infâncias por meio de projetos colaborativos, os *laços* entre as práticas pedagógicas/educativas significativas alinhavadas a realidade das multiplicidades das criançaS e infânciaS que se encontram nas instituições de ensino ficam evidentes na fala de Barbosa (2007) que “é preciso romper com o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoronar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural” (p.1075).

As atividades realizadas com os projetos educam para a vida, pois consideram as culturas e as diferentes realidades das crianças/estudantes como ponto de partida, Salva e Martinez (2020) destacam que “novos modos de entender a criança e o que conhecemos atualmente por infância, e que hoje tornam-se “infâncias”, na tentativa de abarcar a diversidade e pluralidade dos modos de ser criança e, por isso, distintos modos de configuração da infância” (p.45).

A partir do trabalho com os projetos, as crianças/estudantes deixam de ser meros ouvintes, e passam a ser a centralidade do processo, ativos e transformadores no seu processo de ensino/aprendizagem, pesquisadores e construtores de seus conhecimentos. Uma vez que, são desafiados a pensar, repensar, questionar, para assim elaborar seus saberes, significando-os e ressignificando-os, tornando-se sujeitos com opiniões, ideias, críticos, autônomos, questionadores e construtores de sua própria aprendizagem.

Ou seja, estabelecer relações com o mundo que o cerca faz com que as crianças/estudantes construam saberes significativos através da diversidade cultural, como corrobora Hernández (1998):

Uma construção que tem presente as relações que os indivíduos estabelecem com as diferentes experiências culturais e, em especial, como os conhecimentos que podem ter relevância para eles e elas, numa época em mudança, como a que estamos vivendo. Sem esquecer que a Escola, se reinventada, pode favorecer que as pessoas que sofrem diferentes formas de exclusão e discriminação encontrem um “lugar” a partir do qual possa escrever sua própria história (p.16).

Importa considerar que ao pensarmos sobre os projetos com as infâncias é imperativo que eles sejam desenvolvidos em conjunto com as próprias crianças e não simplesmente para elas. Um projeto com as infâncias é aquele que envolve as

crianças em todas as etapas, desde o planejamento até a avaliação final. É um processo colaborativo, no qual as crianças têm voz ativa e são respeitadas como sujeitos de direitos.

Um projeto com as infâncias demanda um ambiente acolhedor e seguro, no qual as crianças se sintam à vontade para expressar suas ideias e necessidades. É necessário estabelecer uma relação de confiança entre os envolvidos, de modo que todos se sintam respeitados e ouvidos. Segundo Barbosa (2014):

Para a educação preparar a criança para a vida, é preciso que ofereça situações em que ela fique em condições de projetar, de procurar os meios e os instrumentos para a realização de seus próprios empreendimentos e de poder experimentar sua realização, verificando o valor das concepções que está utilizando (p.44).

Projetos que são desenvolvidos para as infâncias, ou seja, sem a participação ativa dos próprios sujeitos, reforçam a ideia de que as crianças são passivas e não têm conhecimento ou capacidade de tomar decisões. É fundamental que os adultos sejam sensíveis e estejam dispostos a ouvir as crianças, a valorizar suas contribuições e a envolvê-las ativamente nos projetos.

Ao invés de impor uma visão adultocêntrica, é necessário abrir espaço para que as crianças possam expressar suas opiniões e contribuições, pois elas têm um olhar único, peculiar e valioso sobre o mundo. A postura investigativa dos docentes os ajudará a assumir cada vez mais o “papel de protagonistas na organização de situações e proposição de vivências em que as crianças se tornem cada vez, elas próprias, protagonistas em seu processo de aprender e se desenvolver” (MELLO, 2017, p.96).

Nesse sentido, a formação e participação dos adultos envolvidos nos projetos é essencial. É preciso que eles compreendam a importância da participação infantil e sejam capazes de criar espaços inclusivos, participativos e que escutem as crianças com suas opiniões, sugestões e ideias. Isso requer uma mudança de mentalidade, abandonando antigas concepções que consideram as crianças como seres incapazes e passivos.

Os projetos com as infâncias são fundamentais para promover a participação e o protagonismo infantil, uma vez que não se refere apenas a uma única possibilidade, mas sim, abre horizontes para diversas oportunidades, e se constitui no

fazer diário no cotidiano da escola, com diferentes durações e flexibilizações, pois como nos diz Barbosa e Horn (2008) “O tempo do projeto é o tempo da vida”.

4.3 PROJETOS E OS LAÇOS EM INSTITUIÇÃO QUE ATENDE COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA E COM AS INFÂNCIAS

Acreditamos que para as crianças/estudantes terem uma aprendizagem significativamente envolvente é preciso oferecer momentos desafiadores, partindo do interesse delas, de suas interrogações, anseios e curiosidades. Trabalhar com projetos faz com que as experiências de vida, seja a base sobre as quais se assentam as possibilidades de construção do conhecimento, pois:

Um projeto é a abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização (BARBOSA; HORN, 2008, p.31).

Para trabalhar com projetos é importante considerar as diversidades e experiências que as crianças/estudantes trazem consigo, suas realidades, necessidades, curiosidades, favorecendo assim a autonomia, liberdade de expressão e responsabilidade. É através do trabalho com projetos que as crianças/estudantes assumem o protagonismo do seu processo de aprendizagem, e que realmente o aprender seja algo significativo. Segundo Hernández (1998):

Uma das possibilidades apresentadas pelos projetos é que todos os alunos podem encontrar seu papel. Por isso, projetos, levam em conta a diversidade do grupo, as contribuições que cada um pode dar, e nos déficits e nas limitações, converte-se numa constante. Mas, além disso, os projetos permitem aprender o não visto pelos especialistas, que costumam ter uma concepção de ensino mais pendente da organização sequencial das didáticas específicas do que das possibilidades de aprender dos alunos (p.85).

A escola precisa compreender a importância de trabalhar através dos projetos, pois a elaboração, execução e culminância deles, proporcionam que as crianças/estudantes estejam presentes ativamente em cada fase, e que provoque a inquietação, a curiosidade, a busca, descobertas, pesquisas, propiciando de forma constante o desenvolvimento das crianças/estudantes. Estimulando-os, assim a serem pensantes, atuantes e ativos no meio em que estão inseridos, e assim construindo suas aprendizagens. Um projeto não é algo pronto e não existem receitas,

é uma construção coletiva e é realizado conforme os anseios e percepções das necessidades de um coletivo.

Uma das grandes contribuições da pedagogia de projetos é a dimensão social. Quem aprende quando uma escola propõe um trabalho com projetos? Aprendem os alunos, os professores, os funcionários, os pais, as instituições, a sociedade, isto é, toda a comunidade troca informações, cria conhecimentos comuns, formula perguntas e realiza ações. Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm um papel fundamental. É preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e de aprendizagens (BARBOSA; HORN, 2008, p.85).

Os projetos possibilitam às crianças/estudantes serem protagonistas de suas aprendizagens, fazendo participação ativa em todas as etapas e construções, elas aprendem a serem autônomas, curiosas, argumentar, pesquisar, socializar, se posicionar, visto que:

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos (BARBOSA; HORN. 2008. p.87/88).

Ainda colaborando, Hernández (1998) enfatiza que um projeto implica situar-se num processo não acabado, em que um tema, uma proposta, um desenho se esboça, refaz-se, relaciona-se, explora-se e se realiza.

Os professores podem viabilizar planejamentos mais flexíveis, adequado aos interesses e necessidades das crianças, conforme seus contextos, criando um ambiente de cooperação e respeito. E assim, mediar conhecimentos e estimular as aprendizagens, sugerindo desafios, levantando dúvidas, inquietações, visando a interação e a brincadeira, garantindo que a criança/estudante adquira conhecimento de si e do mundo, por meio de experiências, oferecendo um espaço em que eles possam vivenciar diferentes tipos de aprendizagens, através de atividades individuais e coletivas. Conforme Barbosa e Horn (2008):

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de

uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la (p.31).

Então, a possibilidade de trabalhar com projetos nos dá uma vasta gama de olhares e oportunidades para envolver as mais diversas realidades que encontramos num ambiente escolar. Ainda corroborando Barbosa (2007), nos fazendo refletir:

Quanto menos massificada for a cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem –, certamente maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e também a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem nas crianças (p.1075/1076).

Compreendemos que a vulnerabilidade social das famílias, pessoas, grupos e comunidades estão demarcados pela privação de recursos básicos que são necessários para uma vida, no mínimo digna, como a alimentação, assistência à saúde, educação, segurança pública, lazer, habitação com saneamento básico, trabalho com remuneração justa. Carneiro e Veiga (2004) concluem que:

Vulnerabilidades e riscos remetem às noções de carências e de exclusão. Pessoas, famílias e comunidades são vulneráveis quando não dispõem de recursos materiais e imateriais para enfrentar com sucesso os riscos a que são ou estão submetidas, nem de capacidades para adotar cursos de ações/estratégias que lhes possibilitem alcançar patamares razoáveis de segurança pessoal/coletiva (Apud JANCZURA, 2012, p.304).

Ainda, Carneiro e Veiga (2004) apud JANCZURA (2012), evidenciam que os riscos e as vulnerabilidades emergem de uma multiplicidade de fatores interdependentes e que as estratégias para reduzir e ampliar a inclusão requerem ações em várias frentes, exigindo o planejamento para que elas sejam desenvolvidas de forma integrada e complementar.

Sendo assim, acreditamos que a escola que atende as crianças/estudantes inseridos numa comunidade em situação de vulnerabilidade social precisa ter um trabalho pedagógico pensado em termos de acolher as “diferentes infâncias e experiências que habitam os bancos escolares, auxiliando-as a encontrarem novas perspectivas e possibilidades de ler e viver o mundo” (NASCIMENTO; POWACZUK, 2019, p. 01), pois é de extrema importância acolhê-las, ajudá-las a se sentirem

importantes no ambiente escolar, empoderá-las de quanto conseguem, assim incentivando-as a superarem os desafios que os mantêm vulneráveis, numa sociedade tão excludente. Conforme MONTEIRO (2011), descreve que:

A compreensão de vulnerabilidade deve ser compreendida a partir da relação dialética entre externo e interno. O externo refere-se ao contexto de referência, já o interno pauta-se em características básicas de indivíduos, grupos, lugares ou comunidades (p.34).

Por tanto, a escola necessita estreitar laços com a comunidade, para possibilitar vivências e experiências que venha ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças/estudantes a fim de promover aprendizagem potencializadoras de seus ideais, em prol de transformações pessoais, para que tenham a certeza do quanto elas podem e são capazes de desbravarem o mundo.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando a importância da gestão do trabalho pedagógico para e com as infâncias em situação de vulnerabilidade social, através dos projetos colaborativos é que, esta pesquisa busca publicizar e dar visibilidade ao trabalho desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, muitas vezes invisível e inviabilizado.

Assim, este capítulo apresentará o percurso metodológico desenvolvido durante a realização da pesquisa, bem como as concepções que sustentaram as escolhas e seus princípios.

Na sequência, descrevemos o contexto da pesquisa, as sujeitas/participantes/colaboradoras, as etapas e instrumentos para a produção de dados, os encontros dialógicos, a análise dos dados e a categorização e, por fim, os projetos da/na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto (2020 - 2021).

5.1 TEMA

Gestão do trabalho pedagógico para e com as infâncias por meio de projetos colaborativos.

5.2 PROBLEMA

Quais as possibilidades de gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias a partir de reflexões acerca dos projetos desenvolvidos numa instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social.

5.3 OBJETIVO

Construir coletivamente possibilidades de gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias a partir de reflexões acerca dos projetos

desenvolvidos numa instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social.

5.3.1 Objetivos Específicos

- ↔ Reconhecer os projetos desenvolvidos no trabalho pedagógico para e com as infâncias durante o ensino remoto (2020 e 2021);
- ↔ Identificar as aprendizagens mobilizadas pelas professoras no desenvolvimento dos projetos no decorrer do ensino remoto (2020 e 2021);
- ↔ Compreender a relação entre os projetos desenvolvidos no período pandêmico e a gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias;
- ↔ Construir colaborativamente um capítulo do Projeto Político Pedagógico da escola sobre o trabalho pedagógico a partir dos projetos para e com as infâncias.

5.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Diante dos objetivos almejados, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo qualitativo. Conforme André (2013) às pesquisas em educação de natureza qualitativa, exigem do pesquisador um planejamento cuidadoso, com detalhamentos sobre os caminhos da investigação, pois a:

Abordagem qualitativa, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com justificativa de cada opção feita (p. 96).

A partir dessa premissa adotamos os estudos de BOLZAN (2001, 2002, 2006, 2019) que tratam de estudos com narrativas a partir dos estudos socioculturais vygotskianos.

Por meio das experiências das sujeitas/participantes/colaboradoras da pesquisa e da pesquisadora, que coletivamente buscaram compreender os processos de transformação que caracterizam a gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias a partir dos projetos na EMEF Júlio do Canto. Bolzan ressalta que:

Podemos reafirmar a importância da expressão dos sujeitos/colaboradores, na utilização da abordagem sociocultural narrativa, pois ao narrar os participantes estarão elucidando fatos e acontecimentos, à medida que a investigação avança. Nesse sentido, o processo de investigação favorece que sejam construídas relações capazes de pôr em evidência as vozes, ditos, falas e ideias que desejamos colher. Portanto, os sujeitos precisam ter espaço para explicitar seus pensamentos e contar suas histórias, abrindo uma possibilidade de autoria, um trabalho sobre si. Em outras palavras, trata-se da tomada de consciência de que entre as palavras e as coisas, há uma expressão ativa que intensifica o processo de reflexão (BOLZAN, 2019, p.23).

Consideramos tal abordagem metodológica fundamental para compreender o processo de transformação agenciado coletivamente com as participantes/sujeitas/colaboradoras envolvidas. De acordo com Bolzan:

As narrativas dos professores dão sentido às trajetórias pessoais e profissionais expressando os elementos autoavaliativos dos trajetos adotados. Durante a atividade discursiva/narrativa o professor/colaborador elege aspectos do ensino ou mesmo da vivência pessoal, selecionando o que é mais significativo para contar. A oportunidade de narrar fatos e experiências a partir de suas trajetórias permite ao professor retomar suas vivências, o que lhe favorece tanto para exercer a função informativa quanto narrar suas concepções, ideias e pensamentos, como transformadora dos processos educacionais em que está envolvido (BOLZAN, 2019, p.26).



Neste sentido, pautamos os estudos em Bolzan 2001, 2002, 2006, 2019 ao indicar que, é essencial considerar a subjetivação do professor, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios que dependem das experiências e conhecimentos pessoais, além das suas necessidades e interesses. De acordo com a autora:

Tal abordagem se caracteriza por um tipo de estudo/investigação que comporta uma análise - processo explicativo e interpretativo - na qual os processos de construção coletiva são acompanhados a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes. É possível fazer uma leitura dos significados das atividades, por meio da interpretação da atividade discursiva/narrativa entre sujeitos/colaboradores. A abordagem narrativa transcorre dentro de uma relação entre pesquisadores e os participantes/docentes, constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua (BOLZAN, 2019, p.20).

Ao analisar, respeitar e valorizar as percepções pessoais das participantes da pesquisa, buscamos considerar os aspectos particulares de cada indivíduo e as motivações que trazem em suas escolhas e práticas, bem como no contexto em que se está inserido.

Assim, os estudos socioculturais com narrativas têm permitido situar o contexto e a sua relação com a história dos sujeitos e suas comunidades de prática. O espaço envolvido nos estudos narrativos deixa explicitadas as dimensões: social, pessoal e temporal, por meio da contextura dos discursos, expressando, assim, os dilemas e incertezas experimentados, em função da multiplicidade de papéis envolvidos no processo de tessitura da pesquisa. (BOLZAN, 2019, p.21).

Desta forma é que se estabelece a relação entre o contexto sociocultural e o sujeito nos possibilitando compreender o sujeito em sua individualidade e historicidade, como ser único, que é permeado por culturas, pois ao se estudar o homem é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética dessas duas linhas de desenvolvimento: o natural e cultural (FREITAS, 2002).

Assim, pautamo-nos na premissa de que produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento (FREITAS, 2002; BOLZAN, 2001, 2002). Logo, o estudo narrativo/discursivo de cunho sociocultural foi desenvolvido a partir da organização de ambientes/encontros dialógicos, problematizadores e reflexivos, os quais almejam as contribuições de todos os participantes, para assim se fazer impulsionar novos modos de pensar e produzir coletivamente, conforme Bolzan (2019) nos diz:

As oportunidades de o professor questionar suas próprias crenças e práticas institucionais, ainda que multiplique suas dúvidas e incertezas, se dá, por meio da busca de novas alternativas de formação e atuação, sendo essencial que existam espaços de reflexão sobre as rotinas pedagógicas, considerando que o processo formativo docente está sempre inacabado, colocando o professor como sujeito em permanente formação. É importante que o professor possa desenvolver uma rigorosidade metódica no processo de ensinar, permitindo-lhe que se coloque como alguém que suspeita do que produz, e portanto, precisa posicionar-se como um pesquisador de sua própria prática (BOLZAN, 2019, p.20).

Neste sentido, a pesquisa foi pautada pelas dimensões da escuta, contextualização, experimentação e reelaboração **ECER** (POWACZUK, et. al. 2021), favorecendo e incrementando as reflexões compartilhadas. A **Escuta (E)** como dimensão de acolhimento implicada no processo de colaboração, no qual se pressupõe o interesse genuíno sobre os desafios e enfrentamentos acerca da prática docente. Arnout (2019) considera a escuta uma parte fundamental do diálogo e também um conteúdo essencial no processo de formação de professores. Não há diálogo sem o exercício da escuta. Freitas (2002) a partir das premissas bakhtinianas diz que:

Nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação (p.24).

De acordo com Powaczuk (et.al. 2021) a **Escuta (E)** implica ir além do “apenas ouvir”, em direção ao reconhecimento de cada um, nas diferentes vozes, contextualizando os entrecruzamentos dos ditos, relacionando-os com suas práticas pedagógicas remetendo-nos a dimensão de **Contextualização (C)** implicada na construção colaborativa.

A **Contextualização (C)** caracteriza-se pelo movimento produzido pelos sujeitos em processo de diálogo colaborativo, o que exige o exercício constante de compreender a história do outro a partir de seus referentes. Da mesma forma, exige não a duplicação da palavra do outro, mas a partir da experiência compartilhada poder **experimental (E)** outras possibilidades de ver e compreender o mundo (BAKHTIN, 2010).

De acordo com Powaczuk et al., (2021), a partir dos estudos bakhtinianos, a palavra do outro nos convida a conhecer outros mundos, criando possibilidades da ampliação dos horizontes a partir da relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais.

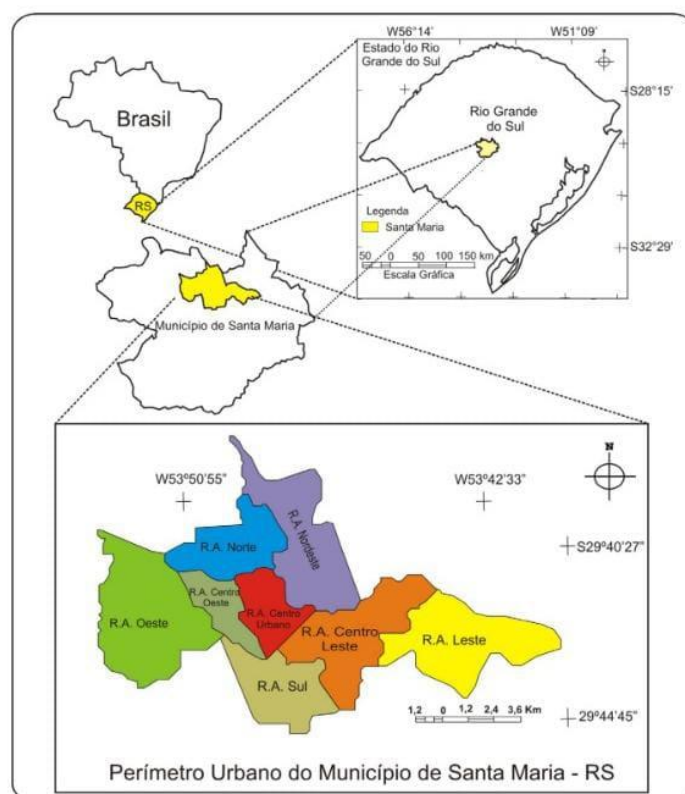
Neste sentido, a partir da dinâmica de **Escuta (E), de Contextualização (C), de Experimental (E)**, emerge a possibilidade de **Reelaboração (R)** que se organiza com os processos colaborativos. De acordo com Powaczuk et al., (2021), este processo emerge de as condições dos sujeitos reverem e repensarem suas vivências construídas a partir de processos reflexivos instaurados, resultando na possibilidade de reconfiguração dos saberes e fazeres sobre a docência. Tal perspectiva exige considerarmos as atividades dos indivíduos e suas idiossincrasias, pois é a partir destas que os sujeitos se aproximam do mundo e dos outros indivíduos. E eles, através de suas atividades, absorvem a experiência da humanidade. “A atividade que é social desde seu início se envolve mediante a comunicação e a cooperação entre os indivíduos” (BOLZAN, 2002, p.34).

Assim, as narrativas interdiscursivas das colaboradoras deste estudo foram as ferramentas utilizadas, revelando suas ideias, compreensões e elaborações acerca dos projetos colaborativos desenvolvidos no período pandêmico e sua relação com a gestão do trabalho pedagógico para e com as infâncias na EMEF Júlio do Canto, contexto da investigação que apresentamos no tópico que segue.

5.5 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Júlio do Canto, localizada na região leste do município de Santa Maria, no centro do estado do Rio Grande do Sul, conhecido popularmente por “Coração do Rio Grande do Sul”. Com 271.633 habitantes em 2022, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é considerada a quinta cidade mais populosa do Rio Grande do Sul, de grande influência na região central do estado.

Figura 3 - Localização de Santa Maria



Fonte: NASCIMENTO; MOURA²⁵ (2014).

²⁵ Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/41475/29826>

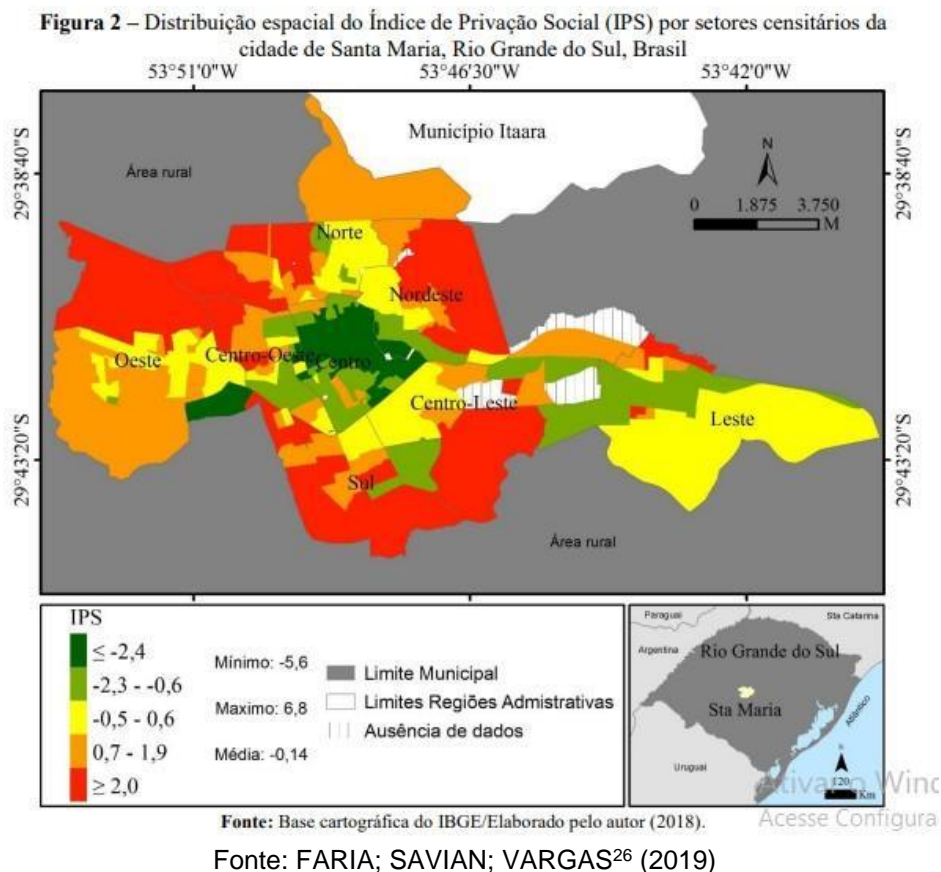
De acordo com a Lei Complementar nº042/2006, no seu artigo 4º o perímetro urbano da cidade de Santa Maria é dividido em oito Regiões Administrativas (R.As.). Conforme destacado, nosso foco de pesquisa direcionou-se a uma escola localizada na Região Administrativa Leste, que compreende o Bairro Camobi. Segundo a Lei Complementar nº042/2006, no seu artigo 32º o Bairro Camobi é denominado por:

Unidade de vizinhança da R.A. Leste, cuja delimitação inicia na confluência de uma sanga, que nasce a leste da Rua José Paulo Teixeira no Bairro Amaral, com o Rio Vacacaí-Mirim, segue-se a partir daí pela seguinte delimitação: leito do Rio Vacacaí-Mirim, no sentido a jusante; eixo da Estrada Municipal Norberto José Kipper no sentido sul; eixo da linha férrea Santa Maria - Porto Alegre, no sentido leste, contornando para o Sul; leito da Sanga Lagoão do Ouro, no sentido a montante; eixo da Estrada Municipal Pedro Fernandes da Silveira, no sentido sudoeste; eixo da estrada para o Distrito de Arroio do Só, no sentido noroeste; linha de divisa noroeste do Colégio Agrícola da UFSM, no sentido noroeste, passando por uma sanga afluente do Arroio das Tropas no sentido a jusante; leito do Arroio das Tropas, no sentido a montante; Rodovia RST-287, no sentido leste; divisa oeste dos Loteamentos Santa Lucia II e Amaral, no sentido norte; eixo da Rua Antonio Gonçalves do Amaral, no sentido leste; fundo dos lotes que confrontam ao leste com a Rua Anselmo Machado Soares, no sentido norte; eixo da Avenida Prefeito Evandro Behr, no sentido sudeste; eixo de corredor sem denominação, que dista aproximadamente 260 metros ao noroeste do cruzamento da Avenida João Machado Soares com a Avenida Prefeito Evandro Behr, no sentido nordeste; eixo da Avenida Oito de Junho, no sentido leste; leito de uma sanga afluente do Rio Vacacaí-Mirim, que nasce a leste da Rua José Paulo Teixeira, no Bairro Amaral, no sentido a jusante, até a sua foz, início dessa demarcação (BRASIL, 2006).



Conforme os estudos de Faria, Savian e Vargas (2019), ao abordarem os territórios com privação social no município de Santa Maria, destacam parte da região leste com destaque na vulnerabilidade social. De acordo com seus estudos, apresentamos o mapa das regiões consideradas de privação social no município de Santa Maria.

Figura 4 - Regiões destacadas com privação social no município de Santa Maria



Para os autores Faria, Savian e Vargas (2019), a privação social é uma barreira, definida pela impossibilidade de vivência da cidadania no lugar onde se vive, manifestando-se a pobreza e o limiar da exclusão social. Assim os autores, destacam que são mais vulneráveis as regiões oeste, norte, nordeste e sul, podendo-se encontrar também pequenas manchas de privação social mais elevada nas regiões leste e centro-oeste. E as menos vulneráveis são as áreas localizadas no centro, parte do centro-oeste, centro-leste e leste.

De acordo com estes autores a privação social acompanha e atravessa boa parte das áreas historicamente pertencentes à ferrovia, sobretudo à leste e oeste da cidade de Santa Maria. Sendo a primeira região, onde a instituição de ensino EMEF Júlio do Canto se encontra.

É através deste contexto que surgem as indagações e inquietações que norteiam este estudo, numa comunidade que sofre as consequências da privação social e que na maioria das vezes é invisibilizada perante o poder público.

²⁶ Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/39208/pdf>

Assim, nosso trabalho direcionou-se à Escola Júlio do Canto, a qual funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite, atendendo crianças/estudantes da pré-escola, anos iniciais, anos finais e Educação de Jovens e Adultos. Em relação a sua historicidade, encontramos no Projeto Político Pedagógico da escola sobre sua fundação:

A escola foi fundada em 22 de março de 1976, com a denominação “Escola Municipal Reunida da Vila Soares do Canto”. Logo em seguida foi substituída por “Júlio do Canto”. Em 1984, recebeu o nome de “Escola Municipal de 1º grau incompleto Júlio do Canto”. Em 1989, aconteceu a primeira eleição direta para eleger a direção da escola, na qual foi eleita a profª Carla Raquel de Gregori. Em 1990 foi criado o Centro Cívico Norberto José Kipper e, em 1991, o aluno Anderson Escobar Trindade desenhou a Bandeira que representaria esta Instituição Escolar. O atual prédio, que foi construído em 1994 e que, a partir de 1997 recebeu a denominação de “Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto” (PPP, 2020, p.6).

Ressalta-se que a instituição possui turma única de Educação Infantil (pré-escola mista) que atende crianças de quatro a seis anos de idade no período da manhã, mesmo turno que acontecem as aulas dos Anos Finais (6º ao 9º ano).

As aulas das crianças dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) acontecem no período da tarde, existindo esse distanciamento de períodos da Educação Infantil e Anos Iniciais.

Conforme PPP (2020) da escola, as famílias convivem com conflitos sociais constantes, gerados por vícios de drogas, alcoolismo, e alguns delitos como roubos, assaltos, tráfico, assassinatos, violência doméstica, sendo uma comunidade com alto índice de drogadição conhecida popularmente como “Boca do Beijo”.

Ainda consta no documento, que conforme os dados da ficha de matrícula, a maioria das famílias sobrevive da informalidade através do subemprego como diaristas, catadores, recicladores e biscates em geral. Outra parte da comunidade é assalariada com emprego fixo e outros, ainda, se mantêm apenas com a verba de Programas Sociais como o Bolsa Família.

Quanto ao grau de escolarização das famílias, a maioria possui pouca escolaridade, dificultando o acompanhamento dos percursos escolares e as aprendizagens de seus filhos. A escola é considerada como referência para as famílias, pois elas acreditam e confiam na educação desenvolvida nela, existindo um bom relacionamento entre a escola e a comunidade escolar. Colaborando Ribeiro e Vóvio (2017):

Diante da relevância de se enfrentar a desigualdade escolar no país, importante chamar a atenção para a dificuldade da escola de valorizar o capital social de famílias em situação de vulnerabilidade social: seja quando esse capital se manifesta na forma de valorização da utilidade da escola, seja quando se expressa no esforço das famílias de territórios vulneráveis, pela escolarização dos filhos (p. 84).

A EMEF Júlio do Canto tem como base a escuta e diálogo constante com as famílias, através de conversas informais, festividades, reuniões e encontros, momentos em que os laços são estreitados em prol de um objetivo maior, que são as crianças que vivem na comunidade.

Contexto em que somente a escola não consegue dar conta das necessidades e demandas evidenciadas na comunidade. Um dos apoios à comunidade é o Centro de Referência Familiar Recanto do Sol (CEFASOL), o qual atende em turno oposto setenta e oito crianças/estudantes da EMEF Júlio do Canto, que participam de oficinas de prática musical, viola, violão, violino violoncelo, dança gaúcha, flauta doce, teatro, xadrez, canto, dança contemporânea, percussão, musicalização, além das oficinas as crianças/estudantes participantes contam com apoio pedagógico. Essas oficinas proporcionam perspectivas de vida para além dos muros da escola, pois possibilitam às crianças vivenciarem outros ambientes, ampliando seu repertório cultural, impulsionando novas aprendizagens e vivências diferenciadas.

O Centro de Referência Familiar Recanto do Sol²⁷ foi construído e é mantido pelo Instituto Secular das Irmãs de Maria de Schoenstatt além de contar com o apoio de algumas empresas sediadas na região central do Estado e também, da Lei de Incentivo à Cultura de Santa Maria (LICSM) e através da destinação do Imposto de Renda pelo Fundo Municipal dos Direitos da criança e adolescente de Santa Maria (FMDCA).

O CEFASOL possui, ainda, atendimentos com os profissionais da saúde, Assistente Social e Psicólogo que fazem acolhida e acompanham as famílias trabalhando através de abordagens individuais ou grupais conforme as necessidades apresentadas.

Ainda como fortalecimento de parcerias a escola está sempre aberta a receber projetos externos, e no ano de 2022 ela foi contemplada com dezoito meses de

²⁷ Para maiores informações sobre o Centro de Referência Familiar Recanto do Sol acesse o site: <https://tabor.org.br/cefasol/index.html>

atividades com os projetos PROLICEN²⁸, PIBID²⁹ e RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA³⁰, todos da Universidade Federal de Santa Maria, além de também estar sempre aberta a receber inserções de práticas de estágios curriculares, extracurriculares e projetos de extensão.

Diante de todo o exposto em relação ao contexto da pesquisa, consideramos de suma importância reconhecer os projetos desenvolvidos no trabalho pedagógico para e com as infâncias durante o ensino remoto (2020 e 2021), no qual a escola foi desafiada a lidar com o imaginável de uma crise sanitária mundial (COVID 19). Identificar as aprendizagens mobilizadas pelas professoras no desenvolvimento dos projetos no decorrer do ensino remoto (2020 e 2021). Compreender a relação entre os projetos desenvolvidos no período pandêmico e a gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias e construir colaborativamente um capítulo do PPP da escola sobre o trabalho desenvolvido a partir dos projetos para e com as infâncias.

5.6 PROJETOS DA/NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JÚLIO DO CANTO (2020 - 2021)³¹

No ano de dois mil e vinte, diante do novo contexto imposto pelo coronavírus, a pandemia Covid-19, a primeira intenção da Escola Municipal de Ensino

²⁸ O Programa de Licenciaturas (Prolicen) tem como objetivos contribuir na melhoria dos Cursos de Licenciatura, através da antecipação do contato dos acadêmicos da UFSM com as escolas; aproximando as disciplinas da área básica e as da área pedagógica; introduzindo conteúdos e/ou atividades necessárias à formação profissional não contemplada no currículo. Os acadêmicos de cursos de licenciatura são inseridos na rede escolar, de modo a obter subsídios para os cursos, integrando-os à prática pedagógica dos profissionais em serviço e ações de professores de diferentes Centros da UFSM que beneficiem cursos de licenciatura. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/prolicen>

²⁹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/pibid>

³⁰ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/residencia-pedagogica>

³¹ Este tópico foi produzido a partir das memórias da autora.

Fundamental Júlio do Canto foi a de manter o contato com as famílias e as crianças da comunidade escolar, pois sabe-se das difíceis condições de acesso e de mediações para o uso de tecnologias, e mais além, as condições precárias em relação à alimentação e moradia das famílias, crianças/estudantes moradores da região entorno da escola.

Entre os mais diversos tipos de sentimentos que assolavam o momento, os professores e professoras, por saberem do ofício da profissão, com todas as medidas de prevenção e cumprimento de protocolos começaram a enfrentar o desafio imposto pela pandemia Covid-19, uma vez que o trabalho precisava continuar.

Inicialmente entrou-se em contato com as famílias, via telefone, redes sociais, e as que não foi possível entrar em contato, pessoalmente a gestão escolar foi até as suas residências, para poder escutá-las, ajudá-las, orientá-las e dialogar sobre o momento que todos estavam passando.

Durante a pandemia a situação socioeconômica das famílias também se agravou muito, pois houve muitos desempregos e diversas vezes a escola foi procurada para elas serem ajudadas com alimentos, vestuário e auxílio para as tecnologias. A escola é referência na comunidade por sanar as mais diversas dúvidas e encaminhamentos necessários.

Assim sendo, após as informações coletadas e de entendimento da realidade que estava sendo vivida por todos, não se mediu esforços para iniciar ações coletivas, que além de auxílio social promoveram propostas pedagógicas colaborativas que vieram ao encontro desta realidade, promovendo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que de uma forma diferenciada, inovadora e desafiadora.

O mais importante é a construção de ambientes educativos coerentes, que permitam concretizar o que, há muito, dizemos que é preciso fazer: envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica etc. (NÓVOA, 2022, p.27).

Durante as reuniões pedagógicas *on-line*, onde se fazia presente a gestão escolar e as professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais, surgiu a ideia de fazer um E-book (livro digital), intitulado: “Histórias em tempos de pandemia”,³² no qual as

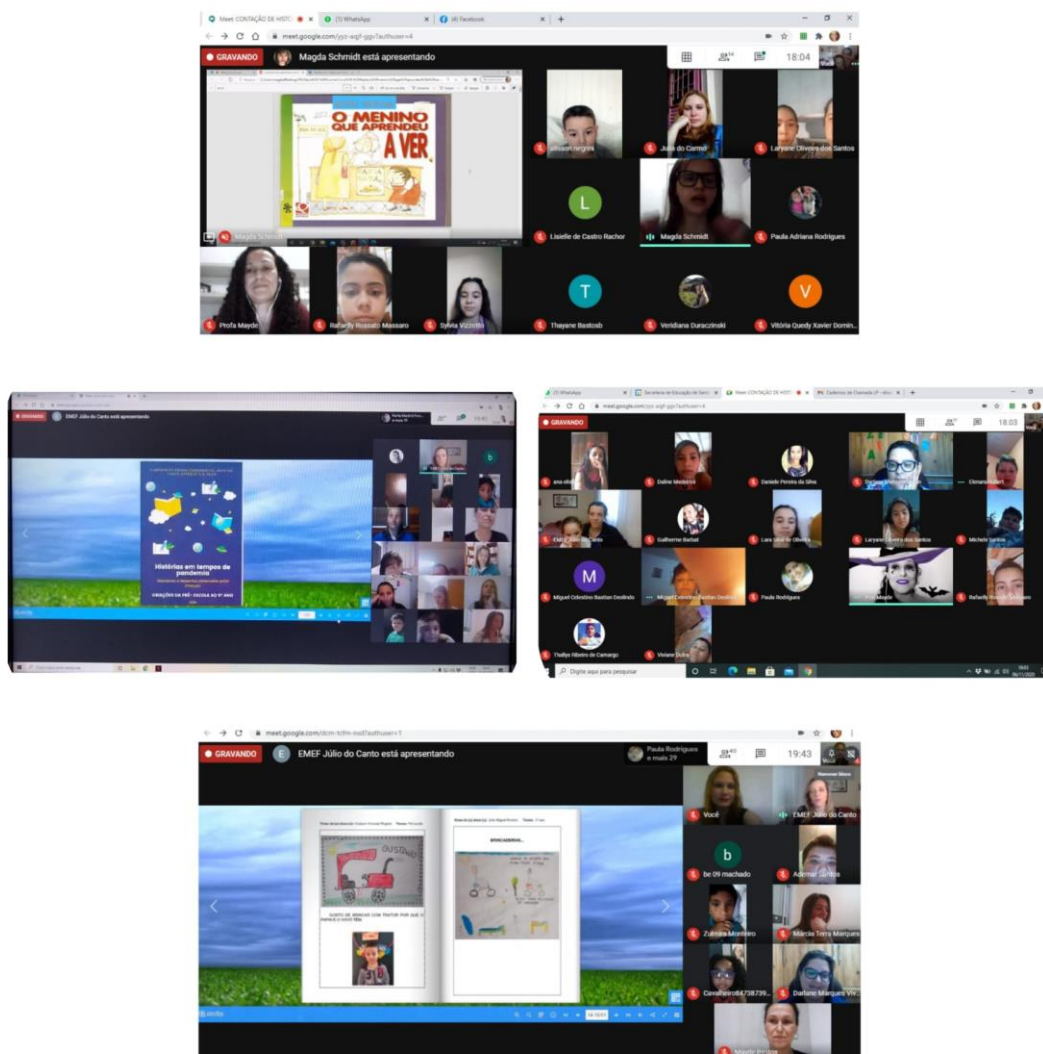
³² Disponível em: <https://anyflip.com/ilxbt/gbqk/>

crianças foram convidadas a se expressarem por meio de desenho e textos, do que elas estavam vivenciando naquele momento do distanciamento social, privados de estarem na escola e vivendo somente em suas casas.

Logo após a elaboração do primeiro E-book, ainda se sentiu a necessidade de cada vez estar mais próximos das crianças, mesmo estando fisicamente distantes, pois a vontade era escutá-los, para dividir sentimentos daquele momento único, nunca vivenciado. Então, logo, surgiu outra ideia, a “Contaçon de histórias e estórias em tempos de pandemia”, como um dos objetivos de utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis, naquela circunstância, em que tudo era novidade para todos. Realizou-se uma pesquisa com a comunidade, para saber sobre o acesso à internet na região, uma vez que ela é muito precária, e também se perguntou qual seria o melhor horário para que a família (um adulto responsável) estivesse disponível para participar das atividades com seus/suas filhos(as).

Os encontros aconteciam uma vez por semana, às dezenove horas, via *Google Meet*, cada semana uma professora ficava responsável pela narração da história, eram feitos os *cards* da contaçon de história e estórias, juntamente com a capa do livro e divulgado nos grupos de *WhatsApp* das turmas e redes sociais da escola. Para estes momentos, também foram convidadas pessoas que tinham interesse em propagar o gosto pela leitura, professores/professoras da rede e parceiros que foram encontrados para embarcar no mundo da leitura.

Figura 1 - Prints da contação de histórias e estórias em tempos de pandemia



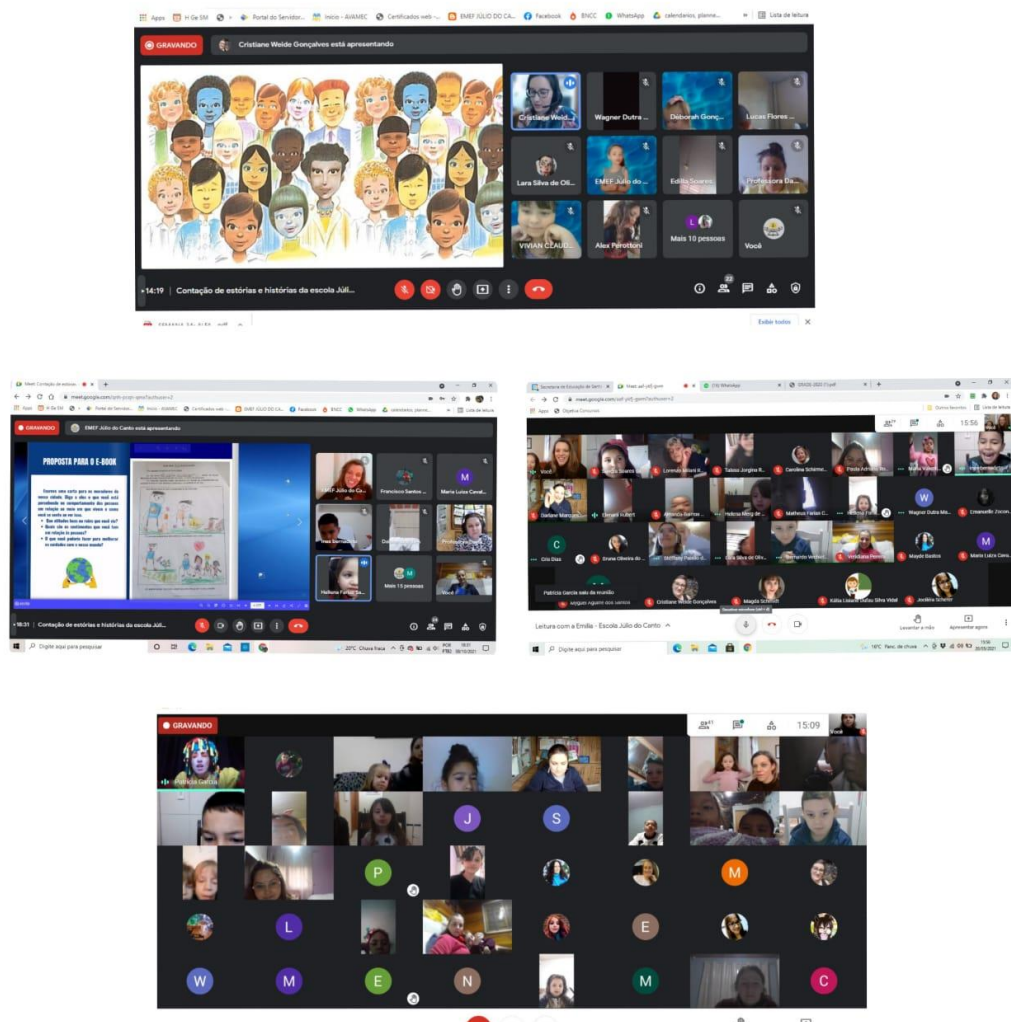
Fonte: acervo da escola (2020).

A proposta propiciou momentos de muita alegria e descontração, pois as crianças contavam, escreviam e liam suas histórias e estórias, e relatavam coisas que estavam vivenciando, dividindo suas angústias, medos e alegrias, tornando o momento em um período de descontração para todos os envolvidos.

Dois mil e vinte e um, iniciou-se com ensino remoto e devido ao retorno que as crianças e a comunidade escolar deram no ano anterior (2020) os projetos do e-book e Contação de histórias e estórias em tempos de pandemia teve sua segunda edição (2021), com significativa participação de todos os envolvidos.

Na mesma linha de organização, criou-se o segundo *e-book* “Cartas de Desejos: Amar é uma prática?”³³, o mesmo teve como proposta a elaboração de cartas para os moradores da cidade de Santa Maria. As crianças relataram como estavam percebendo o comportamento das pessoas em relação ao meio em que vivem e como se sentiam em ver isso, além do mais, elas desenharam e escreveram nas cartinhas como poderiam melhorar os cuidados com o mundo.

Figura 2 - *Prints* da contação de histórias e estórias em tempos de pandemia



Fonte: acervo da escola (2021).

Sendo assim, o trabalho pedagógico compartilhado busca a união de ideias colaborativas, tanto internas, partindo das professoras, gestores, crianças/estudantes e comunidade escolar, como também de parcerias externas, que apresentam

³³ Disponível em: <https://anyflip.com/ilxbt/etpg/>

objetivos comuns em prol de vivências que conduzem ações pedagógicas por meio de projetos colaborativos, com o objetivo de tornar cada vez mais, as crianças participantes e autônomas no seu processo de aprendizagem.

5.7 SUJEITAS/PARTICIPANTES/COLABORADORAS: CADARÇOS COLORIDOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa as professoras dos Anos Iniciais e a Coordenação Pedagógica no total foram sete participantes/sujeitas/colaboradoras. Importante destacar que a pesquisadora atua na turma única de Educação Infantil da escola, pré-escola mista, que atende crianças de quatro e seis anos.

A fim de preservar o nome das professoras colaboradoras do estudo, por questões éticas, atribuímos codinomes por cores de cadarços a cada uma das participantes colaboradoras do estudo. A escolha foi feita num dos encontros dialógicos através de cadarços coloridos, os quais as participantes/sujeitas/colaboradoras da pesquisa se identificaram e escolheram a cor, conforme tabela abaixo:

Tabela 8 - Participantes/sujeitas/colaboradoras da pesquisa

SUJEITOS	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
Cadarço Laranja	Coordenadora Pedagógica (2020 e 2021)
Cadarço Rosa	Coordenadora Pedagógica (2022 e 2023)
Cadarço Lilás	Professora 1º ano
Cadarço Verde	Professora 2º ano
Cadarço Azul	Professora 3º ano
Cadarço Amarelo Neon	Professora 4º ano
Cadarço Amarelo	Professora 5º ano

Fonte: elaborado pela autora, a partir da escolha das participantes (2023).

A Cadarço Laranja é formada em Letras Português e respectivas Literaturas, Especialização em Gestão Educacional, Mestre e Doutora em Letras, tendo experiência de 23 anos de magistério, atualmente é vice-diretora da escola nas 40

horas, tendo mais 20 horas na Rede Estadual de Ensino na função de professora na disciplina de língua portuguesa. Em 2018, assumiu a função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais, permanecendo nesta atividade até o ano de 2021, na EMEF Júlio do Canto.

A Cadarço Rosa é formada em Pedagogia, com Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais, Docência no Ensino Superior, Gestão Escolar Orientação e Supervisão e mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional - mestrado profissional, doutoranda em Educação. Professora pública há 12 anos, ingressando na Rede Municipal de Santa Maria (RME-SM) no ano de 2018, chega na EMEF Júlio do Canto no ano de 2022, com 20 horas na função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais, tendo mais 20h na mesma função em outra escola municipal.

A Cadarço Lilás é formada em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Alfabetização e Letramento e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, ingressou na RME-SM em 2018 diretamente na EMEF Júlio do Canto com 20 horas, atualmente é a professora 1º ano, tendo outras 20 horas na Educação Infantil em outra escola da mesma comunidade escolar.

A Cadarço Verde é formada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação, com 11 anos de tempo de docência e está na EMEF Júlio do Canto há 5 anos, atualmente com 40 horas (20h professora do 2ºano dos Anos Iniciais e 20h de suplementação na Coordenação Pedagógica dos Anos Finais).

A Cadarço Azul é formada em Pedagogia, Especialista em TIC's, Mídias Educacionais, Gestão Educacional, Psicopedagogia e Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede. Com experiência de 14 anos de docência, está na EMEF Júlio do Canto desde 2018, concursada 40 horas, atualmente nas funções de professora do 3º ano e vice-diretora de turno.

A Cadarço Amarelo Neon é formada em Pedagogia, com Especialização em Metodologias Inovadoras. Com experiência de 21 anos de docência e há 13 anos na EMEF Júlio do Canto, atuando somente 20h como professora do 4º ano.

A Cadarço Amarelo é formada em Pedagogia, Especialista em Gestão Educacional e mestranda do mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Tem experiência de 13 anos de docência e está na EMEF Júlio do Canto desde o ano de 2021, atuando somente 20h como professora do 5º ano.

As participantes/sujeitas/colaboradoras além de fazerem parte da escola, fazem parte diretamente das inquietações que impulsionaram a procura por um trabalho pedagógico colaborativo, através dos projetos para serem realizados, contemplando as diversas infâncias que encontramos na EMEF Júlio do Canto.

5.8 ETAPAS E INSTRUMENTOS

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas: a **primeira etapa** do estudo contemplou a construção do projeto e sua apreciação no processo de qualificação no período de janeiro de dois mil e vinte e três. Posteriormente, aos ajustes e considerações indicados pela banca de qualificação, foi realizado o registro na Plataforma Brasil. Foi incluída a documentação necessária como a redação e a assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido que foi apresentado as participantes, a adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo Comitê, a emissão da folha de rosto pelo SISNEP e o registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação³⁴.

Nesta perspectiva, após a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética, foi realizada uma conversa com o grupo de professoras dos Anos Iniciais e Coordenação Pedagógica, para formalmente apresentar o estudo a ser desenvolvido na EMEF Júlio do Canto. Posteriormente, houve também uma conversa individual com cada professora para explicar a pesquisa e convidá-la a participar, aproveitou-se o momento de conversa para saber qual o melhor dia da semana e horário para que os encontros pudessem acontecer. Ofereceu-se para cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que pudesse ser lido e ficar à vontade para participar ou não da pesquisa. Assim, todas as convidadas aceitaram o convite e assinaram o termo, para então, darmos início aos encontros dialógicos da pesquisa.

A partir dos diálogos coletivos e individuais, à **segunda etapa** da investigação, a qual contemplou a organização e realização de seis encontros dialógicos, realizados fora do horário de trabalho do grupo de professoras. Os encontros aconteceram, presencialmente, na EMEF Júlio do Canto, quinzenalmente, com duração de aproximadamente duas horas, nas terças-feiras, com as datas pré-definidas e organizadas juntamente com as participantes da pesquisa.

³⁴ Os documentos encontram-se em anexo.

Para efetivação da pesquisa pautada na metodologia narrativa de cunho sociocultural, a partir do ECER optou-se pela gravação de áudio dos encontros dialógicos. Após cada encontro realizava-se a transcrição deles, como instrumentos para registros e análise de produções e escritas, desenhos, painéis e customização de objetos que fossem representativos das ideias e sentidos dos docentes sobre as pautas em curso.

A **terceira etapa** foi caracterizada pela retomada da totalidade dos registros produzidos a partir dos encontros dialógicos para fins de análise e categorização, juntamente com as produções de materiais, desenhos e escritas propostas durante os encontros. Todos os encontros foram transcritos e revisitados diversas vezes, marcando as recorrências das narrativas, permitindo identificar as dimensões categoriais expressivas dos resultados atingidos pelo estudo.

E para finalizar a pesquisa a **quarta etapa** foi a retomada do projeto e organização do relatório final do estudo e organização do produto técnico apresentado.

5.8.1 Considerações éticas

Dentre as considerações éticas referentes à realização da pesquisa, esclarecemos que a mesma esteve em consonância com as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade de Santa Maria (UFSM)³⁵. Dentre as orientações destacamos: cadastro na Plataforma Brasil³⁶; Cadastro no Gabinetes de Projetos (GAP)³⁷; Termo de Confidencialidade; Autorização Institucional; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado e assinado pelas sujeitas/participantes/colaboradoras. Adequação aos moldes estabelecidos pelo Comitê, emissão da folha de rosto gerado pela Plataforma Brasil. Somente após estes trâmites e aprovação deles é que se deu início aos encontros dialógicos da pesquisa.

Esse processo se deu individualmente e coletivamente, ressaltamos a cada uma das professoras participantes informações sobre o estudo, bem como sobre a

³⁵ Realizado pelo site: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep>

³⁶ Realizado pelo site: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

³⁷ Realizado pelo site: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/gap>

livre iniciativa de participar ou não da mesma, explicações nas quais encontram-se no TCLE (ANEXO B). A partir do aceite de participação foram realizados os encontros dialógicos com local, data e horário combinados com o grupo de professoras/sujeitas/participantes/colaboradoras.

5.9 ENCONTROS DIALÓGICOS

Conforme os objetivos da pesquisa, foram desenvolvidos seis encontros dialógicos a partir da organização de um espaço acolhedor, agradável, dialógico, problematizador e reflexivo, constituindo um espaço de formação, para ser pensado e refletido coletivamente.

Destacamos que os encontros dialógicos também se fundamentam em Freire (1996), pois a existência humana não pode ser muda, silenciosa, mas sim repleta de palavras das quais serão força motriz para o homem/ a mulher transformar o mundo e sua posição nele, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. (FREIRE, 1996, p.154).

Elencamos as dimensões articuladoras dos encontros formativos: a **Escuta, a Contextualização, a Experimentação e a Reelaboração (ECER)**, tendo como base a reflexão colaborativa (BAKHTIN, 2011; BOLZAN, 2002; FREITAS, 2002, 2009; POWACZUK et al., 2020; JOSSO, 2008), a partir de movimentos de alternância pedagógica (BOLZAN, 2012; FERRY, 2004).

Cada uma das dimensões é ativada pela possibilidade de reflexão entre o grupo, permitindo a construção compartilhada de saberes e fazeres, nesse sentido, Josso (2008) afirma que:

Cada história é trabalhada visando perceber os momentos de articulação, muitas vezes fundadores, os valores que orientaram as escolhas, os registros das ciências do humano nos quais as experiências são relatadas, as dialéticas que permitem compreender as orientações gerais de uma vida, as atitudes e aprendizagens do sujeito nas situações, nos acontecimentos, nos encontros e as atividades impostas ou escolhidas ao longo da vida (p. 421).

Nesse sentido, os encontros foram articulados num clima de compartilhamento, trocas, reciprocidade e diálogo, favorecendo a reflexão docente, respeitando as escolhas, individualidade e considerando as experiências e aprendizagens de cada professora/sujeita/colaboradora.

Consideramos a **Escuta (E)** como elemento essencial, tendo em vista que fundamenta o diálogo entre pares, pois não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta. Segundo Powaczuk et al., (2021), a escuta:

Representa a disposição ao acolhimento e entendimento de questões e posicionamentos, possibilitando o levantamento de elementos importantes, como concepções, conquistas e possibilidades, num movimento de dialogicidade e empatia. Esse movimento implica ir além do "apenas ouvir", mas proporcionar o reconhecimento de cada um, nas diferentes vozes, contextualizando os entrecruzamentos dos ditos, relacionando-os com suas práticas pedagógicas e, dessa forma, experimentarem novos desafios e redirecionamentos (POWACZUK et al., 2021, p. 139).

Freitas (2009) a partir dos estudos bakhtinianos, enfatiza que todo enunciado é elaborado para ir ao encontro do outro. Implica o desejo de compreensão, na qual está implicado a atividade responsiva, o que Bakhtin (2010) explicita:

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta. O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objetivação, uma execução (BAKHTIN, 2010, p. 272).

Assim, o processo compreensivo supõe duas consciências, dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente, num movimento dialético de contextualizações recíprocas. Bakhtin (1997) afirma que toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor a partir da contextualização que realiza, implicando identificar-me com o outro: devo experimentar – ver e conhecer – o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele (...) devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive (BAKHTIN, 2011, p. 45).

Tal dinâmica explicita a dimensão de **Contextualização (C)**, envolvida numa construção colaborativa. Conforme Powaczuk et al., (2021), esse processo decorre da consideração respeitosa entre os participantes em reconhecerem, que todo enunciado parte das experiências diárias de cada professor a partir de suas vivências profissionais nos diferentes contextos e nas experiências de vida das professoras. Assim, o exercício de escuta, pressupõe o exercício de contextualização recíproco, levando em conta que

Que cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala (BAKHTIN *apud* Freitas (2002), p. 29).

Os sujeitos, a partir da atividade discursiva colaborativa tem a possibilidade de aprender, se transformar e se ressignificar durante o processo dialógico conferindo possibilidades a partir do excedente de visão, que para Bakhtin (2011) é:

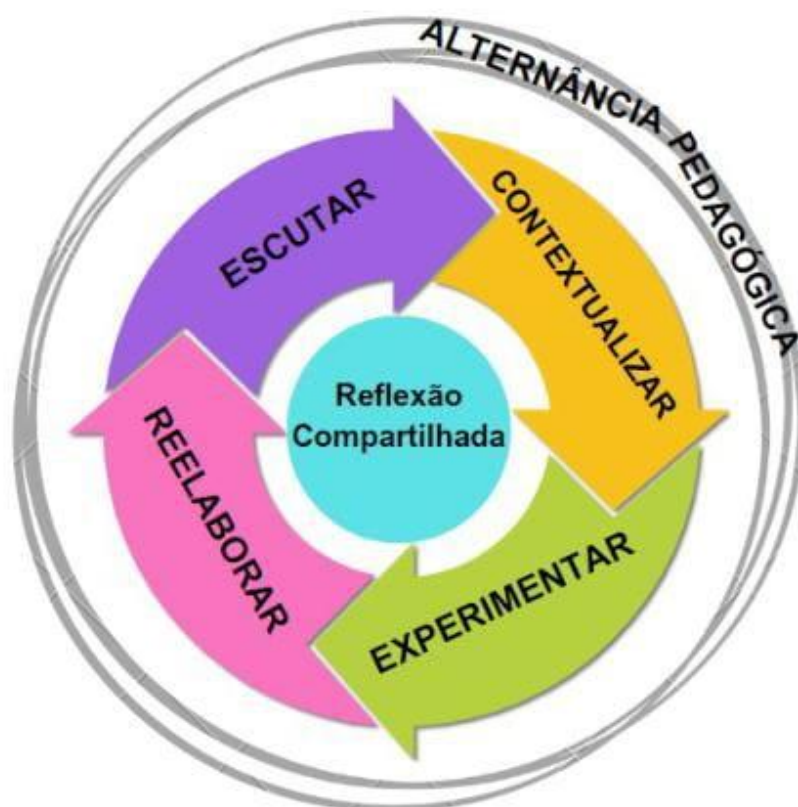
O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. [...] eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Neste sentido, a medida em que a tessitura da rede colaborativa acontece, os sujeitos podem **Experimentar (E)** as diferentes realidades leituras e vivências compartilhadas, se colocando no lugar do outro, uma vez que a palavra do outro nos convida a ampliação dos horizontes a partir da relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais. A exotopia instaurada a partir de

Um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. Formulamos a uma cultura alheia, novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido (BAKHTIN, 2011 1992, p. 367/368).

Neste sentido, a **Reelaboração (R)**, emerge a partir das possibilidades dos sujeitos reverem e repensarem suas vivências construídas em processos reflexivos instaurados (Powaczuk et al., 2021), favorecendo transformar o conhecimento já sabido em algo novo, explicitando as relações entre o conhecimento construído e as possibilidades de transformação de seus saberes e fazeres.

Figura 5 - ECER e movimento de alternância pedagógica



Fonte: elaborada pela autora, a partir da proposta de Arnout (2023).

Assim as tessituras das dimensões do ECER são ativadas pelo movimento de **Alternância** fomentando a reflexão compartilhada. “A reflexão compartilhada decorre da análise da experiência vivida na prática da sala de aula e a transformação ocorrida no indivíduo e no grupo, por meio do exame e da reflexão sobre a atuação pedagógica” (BOLZAN, 2002, p.86). Tal processo coloca em movimento a alternância pedagógica, o qual se refere aos espaços transacionais entre o fazer e o pensar sobre o fazer. De acordo com Ferry (2004):

*El actor de la alternancia es el practicante, es de él de quien depende la eficacia formativa, pues en definitiva él es el único que tiene las dos experiencias: la del centro de formación y la del campo de trabajo. Hay y habrá siempre una diferencia entre lo que ocurre en el centro y lo que ocurre en la práctica*³⁸ (FERRY, 2004, p.90).

³⁸ Tradução da autora: o ator da alternância é o praticante, é dele que depende a eficácia da formação, pois em definitivo ele é o único que tem as duas experiências: a do centro de formação e a do campo de trabalho. Há e sempre haverá uma diferença entre o que acontece no centro e o que acontece na prática

Bolzan (2012) em seus estudos destaca a alternância pedagógica caracterizada pelos momentos de retomada de si e da própria docência em ação, sendo um movimento que se refere aos tempos e espaços entre a prática docente e a ação formativa. Neste sentido, a autora elucida sobre a importância do trabalho conjunto como capaz de mobilizar a cooperação entre os indivíduos, que instiga a negociação, os conflitos e dessa forma estabelece-se uma teia de relações que compõe todo processo, permitindo a organização, a definição e redefinição do processo interativo a cada passo.

Tais perspectivas foram as premissas que balizaram a organização e dinamização dos encontros dialógicos que apresentamos a seguir:

Tabela 9 - Descrição do tema e planejamento dos encontros dialógicos

	TEMA	PLANEJAMENTO
Primeiro Encontro Dialógico 16/05/2023	Apresentação da pesquisa e mobilização para o tema em estudo.	→ Auto-descrição com nome, idade, cor do cadarço para identificação na pesquisa, formação, tempo de docência e tempo na EMEF Júlio do Canto. QUESTÃO NORTEADORA → O que significa trabalhar com projetos?
Segundo Encontro Dialógico 30/05/2023	Retomar e refletir sobre os projetos no período pandêmico (2020 e 2021).	QUESTÃO NORTEADORA → Quais os desafios e aprendizagens do período pandêmico?

<p>Terceiro Encontro Dialógico 13/06/2023</p>	<p>As aprendizagens construídas a partir dos projetos no período pandêmico (2020 e 2021).</p>	<p>→ Através das imagens/fotos dos projetos (2020 e 2021) descrever quais os projetos que já aconteceram na escola, no tempo de docência de cada uma delas na EMEF Júlio do Canto.</p> <p>QUESTÕES NORTEADORAS</p> <p>→ Quais foram as aprendizagens docentes construídas a partir dos projetos no período pandêmico?</p> <p>→ Como as experiências com os projetos têm impactado as atuais?</p>
<p>Quarto Encontro Dialógico 27/06/2023</p>	<p>Novas perspectivas para o trabalho com as infâncias.</p>	<p>→ Reflexão coletiva sobre os textos: “Mas o que é projetar?” (Barbosa e Horn, 2008) e “A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático com as crianças pequenas” (Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, ano 2021).</p> <p>QUESTÕES NORTEADORAS</p> <p>→ Quais perspectivas teóricas se aproximam do trabalho desenvolvido na EMEF Júlio do canto?</p> <p>→ Como definir e como fortalecer?</p> <p>→ Será que as práticas atendem a diversidade das infâncias da escola?</p>

<p>Quinto Encontro Dialógico 04/07/2023</p>	<p>Premissas para o trabalho colaborativo no contexto da EMEF Júlio do Canto a partir dos projetos.</p>	<p>→ Retratar através de tinta guache e pincel num painel de tecido as infâncias vividas pelas crianças da escola EMEF Júlio do Canto.</p> <p>QUESTÕES NORTEADORAS</p> <p>→ O que precisa-se fazer além do que está sendo feito?</p> <p>→ Quais palavras podem compor uma rede temática para os próximos projetos na escola?</p>
<p>Sexto Encontro Dialógico 18/07/2023</p>	<p>Perspectiva para continuidade do trabalho pedagógico através dos projetos e as infâncias na EMEF Júlio do Canto.</p>	<p>→ Alinhar através de cadarços, fios, cordões e fitas o desenho dos professores com os das crianças.</p> <p>QUESTÃO NORTEADORA</p> <p>→ Quais perspectivas de continuidade dos projetos na escola EMEF Júlio do Canto?</p>

Fonte: elaborado pela autora, a partir da organização do foco de cada encontro (2023).

Os seis encontros dialógicos aconteceram na EMEF Júlio do Canto, quinzenalmente, nas terças-feiras, com duração mínima de duas horas, no ambiente escolar (sala de aula) das crianças da Educação Infantil, com as datas pré-definidas e organizadas juntamente com as sujeitas/participantes/colaboradoras da pesquisa.

Os encontros dialógicos iniciaram no mês de maio de 2023, antes deles acontecerem era previamente enviado, via *WhatsApp*, um convite para as participantes lembrarem a data, o horário e o local dos encontros.

Figura 6 - Convites para os encontros dialógicos



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Cada encontro era planejado e preparado minuciosamente para receber as sujeitas/participantes/colaboradoras, pois eles ocorreram após o horário das atividades regulares de sala de aula (18h às 20h). Então, era feita a organização cuidadosa para recebê-las num ambiente acolhedor, confortável, contemplando lanches e chimarrão³⁹, para assim fazer as discussões colaborativas sobre a pesquisa.

Figura 7 - Organização do ambiente para os encontros dialógicos



Fonte: elaborado pela autora (2023).

³⁹ O chimarrão ou mate é uma bebida característica da cultura do estado do Rio Grande do Sul, no Sul do Brasil. Ela é produzida pela infusão da planta erva-mate moída em água quente (aproximadamente 70 graus Celsius) e servida numa cuia com uma bomba.

Finalizando cada encontro, era entregue às professoras participantes uma lembrança, um agrado, em forma de agradecimento, por estarem dedicando seu tempo para contribuir na pesquisa. As lembranças vinham com dizeres motivacionais relacionados a algum doce, como chocolates e balas.

Figura 8 - Lembranças entregue ao final de cada encontro dialógico



Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

No primeiro encontro, que aconteceu no dia dezesseis de maio de 2023, estiveram presentes seis participantes, das sete que aceitaram participar e assinaram o termo TCLE. Iniciamos apresentando a pesquisa e agradecendo a acolhida das professoras, conforme a narração da pesquisadora:

Gurias, para começar vou me apresentar, e depois vocês se apresentarão. A gente já se conhece, então agora inicio esses encontros dialógicos da minha pesquisa do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade, sob orientação da professora Ana Carla. A minha pesquisa é em relação ao trabalho que a gente vem desenvolvendo aqui no colégio, sobre os projetos, nós vamos fazer reflexões, vamos pensar, vamos elaborar, vamos conversar muito e sintam-se todas à vontade para fazerem suas contribuições, darem suas opiniões e tudo mais. Desde já, quero agradecer o tempo de vocês, gurias, pois eu sei, que o nosso tempo é precioso (Pesquisadora, 1º encontro dialógico).

Na sequência foi solicitado a cada professora, que por meio de folhas coloridas fizesse uma autodescrição com: nome, idade, cor do cadarço para identificação na pesquisa, formação, tempo de docência e tempo na EMEF Júlio do Canto e na sequência cada professora se apresentou.

Meu nome é Cadarço Amarelo, tenho 37 anos, 13 anos de docência, 3 anos aqui no Júlio e eu quero dizer que é uma honra conviver com mulheres tão inteligentes, é difícil a gente encontrar um grupo tão bom (Cadarço Amarelo, 1º encontro dialógico).

Sou o Cadarço Lilás, tenho 37 anos, eu coloquei a minha cor, coloquei parda, achei que fosse a minha cor. Tempo de docência 15 anos chutando, eu chutei mais ou menos, que eu tive um tempo de afastamento, fiquei uns 6 meses afastada por causa do AVC que me deu, aqui na escola são 5 anos (Cadarço Lilás, 1º encontro dialógico).

Posteriormente foi apresentada a questão norteadora para o encontro: o que significava trabalhar com projetos? E foi através de diversos tipos de materiais, como papelões, tesouras, perfuradores, cadarços, fios coloridos, canetinhas, giz de cera e lápis colorido que elas puderam registrar suas ideias a partir da customização de objetos representativos sobre a pergunta norteadora.

Neste encontro a **escuta**, também foi realizada de diferentes formas, foi através de trabalhos manuais, que elas puderam fazer seus relatos, favorecendo assim a reflexão docente, considerando a experiência de cada professora de como é trabalhar com projetos.

Cada professora foi mobilizada a narrar sobre o significado, os saberes e seu pensar sobre as práticas docentes dos projetos. Ao mesmo tempo que permitiu levantar dados importantes sobre as concepções e relevâncias ao trabalho pedagógico com os projetos na EMEF Júlio do Canto, para cada uma das professoras, evidenciando o exercício de **contextualização recíproca** entre as participantes, implicadas na escuta.

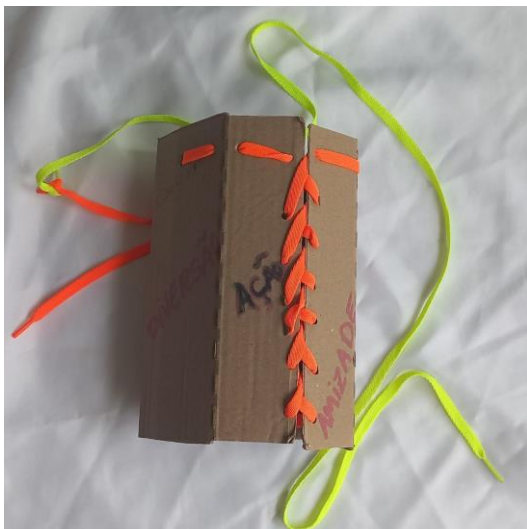
As narrativas que seguem evidenciam a discursividade a qual permeou os encontros:

Figura 9 - Trabalho manual realizado pelo Cadarço Rosa



[...] é movimento, é protagonismo tanto dos alunos quanto dos professores, é proposta, é ação, é diversidade, é paciência também que cada um tem seu tempo, inclusive os alunos às vezes quando a gente dá os desafios cada um tem seu tempo, e eu coloquei tudo bem colorido porque ele é alegria e ao mesmo tempo ele é atar nó e desatar nó e ao mesmo tempo todo mundo chega ao mesmo final, todo mundo junto porque a proposta é única e sempre voltada para o bem dos nossos alunos, pensando no contexto e na realidade deles. É um caminho de vai e vem, vai, volta, dobra, se sobrepõe, dá um nozinho, volta para trás, segue em frente (Cadarço Rosa, 1º encontro dialógico).

Figura 10 - Trabalho manual realizado pelo Cadarço Azul



Eu peguei o mesmo fio da meada do cadarço rosa. As palavras também que são essenciais e fazem parte do nosso dia a dia a gente tem ação, diariamente, tem amizade, tem alegria, tem alegria porque sem alegria a gente não vive, conhecimento que eu frisei duas vezes que a gente tá aprendendo todo dia todas juntas no que os alunos trazem, é a nossa vida (Cadarço Azul, 1º encontro dialógico).

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Tal dinâmica favoreceu o movimento de alternância pedagógica acerca das experiências docentes favorecendo as elaborações vivenciadas por cada uma delas, considerando que:

O dispositivo-cenário parte da idéia de que a compreensão do processo de formação implica um processo de conhecimento ao longo do qual os participantes construirão sua história, a partir de uma série de etapas, alternando trabalho individual e trabalho em grupo. Assim, a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o grupo oferece. Nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual (JOSSO, 2008, p. 420-421).

Tais considerações foram impulsionadoras para o segundo encontro, que aconteceu no dia trinta de maio de 2023, e estiveram presentes seis colaboradoras. Este encontro teve a dinâmica das professoras retirarem de uma caixa fotos referentes aos projetos que aconteceram no período pandêmico (2020 e 2021) para que elas falassem sobre as imagens, sendo tensionado a reflexão com a pergunta norteadora: quais os desafios e aprendizagens do período pandêmico?

Figura 11 - Caixa com fotos do período pandêmico (2020 e 2021)



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Neste encontro cada professora foi mobilizada a retomar suas vivências, aprendizagens e desafios, no período da Pandemia da Covid-19. Nesta ocasião foi possível observar os desafios profissionais e pessoais, que são entrelaçados e inerentes ao trabalho docente. As narrativas que seguem evidenciam os fatos:

Eu acho que o maior desafio que eu passei na pandemia foi os tempos espaços, tentar ressignificar o jeito de dar aula, como fazer esse tempo nesse espaço, também por estar em um tempo e um espaço da casa da gente em tu ter que mudar a tua rotina, teu jeito de acordar, de levantar de trocar a roupa, foi tudo um conflito, de trabalhar, de ficar de pijama, eu ter atividade para fazer e continuar desse jeito (Cadarço Rosa, 2º encontro dialógico).

Desafios a primeira semana de pandemia para mim foi um grande desafio porque além de tentar organizar essa questão de como ia ser com os alunos, minha filha todo tempo ali comigo, a doença da mãe, então foi tudo um misto de coisas de como que eu faço, como que eu começo, onde é que eu vou. A questão de muitas leituras, de ficar a noite inteira acordada, pois a gente trabalhava depois da meia noite quando as crianças estavam dormindo, a gente se organizava e ia para o computador, a gente trabalhava na madrugada, então isso foi uma coisa, a gente trabalhou muito (Cadarço Azul, 2º encontro dialógico).

O encontro foi mobilizado pelas tensões e sentimentos vividos nos anos de 2020 e 2021, das angústias, incertezas, medos, dos atravessamentos, como de intensificar as interpretações e reelaborações acerca dos sentimentos manifestados pelas professoras.

As narrativas e memórias, permitiram reviver e **contextualizar** um período singular de esforços das professoras em dar continuidade ao trabalho pedagógico, mesmo que fisicamente distantes, experienciando uma diferente realidade educacional com a pandemia do Covid-19, momento marcante e desafiador para o mundo.

No terceiro encontro dialógico, realizado no dia treze de junho de 2023, estiveram presentes quatro participantes, tendo como objetivo dar continuidade às reflexões acerca das experiências e aprendizagens construídas no período pandêmico a partir dos projetos desenvolvidos.

As perguntas que nortearam o encontro, foram as seguintes: quais foram as aprendizagens docentes construídas a partir dos projetos no período pandêmico? E como as experiências com os projetos têm impactado as atuais?

Através destas perguntas foi solicitado que elas construíssem um objeto representativo com materiais recicláveis (caixinhas, rolos, folhas, galhos de árvores, fitas, lãs coloridas, entre outros) que respondessem às perguntas. Tal dinâmica evidenciou a **experimentação e reelaboração** das docentes sobre suas vivências no período pandêmico, a partir dos objetos construídos.

Figura 12 - Trabalho manual realizado pelo Cadarço Lilás



Eu fiz duas bonequinhas para representar o espírito de colaboração e cooperação, como diz o cadarço cor de Rosa. Foi isso que eu mais aprendi na época da pandemia e que venho aprendendo nesses últimos anos aqui, esse espírito de colaboração, de união, de não pensar que está sozinha, que não vai conseguir realizar porque está sozinha, não, isso que temos aqui um grupo muito unido, muito forte, muito colaborativo, é o que eu vejo aqui na escola (Cadarço

Lilás, 3º encontro dialógico).

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Figura 13 - Trabalho manual realizado pelo Cadarço Azul



Eu criei tipo um binóculo, para a gente ver a visão, ver o outro, pensar como o outro está se sentindo, está vivendo. Porque a gente não é uma caixinha fechada, precisamos estar abertas, às vezes, temos uma opinião e a colega fala outra, aí tu vê que tem outras possibilidades. E tudo a gente faz com amor. E tudo que é feito com amor dá resultado (Cadarço Azul, 3º encontro dialógico).

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Tal dinâmica evidenciou a **reelaboração**, que conforme Powaczuk et al., (2021) é um processo que emerge a partir das possibilidades de os sujeitos reverem e repensarem suas vivências construídas em processos reflexivos instaurados.

Na dialogicidade sobre as compreensões docentes acerca do trabalho desenvolvido pelo grupo, evidenciou-se a necessidade formativa acerca das concepções sobre projetos, surgindo a necessidade de leituras em relação ao tema. Então foi sugerido pelo grupo a leitura de dois textos, que foram discutidos no quarto encontro: “Mas o que é projetar?” (BARBOSA; HORN, 2008) e “A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático com as crianças pequenas” (GIROTTI, 2021).

A emergência de uma necessidade evidenciada a partir do compartilhamento de ideias e saberes sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, existiu a necessidade coletiva de aprofundamento teórico sobre o tema em questão, possibilitando a oportunidade da reconfiguração dos saberes docentes através das sugestões de leituras.

Os movimentos reflexivos sobre o tema da pesquisa vão sendo organizados justamente por estarem em grupo, em um coletivo. Ressalta-se, neste processo, o desafio da pesquisadora em manter certa vigilância, em suas manifestações, de forma que o seu posicionamento não preponderasse sobre as elaborações das docentes.

Como pesquisadora, foi necessário o exercício da escuta cuidadosa, observar

atentamente os movimentos emergentes na atividade discursiva das sujeitas/participantes/colaboradoras, considerando que ela é professora da única turma de Educação Infantil da escola.

Foram elucidativas as considerações de Freitas (2002) ao abordar a postura do pesquisador diante dos pesquisados. A partir dos estudos de Amorim (2006) problematiza que o texto do pesquisador não pode emudecer o do pesquisado, mas lhe restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem múltiplas possibilidades de sentido. Contudo,

O texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação, que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas (AMORIM, 2006, p.98-99 *apud* FREITAS, 2002, p.5).

Neste sentido, o fio condutor foi o estímulo para que a dialogia se instaurasse, garantindo a possibilidade de fala de cada uma das professoras sobre cada um dos temas em discussão, considerando a arquitetônica dialógica de Bakhtin, a partir da qual o homem não pode ser apenas explicado, mas sim compreendido. Compreensão esta que é ativa e acontece nos encontros dialógicos entre sujeitos que intercambiam enunciados, buscam respostas, resistem, argumentam (FREITAS, 2002).

No quarto encontro, que aconteceu no dia vinte e sete de junho de 2023, se fizeram presentes três colaboradoras e na oportunidade foi feita a discussão dos textos que foram sugeridos anteriormente, sendo tensionado pelas perguntas norteadoras: quais perspectivas teóricas se aproximam do trabalho desenvolvido na EMEF Júlio do Canto? Como definir e o como fortalecer? E se as práticas atendem as diversidades das infâncias da escola?

O movimento percorrido durante os encontros dialógicos, foram de compartilhamento, de se colocar no lugar do outro, fomentando a resignificação de fazeres e saberes sobre as vivências compartilhadas, a retomada de trajetórias individuais que são externadas coletivamente para o grupo, pois segundo Bakhtin (2006):

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o

indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio na qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2006, p. 42).

E através das palavras narradas, a tessitura das reflexões compartilhadas que foram se constituindo, permitindo assim o enriquecimento experiencial de todas as participantes.

Com este intuito, o quinto encontro dialógico, que aconteceu no dia quatro de julho de 2023, estiveram presentes cinco professoras e o encontro teve como objetivo abordar sobre as premissas para o trabalho colaborativo no contexto da EMEF Júlio do Canto a partir dos projetos.

Foi sugerido ao grupo que por meio de tinta guache, pincel e um painel de tecido fossem retratadas as infâncias vividas pelas crianças da escola EMEF Júlio do Canto, sobre a perspectivas dos docentes.

Figura 14 - Painel com desenhos das professoras



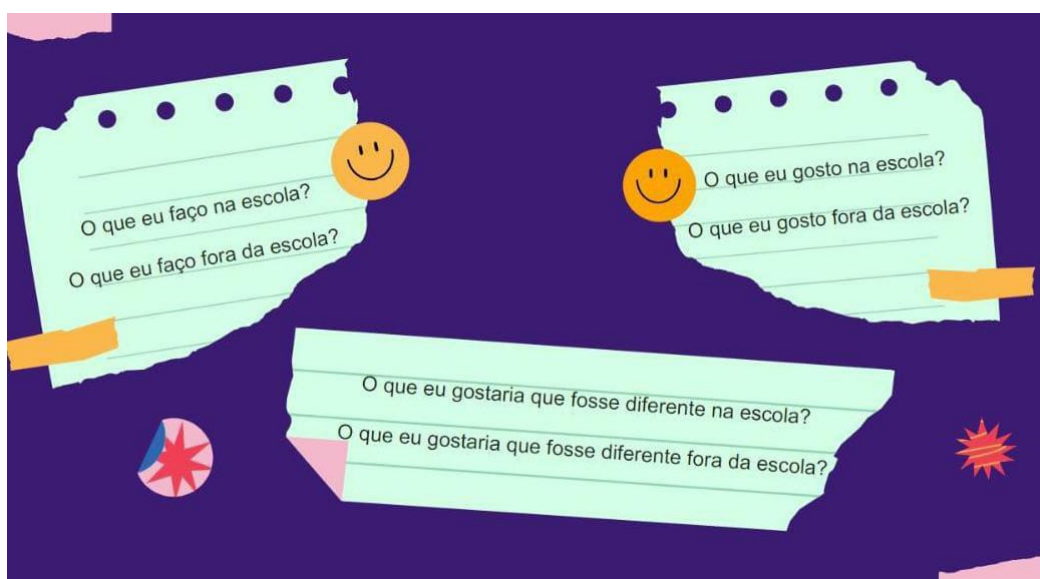
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na oportunidade as perguntas norteadoras foram: o que fazer além do que está sendo feito? E, quais palavras podem compor uma rede temática para os próximos projetos da escola?

A reflexão colaborativa surge como o elemento a partir da qual, cada uma das dimensões do ECER é ativada, favorecendo a construção coletiva de saberes e fazeres da docência. Por meio da ilustração produzida percebemos a necessidade de explorar as ideias expressadas, especialmente no que se refere a dicotomia manifestada no material elaborado entre as experiências das crianças fora da escola e dentro da escola.

Neste sentido, foi proposto que as professoras pudessem realizar a escuta das crianças através de falas, escritos e desenhos. Então, foi solicitado que em suas turmas realizassem uma proposta pedagógica que as crianças pudessem se expressarem, através das seguintes perguntas:

Figura 15 - Perguntas para a proposta pedagógica com as crianças



Fonte: elaborado pela autora (2023).

No sexto encontro, que aconteceu no dia dezoito de julho de 2023, estiveram presentes cinco professoras. Na oportunidade, foi proposto os alinhavos dos desenhos delas com o que as crianças desenharam e escreveram, mobilizando o grupo a refletir sobre a pergunta norteadora: quais são as perspectivas de continuidade dos projetos na escola? Dando ênfase para as respostas das crianças em relação ao que elas querem de diferente na escola.

Seguem as imagens que expressam as respostas dadas pelas crianças, em relação ao que elas gostam e querem de diferente na escola.

Figura 16 - Escrita de uma criança do 5º ano

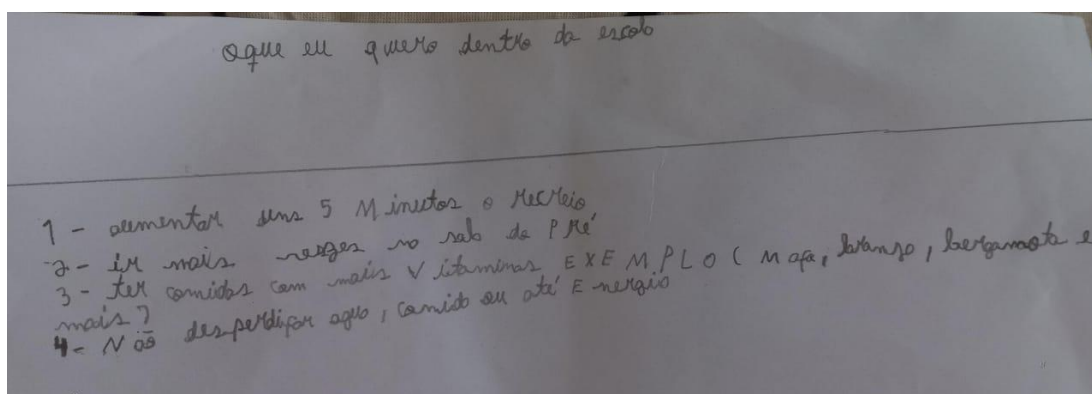


Figura 17 - Escrita e desenho de uma criança do 4º ano

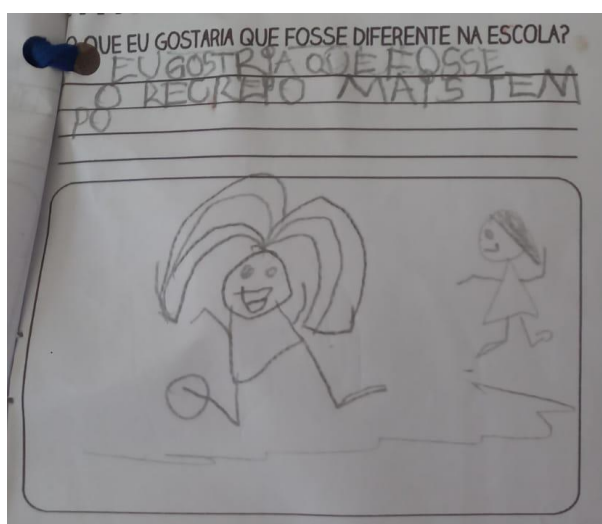


Figura 18 - Escrita de uma criança do 3º ano

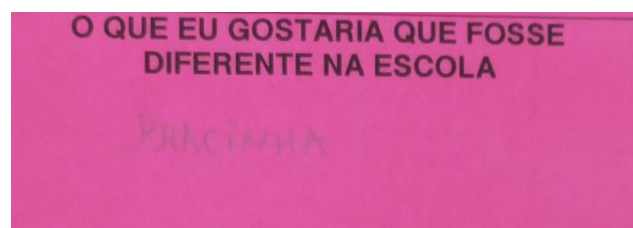
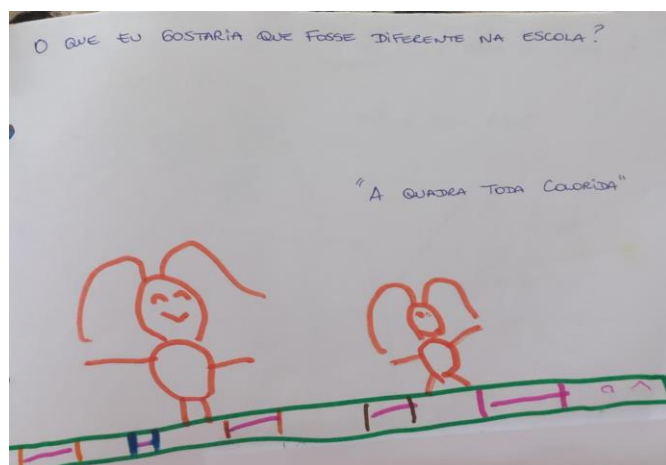


Figura 19 - Escrita e desenho de uma criança do 2º ano



Figura 20 - Desenho de uma criança da pré-escola e escrita da professora da turma



Ressaltamos que as crianças do primeiro ano realizaram uma gravação de uma brincadeira de telejornal para responder às questões da proposta pedagógica sugerida.

Importante destacar que os encontros foram gravados e transcritos na sua fidelidade e integridade, como forma de registrar as narrativas das professoras e realizar a busca na qual a presente pesquisa se propôs.

6 ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Ao finalizarmos os encontros dialógicos, passamos a análise das narrativas das professoras, sujeitas/participantes/colaboradoras da pesquisa. Inicialmente definimos os eixos de análise, de forma evidenciar as recorrências manifestadas pelas docentes e posterior identificação das dimensões categorias, isto é, as concepções, ideias e sentidos comuns nas narrações dos participantes.

A análise e categorização dos achados contemplou identificar as recorrências narrativas, permitindo reconhecer as dimensões categoriais expressas durante os encontros dialógicos.

Esta etapa da investigação exigiu um trabalho intenso, cuidadoso, responsável e minucioso sobre a totalidade dos registros produzidos a partir dos encontros dialógicos.

Neste processo identificamos a categoria: ***gestão do trabalho pedagógico para/com as infâncias a partir de projetos na EMEF Júlio do Canto***, se desdobrando em três dimensões categorias: ***os projetos colaborativos em construção; aprendizagens docentes*** e as ***perspectivas em reconstrução dos projetos colaborativos***.

Na dimensão categorial ***os projetos colaborativos em construção*** evidenciamos como elementos recorrentes a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico para/com as infâncias, da solidão pedagógica à construção de ações coletivas e a gestão do trabalho pedagógico para as infâncias.

Na dimensão categorial das ***aprendizagens docentes*** identificamos como elementos recorrentes a redescoberta da força da coletividade, projetos como impulsionadores do movimento e da reorganização do trabalho pedagógico e a colaboração como impulsionadora da aprendizagem docente.

Na dimensão categorial ***perspectivas em reconstrução dos projetos colaborativos***, enunciamos como elementos recorrentes a necessidade de maior definição conceitual de projetos, o fortalecimento das escutas das crianças e a gestão do trabalho pedagógico com as infâncias

No quadro que segue apresentamos as categorias e seus desdobramentos:

Tabela 10 - Quadro síntese da categoria, dimensões categoriais e recorrências

CATEGORIA	DIMENSÕES CATEGORIAIS	RECORRÊNCIAS
Gestão do trabalho pedagógico para/com as infâncias a partir de projetos na EMEF Júlio do Canto	Os projetos colaborativos em construção	→ Necessidade de reorganização do trabalho pedagógico para/com as infâncias. → Da solidão pedagógica à construção de ações coletivas. → Gestão do trabalho pedagógico para as infâncias.
	Aprendizagens docentes	→ Redescoberta da força da coletividade. → Projetos como impulsionadores do movimento e da reorganização do trabalho pedagógico. → A colaboração como impulsionadora da aprendizagem docente.
	Perspectivas em reconstrução dos projetos colaborativos	→ Necessidade de maior definição conceitual de projetos. → Fortalecimento das escutas das crianças. → Gestão do trabalho pedagógico com as infâncias.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das recorrências narrativas (2023).

7 GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA/COM AS INFÂNCIAS A PARTIR DE PROJETOS NA EMEF JÚLIO DO CANTO

A escola se caracteriza como um grande espaço social, de interações através de toques e olhares, na qual a maioria das crianças passa, no mínimo, quatro horas diárias e na Pandemia do Covid 19 o convívio presencial foi abruptamente abolido. Do dia para noite fomos obrigados a vivenciar: “diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através do ensino remoto” (NÓVOA, 2022).

Pensar no trabalho pedagógico escolar, em especial, neste período de 2020 e 2021 foi desafiador aos docentes, pois exigiu uma reorganização além do pedagógico, pois enfrentou-se a organizações da sala de aula no espaço de casa, as dificuldades com as tecnologias e ao acesso para chegar próximos das famílias das crianças/estudantes da escola. De acordo com Nóvoa (2022):

Em poucos dias foi possível alterar o que muitos consideram ser impossível mudar: desde logo, o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, como todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num continuum diários e não tradicional horário escolar; finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recursos a actividades várias, sobretudo através de dispositivos digitais (NÓVOA, 2022, p.29).

As escolas em contextos de vulnerabilidade social necessitam de uma multiplicidade de olhares, percepções e respeito, muitas dificuldades já eram enfrentadas antes da pandemia, e elas se intensificaram e foram evidenciadas ainda mais nesse período, conforme Monteiro (2012):

São considerados múltiplos os condicionantes da vulnerabilidade social, constituindo um conjunto complexo e multifacetado de fatores emergentes do contexto, devido à ausência ou precarização de recursos materiais capazes de garantir a sobrevivência (variáveis de exclusão social que impedem que grande parte da população satisfaça suas necessidades) (p. 33 e 34).

Diante de todos os acontecimentos foi necessário reorganizar o trabalho pedagógico, reconhecendo os desafios enfrentados cotidianamente, necessitando de uma maior união, colaboração e esforços, dos docentes e equipe diretiva, para conseguir realizar um trabalho pedagógico efetivo e de qualidade. Dessa forma, a

realidade do contexto da pesquisa mostrou um trabalho pedagógico para/com as infâncias a partir de projetos, pois uma emergência levou a movimentar os “fazer e saberes”, conforme Bolzan e Powaczuk (2021) nos dizem que:

Os movimentos dos professores em direção à reconfiguração de seus fazer e saberes têm origem em situações-problema, ou seja, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos (BOLZAN; POWACZUK, 2021, p. 55).

É importante considerar que o trabalho pedagógico está relacionado ao conjunto de atividades desenvolvidas pelos docentes com o objetivo de promover o processo de aprendizagem dos estudantes. Esse trabalho envolve a criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, que estimule a participação ativa dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades e respeitando suas individualidades.

Para tanto, é fundamental que seja pautado na prática reflexiva, ou seja, os docentes devem estar constantemente analisando e refletindo sobre suas ações, buscando aprimorar sua prática e responder aos desafios e demandas que se apresentam no contexto escolar (BOLZAN, 2002; NÓVOA, 2022).

Assim sendo, os desafios instigam a mudanças diante do que é vivenciado no cotidiano da docência, emergindo de situações problemas que necessitam de reflexões e ações para transformações significativas.

7.1 OS PROJETOS COLABORATIVOS EM CONSTRUÇÃO

Na primeira dimensão categorial os **projetos colaborativos em construção** evidenciamos os processos de tessitura dos projetos na escola, o que nos permitiu indicar como recorrências **a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico para/com as infâncias, da solidão pedagógica à construção de ações coletivas e a gestão do trabalho pedagógico para as infâncias.**

Foi por meio de uma urgência mundial causada pela pandemia do COVID-19, que o grupo de professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais da EMEF Júlio do Canto se mobilizou e uniu esforços para buscar novas formas de gerir e reorganizar o trabalho pedagógico para/com as infâncias. Segundo Almeida e Dalben (2020):

Dadas as incertezas sobre a duração das medidas de isolamento, a implementação do ensino remoto se mostra via de mão dupla: por um lado,

permite que o afastamento seja físico, mas não completo, com manutenção de contato social em meio virtual; por outro, traz, de maneira subjacente, o aumento das desigualdades educacionais já demasiadamente expressivas no sistema educacional brasileiro. Diante desse dilema, em contraponto a nada fazer, coube aos profissionais buscar formas de se reinventar para manter seu exercício docente (ALMEIDA; DALBEM, 2020, p.3).

E foi através de projetos que surgiu a oportunidade de se reinventar e se reconectar de forma coletiva e colaborativa, para realização e efetivação do trabalho pedagógico, diante do ensino remoto, que o momento exigia, sem ter muitas opções devido ao isolamento e afastamento físico das atividades escolares. Conforme Nóvoa (2021):

Nada foi programado, mas tudo estava pronto. Há acontecimentos, alguns até de grande importância, com pouco impacto no futuro. Há outros que, num instante, tudo mudam. São “acontecimentos” que ocorrem em sociedades que já reconhecem a necessidade de transições e dispõem dos “instrumentos” para as concretizar (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.2).

A Resolução CMESM no 40, de 22 de junho de 2020, que regulamentou o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Maria e suas respectivas modalidades, orientando as ações pedagógicas não presenciais, conforme os artigos:

Art. 1º O Ensino Remoto de Emergência compreende o atendimento não presencial, incluindo ou não o uso de tecnologias digitais, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (COVID - 19) no ano letivo de 2020 e/ou quando acometidos por pandemias e outras intercorrências previstas nos termos da lei.

Art. 4º Entende-se que o Ensino Remoto não se limita ao uso restrito de plataformas de aulas *online*, apenas com vídeos, apresentações e materiais de leitura.

Art. 5º A proposta do Ensino remoto exige a diversificação de experiências de aprendizagem que visem, também, a criação de uma rotina de estudos que ofereça aos estudantes certa estabilidade frente ao cenário de aulas presenciais suspensas, primando pela qualidade, equidade e igualdade.

Art. 6º A realização do Ensino Remoto não é definida apenas pela substituição das aulas presenciais, mas como o uso de estratégias mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que busquem, sobretudo, o alcance dos objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular, no Referencial Curricular Gaúcho e no Documento Orientador Curricular de Santa Maria, de forma interdisciplinar e contextualizada.

Art. 7º O Ensino Remoto busca garantir os princípios da educação pública, laica, plural, democrática, inclusiva e de qualidade previstos no artigo da Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e inciso

VII do artigo 206, da Constituição Federal de 1988 e visa a manutenção dos vínculos entre estudantes, escola e família, tendo por base os seguintes objetivos:

I - Contribuir para o desenvolvimento integral disseminando conhecimentos científicos e culturais referentes ao atual contexto de crise sanitária, econômica e educacional mundial e local;

II - Viabilizar meios diversos que possibilitem a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem, atendendo às especificidades das etapas, modalidades e às condições objetivas de acesso a todos às mídias e materiais pedagógicos, de forma acessível, criativa, crítica e inclusiva;

III - Cooperar com o desafio de ensinar em situação de distanciamento das escolas, respeitando a autonomia docente, agregando a formação de atitudes e de valores essenciais para vida dos profissionais da educação;

IV - Criar estratégias de acompanhamento e de registro das atividades remotas desenvolvidas por professores e estudantes no período de isolamento social com articulação e planejamento.

Para dar conta das mudanças abruptas, atender às regulamentações da RME-SM e fazer a reconfiguração do trabalho pedagógico, as professoras e a equipe da gestão, se dispuseram a refletir sobre a responsabilidade de seus papéis. Buscaram alternativas de se fazer presente, mesmo que fisicamente distantes, na interação permeada pelas tecnologias com as crianças/estudantes e com a comunidade escolar. Concordamos com Nóvoa e Alvin (2021), quando dizem que:

No contexto de impossibilidade da experiência, é preciso, como nos adverte Jorge Larrosa, construir uma linguagem para a conversação, para que possamos elaborar com os outros, o sentido ou a ausência de sentido de nossa experiência (2015, p. 38). Elaborar o sentido de nossa experiência é nos colocarmos na tensão freiriana entre a denúncia de um presente cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado por nós, mulheres e homens (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.5).

Durante o período pandêmico afloraram os sentimentos, deixando evidente os desafios e a fragilidade da vida, a necessidade do contato físico, do abraço, do toque, da escuta sensível, uma vez que proporcionou uma reflexão crítica dos tempos e espaços, do uso das tecnologias e da sala de aula tornar-se o ambiente de casa, conforme as palavras das colaboradoras:

Os desafios eu coloquei afastamento social que foi difícil para mim, uso de tecnologias, a sala de aula dentro da nossa casa. Eu acho que a aprendizagem para mim foi o valor do abraço que eu não imaginava o quanto era bom um abraço, mexeu com a gente do cuidado com o próximo, uso de máscaras e todo esse distanciamento por amor, a fragilidade da vida, quanto a gente é frágil um vírus que a gente não vê pegou muita gente, me fez refletir muito o tempo do tempo e a qualidade do meu tempo, o tempo que eu ficava

em determinadas atividades e a organização do meu tempo, também tinha criança pequena, trabalhava de noite também para poder dar atenção e o tempo de aprendizagem eu acho que a gente aprendeu muito, coisas que a gente vai levar para a vida, a gente não teria aprendido se não tivesse essa pandemia (Cadarço Amarelo, 2º encontro dialógico).

[...] eu achei difícil separar o pessoal do escolar, porque os pais simplesmente era meia noite estavam mandando pergunta, não tinham hora, e eu na primeira vez eu consegui separar e eu ficava respondendo, no segundo ano eu já cortei, no primeiro ano eu passei trabalho porque eu achava que eu tinha que atender, é uma coisa que meio que tomou conta de mim, eu levava o celular para tudo que era lado. (...) também coloquei a valorização do estar junto, eu senti falta de estar junto com eles, fazer essa aprendizagem em conjunto, pessoalmente, a importância da troca, de eu perguntar e eles responderem, deles contarem as coisas para mim, eu puxar uma coisa do que eles estavam contando, poder explicar um assunto, senti bastante falta (Cadarço Amarelo Neon, 2º encontro dialógico).

Eu acho que o maior desafio que eu passei na pandemia foi os tempos espaços, tentar ressignificar o jeito de dar aula, como fazer esse tempo nesse espaço, também por estar em um tempo e um espaço da casa da gente em tu ter que mudar a tua rotina, teu jeito de acordar, de levantar de trocar a roupa, foi tudo um conflito (Cadarço Rosa, 2º encontro dialógico).

Assim, como se modificou o tempo e espaço da sala de aula presencial, os docentes tiveram que se desafiar e reorganizar a família, o trabalho, as tarefas de casa, os sentimentos. Não foi uma demanda fácil, porque já não se tinha noção do tempo, uma vez que as professoras tiveram que dar conta das diversas situações vividas nas suas próprias famílias, sendo que tudo estava acontecendo ao mesmo tempo e espaço, cada uma em suas casas. Segundo as palavras das colaboradoras da pesquisa:

A primeira semana de pandemia para mim foi um grande desafio porque além de tentar organizar essa questão de como ia ser com os alunos, a minha filha todo tempo ali comigo, a doença da mãe, então foi tudo um misto de coisas de como que eu faço, como que eu faço, como que eu começo, onde é que eu vou. A questão de muitas leituras, de ficar a noite inteira acordada (...) a gente trabalhava depois da meia noite quando as crianças estavam dormindo, a gente se organizava e ia para o computador, a gente trabalhava na madrugada, então isso foi uma coisa, a gente trabalhou muito (Cadarço Azul, 3º encontro dialógico).

No tempo da pandemia o grande desafio foi os sentimentos, porque um dia a gente tava feliz, no outro dia estava triste, um dia tava com medo, outro dia queria dominar o mundo, que tudo vai ficar certo vai ficar bom, no outro dia está tudo horrível, só quero dormir (Cadarço Rosa, 3º encontro dialógico).

O período também evidenciou a necessidade de formação, porque tudo era novo e a tecnologia facilitou o acesso para o conhecimento e ampliação do repertório pedagógico necessário à demanda do momento e interesse pessoal. Corroborando Bolzan (2008):

A aprendizagem docente está alicerçada na relação entre formação profissional recebida e processo formativo em andamento, considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios, que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, possibilitando questionar seus saberes e fazeres docentes (BOLZAN, 2008, p.109).

Porém, também isso gerou conflitos internos, medos, angústias, incertezas se conseguiria dar conta das várias exigências ao mesmo tempo, como relata as participantes:

Desafio foram as tecnologias porque eu acredito que as tecnologias me acelerou, porque antes eu conseguia sentar pegar um livro e ler horas agora eu leio um livro e tenho que estar mexendo no celular, eu leio um livro tenho que estar cutucando o mouse do computador, então a tecnologia também foi uma coisa que me acelerou a gente aprendia fazer muita coisa ao mesmo tempo, tinha duas três lives eu me inscrevia para todas e ainda de noite acelerava o áudio da live, então a tecnologia foi um desafio que eu acho que me acelerou bastante, isso me criou bastante angústia. A pandemia me trouxe muito conhecimento porque no tempo da minha profissão foi o tempo que eu parei para estudar e vi a importância de cada vez mais estudar e estudar, muitas leituras e também me aproximou bastante de entender a família, de ficar com a família, depois no finalzinho da pandemia já tava mais nessa vibe de querer ficar mais por casa, curtir (Cadarço Rosa, 3º encontro dialógico).

As descobertas, essas angústias de como é que ia ser, vai dar certo, não vai dar certo, a gente vai vencer ou não vai, essa aproximação com as famílias com algumas com o distanciamento de outras, foi complicado para todos nós. As tecnologias, essa questão de estar com um aqui e outro no computador, uma reunião, outra reunião ali, muitas coisas ao mesmo tempo, as tecnologias estão nos dominando e muitas buscas, muito amor, muito acolhimento, muita conversa, muito entendimento acho que foi de muita importância nesse período de pandemia (Cadarço Azul, 3º encontro dialógico).

Por tanto, da solidão pedagógica, entendida como as faltas de tempos e espaços para os docentes pensarem, criarem e dialogarem acerca de ações coletivas e conseguirem refletirem por meio do tripé criar, desenvolver e analisar para transformar, ou seja, conseguir com o grupo um processo de continuidades, onde o principal objetivo é a aprendizagem significativa das crianças/estudantes, concordando com Bolzan (2006):

É notório também que a ausência de espaços institucionais, voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, na qual o

compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, interfere na construção da professoralidade. A consequência da falta de espaços dessa natureza leva a um sentimento de solidão pedagógica, o que, muitas vezes, inviabiliza a construção conjunta de estratégias educativas (BOLZAN, 2006, p 490-491).

Adaptar-se ao tempo e espaço vivido e saber a importância da atualização profissional, emergiu da necessidade de um trabalho coletivo, porque a solidão pedagógica enfrentada no ensino presencial se diferiu no ensino remoto, pois com a utilização das tecnologias o grupo de professoras conseguiram tempo e espaço para realizar reuniões pedagógicas com mais frequência. Assim percebemos que as demandas individuais de cada turma e cada professora, somavam-se em um coletivo, tornando-se colaborativo, pois foi possível entrelaçar objetivos comuns ao direito de aprendizagem das crianças/estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais, por meio dos projetos. Como ressalta os ditos das sujeitas:

Estávamos na pandemia e eu queria unir meus alunos, queria que meus alunos trocassem coisas, então eu pensei porque não trocar a suas histórias. Vamos fazer então um livro online com eles e aí na reunião com a coordenação pedagógica falou-se em fazer alguma coisa e eu falei o que ia fazer com os meus alunos, para eles fazerem uma troca, para eles se comunicarem entre si através das suas histórias. Aí o cadarço laranja achou muito legal o que eu ia fazer e resolveu fazer para todo o grupo, mas a ideia de fazer a história com a sua vivência partiu do grupo de professores, que cada um poderia falar o que tinha vivido na pandemia e tal (Cadarço Amarelo Neon, 3º encontro dialógico).

Só para complementar, (...) os projetos movimentaram pensar e repensar nossas práticas em conjunto para auxiliar os alunos e com certeza os desafios fizeram que a gente se fortalecesse e pudesse buscar os projetos de uma forma de fazer a diferença (Cadarço Verde, 3º encontro dialógico).

A partir desse cenário diferenciado ficou evidente nas narrativas das professoras que se fazia necessário uma readaptação de práticas que envolvessem as crianças/estudantes, não deixando de lado o direito à aprendizagem, assim pensar e estruturar novas formas de dar aula foi o desafio do momento, como mostra os seguintes relatos:

O distanciamento e o afastamento de nossas atividades presenciais que nos desafiaram a pensar possibilidades para atingir nossos objetivos, por isso nasceram projetos integradores, diante dos desafios que surgiram que nos inspiraram a construir projetos que contribuíram para a aprendizagem das crianças (Cadarço Amarelo, 2º encontro dialógico).

Desafios a primeira semana de pandemia para mim foi um grande desafio(...) As descobertas, essa angústia de como é que ia ser, vai dar certo, não vai dar certo, a gente vai vencer ou não vai, essa aproximação com as famílias com algumas com o distanciamento de outras, foi complicado para todos nós. As tecnologias, essa questão de estar com um aqui e outro no computador, uma reunião, outra reunião ali, muitas coisas ao mesmo tempo, as tecnologias estão nos dominando e muitas buscas, muito amor, muito acolhimento, muita conversa, muito entendimento acho que foi de muita importância nesse período de pandemia (Cadarço Azul, 2º encontro dialógico).

Vale ressaltar que a situação vivenciada aproximou as famílias do contato direto com os docentes e proporcionou à escola um vínculo maior, ao destacar a realidade diária das crianças com seus familiares. Ficou evidenciado também, as dificuldades de acesso às tecnologias, a precariedade estrutural das residências, o desemprego de alguns familiares, as necessidades básicas de alimentação, as desinformações em relação a crise sanitária mundial da pandemia do Covid-19 e a dificuldade de apoio, não apenas pedagógico, condizente com as narrações:

Foram anos muito difíceis, (...) foi um grupo de crianças que não tinham tanto acesso na pandemia a ser alfabetizados, a primeira turma que eu alfabetizei online que algumas crianças saíram lendo e outras nada, que não tinham acesso nenhum, foi uma diferença muito grande, uma época de muita frustração, de muita ansiedade porque tu tava comendo, tu pensava meu Deus e as crianças em casa estão comendo? O meu aluno tem comida em casa pra comer? E eu pensava nisso o tempo inteiro, tem mães me pedindo comida (Cadarço Lilás, 2º encontro dialógico).

Na pandemia eu acho que a gente pode vivenciar mais de perto essas diferenças econômicas e a tristeza que foi, bem como o cadarço lilás falou de uma mão a mãe me pegava o material e na outra pegava comida (...) então a gente vê essa dureza e eu me sentia muito frustrada (Cadarço Verde, 2º encontro dialógico).

Diante do exposto pelas professoras é evidente em suas narrativas a necessidade de estratégias de colaboração, pensadas e estruturadas em conjunto, abrangendo além das questões pedagógicas, a necessidade que emergia via cooperação até mesmo para o alimento dos familiares e crianças. De acordo com os estudos de Damiani (2008):



Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p. 215).

Pensando na emergência do momento e no grupo de crianças/estudantes da comunidade escolar que surgiu os projetos na EMEF Júlio do Canto, pois foi através das reuniões pedagógicas online, no período da pandemia Covid-19, que movimentou, o pensar, o unir, o agir coletivamente para que os projetos surgissem e se desenvolvessem, conforme nos mostra as narrações das sujeitas:

Foi em busca da integração e participação de todos que os projetos foram desenvolvidos, na realidade foi buscando isso que a gente criou esses projetos, a gente queria essa integração, queria que todos participassem de alguma maneira, buscando conseguir aproximar tanto os professores, como os pais, a família e os alunos, não só os alunos mas toda família (Cadarço Amarelo neon, 2º encontro dialógico).

Buscando aproximar tanto os professores, pais, família, alunos, a família como um conjunto (Cadarço Azul, 2º encontro dialógico).

Por exemplo, a contação de história aconteceu porque foi um desafio que a gente precisou estar mais próximo das crianças. (...) o distanciamento e o afastamento de nossas atividades presenciais que nos desafiaram a pensar possibilidades para atingir nossos objetivos, por isso nasceram projetos integradores, diante dos desafios que surgiram que nos inspiraram a construir projetos que contribuíram para a aprendizagem (Cadarço Amarelo, 2º encontro dialógico).

Com isso, o grupo apresentou a demanda de unir ideias e pensar propostas coletivas, que abarcasse os desafios enfrentados no momento pela comunidade escolar, assim elaborou-se os projetos que em um primeiro momento tinha como objetivo, conforme os relatos acima, aproximar os docentes das crianças e resgatar o pertencimento escolar, mesmo que através do uso das tecnologias.

Nas narrações das sujeitas/participantes/colaboradoras da pesquisa fica evidente quais os projetos foram pensados e organizados coletivamente, pois a fala de uma se complementa na fala de outra e as ações acontecem simultaneamente para todas as crianças/estudantes com o objetivo final, de escrever E-books e um livro impresso, conforme segue:

Eu coloquei o contação de história; o e-book 1 e 2 no mundo da imaginação com o livro impresso, financiado pela Fundação Antonio Meneghetti, (...), coloquei, contação de histórias, mala pedagógica, caixa dos tesouros, xadrez; (...) educação fiscal, que quase todas as turmas se envolveram ano passado, né cadarço amarelo neon? (Cadarço Azul, 3º encontro dialógico).

Coloquei os mesmos que a do cadarço azul já disse (...) coloquei o da mala, o do livro, contação de história, coloquei assim (Cadarço Lilás, 3º encontro dialógico).

Os projetos de agora, no mundo da imaginação, cartas dos desejos, coloquei misturado. (...). Os e-books coloquei só e-books. E o da educação fiscal (Cadarço Amarelo Neon, 3º encontro dialógico).

Assim sendo, através da relação estabelecida em todos os encontros e da sistematização da coleta de dados ficou nítido que o grupo constitui uma cultura de colaboração e coletividade, que compartilhar saberes, desafios e possibilidades alicerçam conhecimentos significativos e potentes em prol de toda comunidade escolar, como salienta Bolzan (2002):

Que a cultura de colaboração/colaboratividade pode ser a via pela qual a aprendizagem se concretiza e se fortalece. Compreendemos que o conhecimento é construído socialmente, na interação e na colaboração entre pessoas e não pela transferência do saber de um para o outro. É no trabalho coletivo que se desenvolve a potencialidade de cada um, amplificando as possibilidades de aprender. Compartilhar tarefas e responsabilidades permite criar uma ambiência de cooperação e solidariedade, na qual cada sujeito é reconhecido como estímulo auxiliar, sendo capaz de alcançar com o outro o que não consegue alcançar sozinho, promovendo, assim, a construção compartilhada de conhecimentos e de descobertas (BOLZAN, 2002, p.52)

Portanto, o grande aprendizado foi perceber nas professoras a compreensão da importância da coletividade com uma escuta sensível e reflexões sobre o fazer pedagógico, para assim, alcançar sucesso nas ações pedagógicas e na continuidade dos projetos colaborativos, não deixando se levar novamente a uma solidão pedagógica.

7.2 APRENDIZAGENS DOCENTES

Objetivando identificar as **aprendizagens docentes** mobilizadas pelas professoras no desenvolvimento dos projetos no decorrer do ensino remoto, a investigação ressalta as narrativas das participantes acerca da **redescoberta da força da coletividade, os projetos como impulsionadores do movimento e da reorganização do trabalho pedagógico e a colaboração como impulsionadora da aprendizagem docente.**

As professoras foram profundas, enfáticas e pontuais em suas colocações sobre a redescoberta da força da coletividade como aprendizagens decorrentes dos projetos realizados no trabalho pedagógico da EMEF Júlio do Canto, conforme os relatos:

Muitas vezes a gente não consegue no dia a dia sozinho dar conta de um projeto, a gente sabe que tem uma demanda grande, a gente tem outras limitações em sala de aula mas como a gente se junta num grupo a gente consegue tocar um projeto, a gente consegue externalizar o que a gente quer, a gente consegue na união do grupo (Cadarço Verde, 1º encontro dialógico).

Adorei essa metáfora do cadarço verde, que na verdade é o Ar que respiramos, só que eu coloquei palavras soltas, coloquei no sentido que é um trabalho de coletividade, de valorizar o nosso contexto, é também saber respeitar o trabalho do teu colega e confiar a ele que as coisas vão acontecer em prol coletivo (Cadarço Rosa, 1º encontro dialógico).

Eu peguei o mesmo fio da meada do cadarço rosa. Coloquei palavras que são essenciais e fazem parte do nosso dia a dia a gente tem ação, diariamente, tem amizade, tem alegria, tem alegria porque sem alegria a gente não vive, conhecimento que eu frisei duas vezes que a gente tá aprendendo todo dia, todas juntas no que os alunos trazem, é a nossa vida, que a nossa vida não é só a nossa família, a gente passa mais tempo aqui do que lá então a gente tem que se entregar no que a gente tá fazendo com amor, e a diversão também, a gente aproveita as contações, a gente ri com eles, a gente brinca com eles, isso tudo tá ligado, só que não tem fim tem nós no caminho, a gente não tem um fim e a gente sempre dá continuidade, a gente tem um projeto, mas ele não termina, tem uma sequência. E eu queria destacar uma coisa, a gente foi na mesma linha de cores, escolhemos o mesmo colorido (Cadarço Azul, 1º encontro dialógico).

Eu acho também que uma palavra importante é o engajamento de todo mundo da equipe, a determinação de cada um, eu quero trabalhar com projeto, então estou determinada a isso, e quem se determina aceita as dificuldades, supera, vive, melhora, com a dificuldade com o problema e tem bastante da gente sabe e é um orgulho fazer parte de um grupo que aceita trabalhar com projeto no mundo que a gente vive hoje, muito mais coisas poderiam ser ditas que já foram ditas aqui pelo grupo e trabalhar através de projetos é justamente isso, não é uma coisa fechada, não é uma caixa, é um caminho, é alguma coisa que se movimenta a todo o tempo (Cadarço Laranja, 1º encontro dialógico).

Com a narração das docentes o agir coletivamente, por meio de projetos, é essencial, pois as atividades pensadas em grupo tornam-se mais fáceis de serem realizadas, ao contrário de quando se estão sozinhas, sendo “necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha. Para isso, a colaboração é imprescindível. Encontra-se aqui a chave da nova profissionalidade docente” (NÓVOA, 2021, p.9).

Ainda, o trabalho em equipe leva as professoras a uma aprendizagem coletiva, pois estão juntas, reunidas em prol de um trabalho integrador colaborativo e o discurso de uma complementa o da outra, de que como os projetos foram impulsionadores do movimento na reorganização do trabalho pedagógico. Corroborando Nóvoa (2021):

É uma bela maneira de pensar o *comum* em educação. Todos dependemos de todos. Todos nos devemos inspirar mutuamente. As ideias que aqui trouxemos fazem parte, já hoje, de um acervo de experiências e de realidades

que têm lugar no mundo. Não precisamos de inventar nada. Precisamos apenas, e já não é pouco, de conhecer o que se faz, de enunciar o trabalho de professores nos mais diversos lugares, de debater, de partilhar, de nos envolvermos coletivamente na produção de futuros (NÓVOA, 2021, p.13).

Percebemos, a partir das narrativas das sujeitas, que trabalhar com projetos significa movimentar, no sentido de respirar, entrelaçar, criar e diversificar propostas pedagógicas através de projetos que possam ser significativos, tanto para as crianças/estudantes, quanto para os docentes. Tal perspectiva aproxima-se das problematizações de Barbosa (2014):

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas com uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Um projeto é um plano de ação, com uma clara intenção, que, a quem propõe ou o vive, potencializa a capacidade de avaliar o futuro, antecipando na consciência, tendo como base o passado e o presente e dando uma consequente capacidade metodológica para a escolha dos meios necessários para concreta realização do plano (p. 49 e 50).

Ressaltamos ainda, nas narrações das colaboradoras que por meio do trabalho com projetos tem-se uma atividade colaborativa, um engajamento do grupo, que pensa, articula e respeita o contexto e a diversidade, trazendo ações para valorização da amizade, da alegria, da diversão, estando tudo alinhavado e relacionado, pois acredita-se que os projetos na escola é um processo, que não se finda, pois eles têm uma continuidade, Giroto (2006) nos remete que:

Os projetos podem ter durações variadas, podendo desenvolver-se em um ano, em um mês, numa semana ou em um dia. [...] o caráter flexível do planejamento dos projetos de trabalho e a possibilidade de ocorrência simultânea de vários projetos, desde que esses estejam ligados por um fio condutor (p.34).

As professoras também trazem em suas falas sobre o fortalecimento do coletivo através do trabalho colaborativo que possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista (DAMIANI, 2008, p. 225), como segue os relatos abaixo:

Eu não gostava quando o professor criava o seu projeto. Eu não gostava quando cada um ia para um lado. Eu gosto mais quando, por exemplo, um projeto para toda a escola, porque aí todo mundo trilha o mesmo caminho e as crianças podem se falar umas com as outras. Os meus conversam com os do cadarço azul e fala ‘ah a gente fez tal coisa, né’”, porque eu acho muito

mais legal, as vezes, quando um professor faz alguma coisa muito legal, claro cada professor faz as suas coisas legais, mas eu digo compartilhar coisas legais, porque os alunos vêem os outros e querem também participar daquilo ali. Então é bom quando a escola tem um projeto porque ali pelo menos algumas coisas todo mundo faz igual, todo mundo participa, pode conversar sobre aquilo ali (Cadarço Amarelo Neon, 2º encontro dialógico).

Acho que, o que eu vivenciei ajudou muito o espírito colaborativo. No momento que eu pensava assim, eu vou contar uma história, eu vou contar uma história para todos da escola, o que percebia, vou fazer um teatro com a turma, a prof pensava no todo, qual o teatro que ia ser legal que a turma ia conseguir fazer, mas que ficasse bom para os outros também interpretar. Então eu penso que esses projetos incentivam isso, o espírito colaborativo, e em momento algum aqui na escola eu senti 'ah eu tenho que fazer melhor que a outra, essa é a minha vez tem que ser melhor que a da outra', não, é bem aquele intuito de o que ficou bom para as crianças, o que tá bom para o coletivo e o que vai instigar o nosso trabalho em conjunto. Outra coisa que eu defino (...) é as continuidades, eu consegui e estou conseguindo vivenciar uma continuidade de um projeto, coisa que durante o decorrer de seis anos não conseguia vivenciar, parecia que aqueles projetos vinham prontos, tipo de alimentação, meio ambiente, animais, amanhã não sei o quê, e aqui está tendo uma continuidade. É isso que eu sinto. E também a escuta sensível do colega, isso ficou bem gritante nessa experiência de projeto colaborativo, aqui. É isso! (Cadarço Rosa, 3º encontro dialógico).

Continuando o que o Cadarço Rosa falou. A visão de termos outros olhares, mudar a opinião que às vezes tínhamos para algumas coisas e ver o que o outro também está precisando. Ir além daquilo que estávamos acostumados, não pensar mais só na nossa turma, que história eu posso contar que vai atender o que o cadarço amarelo neon está trabalhando, que a professora está trabalhando com o pré. Tentar englobar tudo, uma visão geral e não fechada (Cadarço Azul, 3º encontro dialógico).

E é algo que não fica pesado para ninguém porque tem a colaboração, todo mundo se envolve (Cadarço Lilás, 3º encontro dialógico).

Portanto, é possível perceber na narração das professoras que desenvolver propostas coletivas dentro de um trabalho pedagógico colaborativo trouxe um aprendizado de projetos com continuidades, que uma ideia se une a outra e que o objetivo final se torna comum para todos os envolvidos, pois “com essa consciência, com essa capacidade coletiva de ação e reflexão, os professores podem ser criadores dos novos ambientes escolares” (NÓVOA, 2021, p.9).

7.3 PERSPECTIVAS EM RECONSTRUÇÃO DOS PROJETOS COLABORATIVOS

Na dimensão categorial ***perspectivas em reconstrução dos projetos colaborativos***, enunciamos como elementos recorrentes a **necessidade de maior definição conceitual de projetos**, o **fortalecimento das escutas das crianças** e a **gestão do trabalho pedagógico com as infâncias**.

A consolidação dos projetos estruturados de forma coletiva foi pensada e elaborada pelo grupo de professoras que tornaram o fazer pedagógico com um objetivo em comum, que era, e continua sendo, envolver todas as crianças/estudantes e famílias da comunidade escolar, para assim obter resultados significativos para todos os envolvidos.

Após reflexão dos docentes, nos encontros dialógicos, as professoras elencaram a necessidade de escuta das crianças para dar maior significado nos projetos por meio do protagonismo infantil, pois os projetos colaborativos realizados até o presente momento, partiu do grupo de professoras e não das crianças, conforme suas narrações:

A gente tem mais que observar e escutar. Observar como eles brincam e qual é a relação deles com o brincar. Temos que pensar nisso. Talvez de uma turma para outra possa mudar as relações que eles têm, talvez uma turma vai gostar mais de alguma atividade. (...) que tipo de brincadeiras eles gostam para eles apresentarem para os colegas das outras turmas (Cadarço Amarelo, 9º encontro dialógico)

Nós podíamos perguntar para as crianças o que elas gostariam de brincar. E propor um dia de brincadeira na escola depois do que vir das falas deles (Cadarço Rosa, encontro dialógico).

O cotidiano do trabalho pedagógico é, portanto, marcado pela visão que os professores têm sobre as crianças, e isso se revela nas sutilezas das práticas, na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas interações e experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que se silenciam. De acordo com Silva (2017):

Conforme a teoria histórico-cultural, somente na relação social, com os pares mais avançados é que as novas gerações internalizam e se apropriam das funções tipicamente humanas como a fala, o pensamento, o controle da própria conduta, a função simbólica da consciência. Nesse sentido, o processo de educação é um processo de humanização. Os estudos dessa teoria contribuem para redimensionar o conceito de educação e o conjunto de concepções que subsidiam as práticas educativas (SILVA, 2017, p.144).

Assim, destaca-se a importância de favorecer, nos docentes, a possibilidade de refletir sobre a concepção que possuem acerca da criança e da infância, a fim de provocar novos olhares, novas interações, novas ações. É preciso romper com algumas "certezas" construídas sobre o que é a criança e a infância e contribuir para

a construção de novos olhares, novas imagens e concepções sobre esses atores sociais. Contribuindo Costa e Mello (2017) em seus estudos que:

Aprendemos com a teoria histórico cultural que o processo de aprender envolve um triplo protagonismo em que a criança, a cultura e nós, professoras e professores, ocupamos, todos os três, papel principal. A cultura como fonte das qualidades humanas deve estar disponível às crianças por nós, professoras e professores, de modo a atrair as crianças: desse modo criamos nelas novas necessidades de conhecimento e de uso dos objetos da cultura. Nesse sentido, nós professoras e professores, somos organizadores do ambiente educativo. E fazemos isso quando organizamos o espaço e enriquecemos os objetos disponíveis, quando diversificamos as formas de gestão do tempo de modo a contemplar, além da atividade centralizada por nós, também a atividade diversificada, quando compartilhamos com as crianças a gestão da atividade e, ainda, a atividade livre que é gerida pelas crianças. Organizamos o ambiente educativo quando proporcionamos vivências às crianças, quando estabelecemos uma relação de acolhimento, de escuta, de envolvimento de todas as crianças na organização da vida na escola - do espaço, do tempo, das atividades - e quando estendemos esta relação de acolhimento e escuta para a relação com as famílias. A criança, como sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento, deve estar envolvida de corpo, mente e emoção naquilo que vive na escola da infância. E tudo isso num processo dinâmico em que nós, professoras e professores, apresentamos o mundo da cultura de modo a proporcionar vivências e a criar nas crianças novas necessidades de conhecimento (COSTA; MELLO, 2017, p.17).

As concepções, significados e imagens diferentes que compõem a visão dos professores que trabalham com as crianças, implicam nos modos de atuação e nas possibilidades de trabalho com as crianças. Assim, há diferenças entre as ações de um professor que concebe a criança como um ser incompleto - que ainda não sabe, não pode, não faz, mas que está sendo preparada para ser, saber e fazer - daquele que, por exemplo, acredita verdadeiramente na potencialidade das crianças e as vê como alguém que já sabe, pode e faz com competência muitas coisas, alguém que se utiliza de linguagens criativas e diferenciadas para compreender e dialogar com o mundo.

Outro aspecto que ficou evidenciado na fala das professoras, além de unir as forças coletivas ao elaborem o trabalho pedagógico, a partir de projetos colaborativos, foi a necessidade de buscar maior definição conceitual sobre projetos, de encontrar parcerias externas e o tempo para formação continuada a fim de refletir acerca do fazer pedagógico, de projetos futuros e suas ações, são manifestados pelas participantes:

Mas o que acontece. Dentro disso aí nós temos que elencar quem é o autor que vai embasar a nossa prática, porque eu estou nessa confusão de entender isso, estou fazendo um curso de coordenação que explica assim, tu tem que ter um tema um projeto guarda-chuva da escola digamos, é um projeto maior que defina linhas (...) Só que daí lá dentro desse curso eles explicam sobre a diferença que tem dos projetos pedagógicos, que foi aquele texto que nós lemos em outra escola, que explica quatro tipos de projeto, então nós teríamos que ler aqui e ver dentro da nossa realidade, do nosso contexto qual é o tipo de projeto que se encaixa (Cadarço Rosa, 3º encontro dialógico).

Eu acho que é buscar parcerias. A gente não consegue abraçar tudo! (Cadarço Amarelo, 4º encontro dialógico).

Tu sabe que outra coisa que me angustia em relação a isso, projetos colaborativos, ele só existe se nós tivermos diálogo, escuta e para isso nós temos que ter tempo de formação. E esse tempo formativo podemos ver o resultado deste ano, este ano (2023) não tivemos nossas reuniões que sentávamos para fazer (...) isso demanda tempo e esse tempo que demanda, sabemos que já estamos sobrecarregadas no horário comum (Cadarço Rosa, 3º encontro dialógico).

Diante o exposto pelas colaboradoras da pesquisa há evidências de que necessitasse dar continuidade das ações dos projetos que tiveram bons resultados e rever os aspectos que não foram suficientemente positivos e o que pode ser mudado, transformado. Mas para isso, é imprescindível que haja tempo de análise junto ao grupo de docentes para que as ideias se consolidem e através de encontros/reuniões possamos planejar os ideais comuns de projetos colaborativos significativos para toda comunidade escolar.

O projeto é bom, é legal, mas as ações que a gente fez ano passado a gente pode continuar. Só que a gente tem que ter uma ação nova. Tem que ter uma nova ação que mexa com alguma outra (Cadarço Verde, 4º encontro dialógico).

Porque eu não sei, assim, parece que um projeto, ele não pode caber dentro da escola. Parece que pra um projeto é muito pouco, ficar só dentro das quatro paredes da escola. Pode até não ser daqui, mas parece que ele tem que sair daqui. Deveria pelo menos sair, né? Expandir, dar resultado para a comunidade, fazer a diferença na vida dessas crianças (Cadarço Amarelo, 4º encontro dialógico).

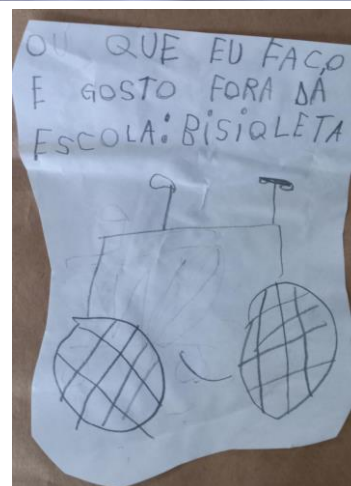
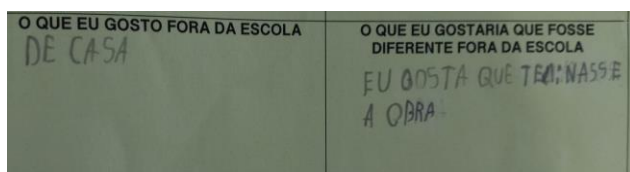
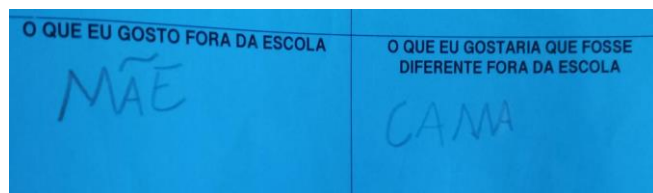
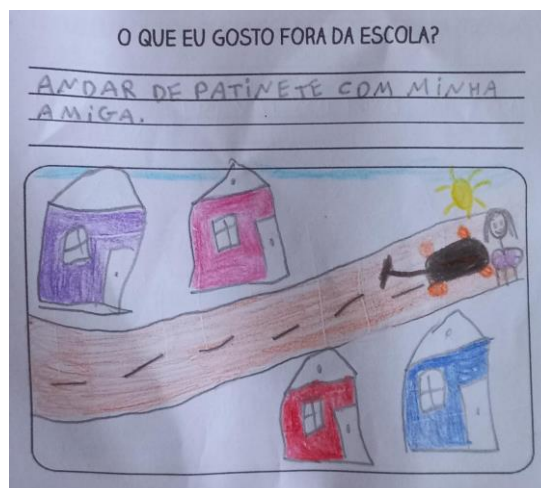
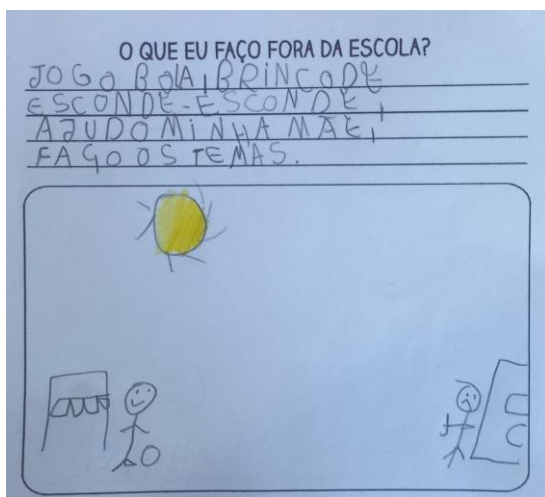
Após realizar um processo de reflexão com as professoras sentimos a necessidade de estruturação de um novo projeto. Porém, partindo das crianças, uma vez que o grupo entende que as crianças/estudantes são protagonistas do seu conhecimento e que retratam histórias de vidas, que devem ser ouvidas, valorizadas e respeitadas. E que muitas vezes são interpretadas pelas professoras de uma forma diferente do que as crianças vivem e reconhecem.

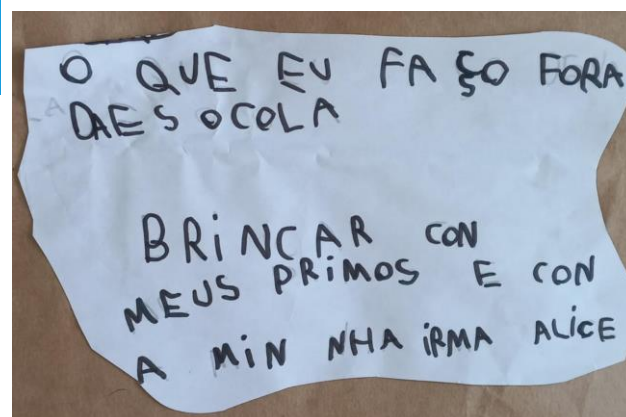
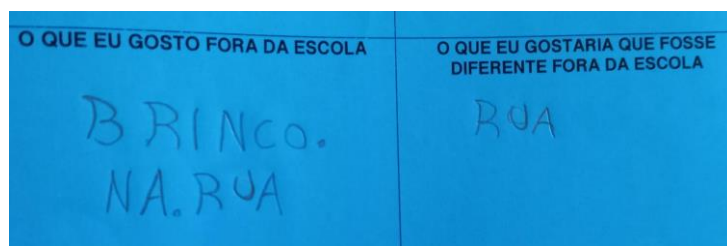
Figura 21 - Desenho das professoras em relação à infância das crianças na escola e fora dela



Fonte: arquivos da autora (2023).

Figuras 22 - Escritas e desenhos das crianças da pré-escola ao 5º ano





Fonte: elaborado pela autora (2023).

Diante das imagens, compreendemos que as docentes participantes têm um olhar de que as infâncias das crianças da EMEF Júlio do Canto são algo silenciado e invisibilizado e que, muitas vezes, é interpretado como algo triste, por parte das docentes, diferindo do que as crianças trazem em suas escritas e desenhos. Pois quando analisado o material produzido pelas participantes e pelas crianças evidenciamos o confronto de diferentes interpretações. Conforme as narrações:

Na verdade, eu acho, vendo o jornal das crianças do cadarço lilás, e vendo o que os outros escreveram e desenharam. Os alunos não vêem a realidade deles como a gente vê (Cadarço Rosa, 6º encontro dialógico).

Aham... Não ... Eu também vi isso! (Várias vozes do grupo, 6º encontro dialógico).

Eles não vêem como aquilo ali é ruim, como aquilo ali é perigoso, que eles não vêem isso, na realidade (Cadarço Rosa, 6º encontro dialógico).

Eles não têm essa noção construída ainda (Cadarço Azul, 6º encontro dialógico).

Mas gurias, eu acho que nem uma criança sabe o porquê. Eu me lembro que quando meu pai construiu a casa dele, a gente teve que morar numa casinha assim. Nós éramos cinco filhos, nós fomos morar numa casinha assim, um ovinho, assim até construírem a casa. E eu amava. Eu era criança pequena. Eu amava porque todo mundo dormia muito amontoado. Eu amava tudo. E as minhas irmãs, que eram adolescentes, detestavam. As minhas irmãs odiavam, já eram adolescentes e eu amava (Cadarço Amarelo Neon, 6º encontro dialógico).

Porque se eles vissem como a gente vê, eles já estavam traumatizados, essas crianças. Então, muita coisa que ajuda é eles serem crianças, continuar sendo criança, ter a visão de criança. E brincar. E aproveitar (Cadarço Amarelo Neon, 6º encontro dialógico).

Mas uma conclusão né, a realidade deles, não é tão cruel como a gente desenha (Cadarço Rosa, 6º encontro dialógico).

Na verdade é cruel (Cadarço Amarelo Neon, 6º encontro dialógico).

É cruel (Cadarço Verde, 6º encontro dialógico).

Na verdade é, mas a visão deles, o que eles transmitem não é (Cadarço Azul, 6º encontro dialógico).

Até porque assim gurias, os meus sempre veem e contam da violência. Tanto que eu achei que eles iam colocar aqui, porque eles contam sempre que deu tiroteio, porque uns se mudaram, por causa que não aguentaram a violência, os tiroteios, os ladrões e não sei mais o quê. E quando chegou na hora de colocar, eles diziam que não sabiam o que colocar, eu não sei o que eu quero que mude. Não tem nada de coisa ruim que vocês não gostam então assim. Não entendo. É meio complicado. Quer dizer, entendo porque quando criança eu sei como é, porque eu me lembro muito de quando eu era criança e eu sei que eu era desse jeito, eu não enxergava nada também (Cadarço Amarelo Neon, 6º encontro dialógico).

Assim sendo, ficou claro aos olhos dos docentes que o grupo precisa pensar e estruturar projetos que possam dar vez à escuta das crianças, precisamos proporcionar projetos colaborativos que envolvam momentos lúdicos e brincantes. Porque a brincadeira é vista, ainda, como uma atividade apenas para a Educação Infantil, mas as crianças com as quais trabalhamos, se enquadram na Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e conforme seu artigo 2º considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos. Segue narrações das sujeitas:

Eu acho que esse novo projeto pode ser assim, tipo, 'a escola e movimento: o brincar e as infâncias', porque isso é mil coisas, o dia que a gente proporcionar um brincar dirigido com alguma coisa, tal intencionalidade. Um dia de brincar a partir de jogos, é outra intencionalidade. Nós podemos a partir desse brincar, o brincar livre numa pracinha, o brincar em outro espaço, o brincar numa interatividade com outra escola, sabe, dentro desse brincar pode ter um leque de coisas. E na verdade eles são crianças, porque até 12 anos é criança. E quem disse que é só criança que brinca? Nós professores temos que ser professores brincantes, como é que tu vai exigir que o aluno brinque se a gente nem se abaixa para brincar na altura de uma criança. É nós que temos que ser brincantes primeiro (Cadarço Rosa, 5º encontro dialógico).

A minha ideia de trazer eles aqui, na sala de aula do pré, foi exatamente isso, de observar qual é a relação deles com o brincar; do que eles mais gostaram de brincar; quais foram os objetos que eles pegaram; do que eles fizeram de

conta; o tempo que eles ficaram com cada um dos brinquedos; quais foram os grupo; quais foram as afinidades; se ficaram com a menina ou menino; se surgiu aquela ideia de brinquedo de menino ou brinquedo de menina; não surgiu, todo mundo brincou com todos os brinquedos, as meninas brincavam de carrinho. Eu pensei em observar, a gente precisa observar, olhar qual é a relação que eles têm com isso (Cadarço Amarelo, 5º encontro dialógico).

Assim, como a legislação mostra que a infância é compreendida até os doze anos de idade, faixa etária em que se encontram as crianças/estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais, o grupo coletivamente analisou se as propostas desenvolvidas através dos projetos colaborativos vinham ao encontro das práticas que atendem a diversidade das infâncias da EMEF Júlio do Canto. Concluímos que em partes sim, mas era necessário dar maior ênfase ao fortalecimento da escuta das crianças.

Então, a partir das narrativas das participantes já se apontam perspectivas de que há uma necessidade em entender, compreender e proporcionar projetos colaborativos, partindo da temática brincar, a qual surgiu no quinto encontro dialógico, quando foi proposto três reflexões para as crianças responderem através de desenhos e escritas.

Como sequência no sexto encontro dialógico foi trazido para o grande grupo a produção das crianças/estudantes, foi realizado uma análise coletiva da produção dos docentes e foi realizado o alinhavo dessa produção com a produção das crianças/estudantes. Segue o evidenciado nos enunciados das colaboradoras:

Para esse novo projeto dava para nós fazermos isso, alguma coisa voltada para brincadeira e pra infância. E aí dentro disso, é um guarda-chuva, dentro disso tudo vem ações. Olha se nós fizemos o dia do brinquedo na escola, cada criança trazer o seu brinquedo. O dia do recreio com brinquedo (Cadarço Rosa, 6º encontro dialógico).

[...] alguma coisa que trabalhasse essa questão do corpo deles, do respeito ao outro para que eles pudessem ter essa consciência de quem eles são. São pessoas que têm direitos, que estão aqui (Cadarço Amarelo, 6º encontro dialógico).

Eu acho que o brincar é uma coisa que está gritante, pulando! (Cadarço Amarelo, 6º encontro dialógico).

Movimento; brincar; infância, palavras da rede temática para os próximos projetos (Cadarço Rosa, 6º encontro dialógico).

Viva o Júlio do Canto, o brincar é um encanto! (Cadarço Lilás, 6º encontro dialógico).

Por tanto, os encontros dialógicos foram findados com um propósito já alinhavado pelos docentes a partir da escuta realizada a partir de desenhos e escritas

das crianças/estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais da EMEF Júlio do Canto. Além de dar continuidade, almejamos construir novos projetos colaborativos para o trabalho pedagógico com as infâncias, desenvolvido pelos docentes, contemplando aprendizagens significativas e a construção do conhecimento para todos os envolvidos.

8 (IN) CONCLUSÕES: CADARÇOS AMARRAM-SE, DESAMARRAM-SE E CONTINUAM-SE OS ALINHAVOS E LAÇOS

A pesquisa nos possibilita trilhar caminhos do que já existe e do que foi percorrido, em diferentes momentos e vivências das participantes e da pesquisadora. Contudo, é algo que não se finda, pois evidentemente que a busca por respostas nem sempre são alcançadas para sanar os questionamentos, mas sim, ela nos instiga a continuar buscando e construir novas inquietações.

Assim sendo, com a intenção de trazer resultados relevantes a partir do objetivo de *construir coletivamente possibilidades de gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias a partir de reflexões acerca dos projetos desenvolvidos numa instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social*, fomos ao encontro de *reconhecer os projetos desenvolvidos no trabalho pedagógico para e com as infâncias durante o ensino remoto (2020 e 2021); identificar as aprendizagens mobilizadas pelas professoras no desenvolvimento dos projetos no decorrer do ensino remoto (2020 e 2021); compreender a relação entre os projetos desenvolvidos no período pandêmico e a gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias; construir colaborativamente um capítulo do PPP da escola sobre o trabalho pedagógico a partir dos projetos para e com as infâncias.*

Para tanto, desenvolvemos nosso estudo a partir de uma abordagem de pesquisa que teve na Escuta, na Contextualização, na Experimentação e na Elaboração das premissas para tecer a colaboração e a construção compartilhada, a partir dos movimentos de alternância pedagógica produzidos entre as professoras participantes deste estudo.

O percurso construído ao longo da investigação tornou visível o que significa uma equipe engajada, unida e que mesmo com pensamentos diferentes, um grupo de pessoas que sabe se somar e compreender o poder da coletividade, não levando ao anseio de cair na solidão pedagógica, por falta de tempo e por estarem sendo engolidas pelo sistema.

Os projetos na EMEF Júlio do Canto tiveram empoderamento num período desafiador para a humanidade, que foi a pandemia da Covid-19 e ensino remoto. Junto trouxe possibilidades de uma reconfiguração do trabalho pedagógico, por meio dos **Projetos Colaborativos**, permeados por reflexões críticas e construções coletivas de propostas e ações significativas para uma comunidade que também sofria

com o afastamento físico, com a precariedade de recursos digitais e a falta de condições mínimas para sobrevivência, como alimentação.

Com o grupo se pode evidenciar e reconhecer a importância dos projetos colaborativos por meio dos encontros dialógicos, por meio da escuta e das reflexões, espaços antes, quando presencialmente no ambiente escolar não se tinha.

Diante de tantas aprendizagens docentes, percebemos que o grupo de professoras conseguiu unir forças, vontade e garra para manter as atividades remotas de forma significativa, ativa e pertencentes às crianças/estudantes, permitindo uma perspectiva de trabalho pedagógico compartilhado, que estabeleceu vínculos e conexões para as continuidades de novas ações para os projetos colaborativos.

Contudo, as aprendizagens evidenciaram a perspectiva de inacabamento, colocando em destaque a necessidade de fortalecer o trabalho com as infâncias, a partir da escuta às crianças, seus anseios e suas vontades. Para assim impulsionar projetos colaborativos significativos para todos, de modo que se tenha uma escola que pensa juntamente com as crianças.

Diversas são as possibilidades para a continuidade dos projetos colaborativos, quando se busca valorizar e incentivar o desenvolvimento pleno de todas as crianças, incentivando o acolhimento e o pertencimento da/na escola, construindo histórias de vidas coletivas e ampliando seus repertórios investigativos, com base na criatividade, curiosidade e autonomia.

Um projeto, não se refere apenas a uma única possibilidade, mas sim, abre horizontes para diversas oportunidades. Se constitui no fazer diário do cotidiano da escola, com diferentes durações e flexibilizações, tendo em vista que uma escola que trabalha a partir de projetos, é uma “escola viva”, com sentido, significados, vivências e experiências.

Na EMEF Júlio do Canto os projetos colaborativos estão sendo caminhos de possibilidade de interação colaborativas, aprendizagens realmente vivenciadas e que fazem sentido para a vida e o contexto em que todos estamos inseridos, docentes, crianças e comunidade escolar. O trabalho pedagógico colaborativo e compartilhado, não se finda, mas sim, se fortalece, pois como diz Barbosa e Horn: “O tempo do projeto é o tempo da vida”.

Contudo, evidenciamos que para construção de um trabalho coletivo, se requer tempo, reflexão e ação em constante movimento, permeada por formações

continuadas, leituras, estudos individuais e coletivos, o que se revelou tensionado pelas condições que incidem sobre o trabalho docente.

A mobilização das professoras por qualificar o trabalho que realizam, nem sempre encontram condições de tempo e de espaço necessário para tal construção, o que inclusive pode ser evidenciado no decorrer da pesquisa, tendo em vista que os encontros dialógicos tiveram de ser realizados em horário externo a carga horária prevista de trabalho das professoras.

Conforme destacado, a emergência dos projetos colaborativos se deu em meio a pandemia da Covid-19, a qual exigiu dos/das professores/professoras a reinvenção do trabalho pedagógico.

Diante da ausência das crianças, decorrentes das dificuldades de acesso, as professoras tiveram um tempo distinto do vivido na escola, o qual exigiu que as aulas fossem compartilhadas pelas telas, as reuniões de professores fossem intensificadas. A ausência das crianças proporcionou um encontro genuíno das professoras para que pudessem pensar juntas no que poderia ser feito. Situação no mínimo contraditória, pois do vazio vivido das infâncias na escola, emerge a força, a coletividade e a mobilização pelos encontros dos docentes.

E se não tivesse acontecido a pandemia da Covid-19 e o ensino remoto, será que se conseguiria realizar o trabalho pedagógico, por meio dos projetos colaborativos na EMEF Júlio do Canto?

Difícil responder a pergunta, mas o que se pode evidenciar é que o evento dramático que foi a pandemia, fez emergir a potência do coletivo, permitindo a construção de um trabalho para as infâncias. A partir das discussões promovidas ficou evidente o desejo das professoras em qualificar continuamente o trabalho educativo desenvolvido *com as crianças*, especialmente na direção de reconhecer que a infância não se finda na Educação Infantil.

O trabalho com as crianças desafia diariamente os docentes a reinvenção dos tempos e espaços pedagógicos, a partir dos convites diários que as crianças dirigem; lembrando e ensinando que é preciso a aprender a olhar de novo, sentir cada instante, cada situação, num movimento intenso de experimentação que não cessa e nem se esgota.

Certamente há muito o que reinventar, de modo a garantir que o protagonismo das crianças, de fato, seja o elemento impulsionador do trabalho pedagógico na escola

como um todo. Especialmente quando pensamos nas diferentes infâncias vividas pelas crianças e suas transições e percursos no contexto escolar.

No retorno à presencialidade nas escolas encontramos os desafios impostos pela ausência de tempos e espaços para discussões, elaborações, reflexões sobre o trabalho pedagógico colaborativo e compartilhado, pois as imposições legislativas são inúmeras.

Situação que nos remete às exigências decorrentes das avaliações externas, das intenções de apostilamento para Educação Infantil e Anos Iniciais, as quais muitas vezes parecem desconsiderar o tempo vivido na pandemia. E, especialmente, o difícil retorno das crianças para o contexto escolar. O acolhimento que se faz necessário parece não ser considerado nos indicadores presentes nas avaliações das aprendizagens.

Assim, o tempo da infância na escola parece concorrer com a lógica da produtividade, como se viver as infâncias fosse obstáculo para as construções esperadas pelo currículo escolar.

Neste sentido, a defesa é por uma escola para e com as crianças e infâncias, reconhecendo-a em suas múltiplas condições de existência, não como um período invariavelmente feliz, ou como condição biológica, mas como sujeitos que produzem culturas, que são ativas. Portanto, o trabalho na escola não pode prescindir de ser construído colaborativamente com elas.

A defesa de uma escola que reconhece as vulnerabilidades vividas. Esse é o desafio que a escola toma para si. Seguimos com essa luta constante por um trabalho pedagógico colaborativo, significativo valorizando e respeitando a “vez e voz” das crianças e as infâncias em seus contextos para uma educação pública de qualidade e equitativa, com oportunidades para todos e todas.

8.1 PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme prevê o Projeto Pedagógico do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPC/PPPG/UFSM, 2015)⁴⁰, ao término da dissertação espera-se que o/a mestrando(a) desenvolva um produto educacional,

⁴⁰ Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/542/2019/04/PPC_MESTRADO-PROFISSIONAL_2015.pdf

buscando deixar algo de concreto que valorize a experiência profissional, entrelaçando os saberes transcorridos durante o percurso do curso, os resultados da pesquisa, podendo ser devolvido como um objeto de forma palpável e prática para o meio educacional da pesquisadora.

Assim, a partir das discussões e reflexões ao longo do Mestrado Profissional e do estudo dissertativo a intenção foi a de desenvolver um capítulo para o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, juntamente com o grupo de professoras que têm articulado, pensado e desenvolvido os projetos colaborativos nesta instituição.

A partir da discussão, nos encontros dialógicos da pesquisa, foi possível realizar uma escrita coletiva, trazendo a historicidade dos projetos colaborativos, de como foram pensados, elaborados e colocados em prática. De modo a impulsionar as perspectivas da gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias numa instituição que atende comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Consideramos que o produto, em anexo, apresentado na íntegra atende os critérios de aderência; impacto; aplicabilidade; inovação e complexidade, indicados como necessários à elaboração e ao desenvolvimento de produtos técnico tecnológicos (CAPES. GT de Produção Técnica, 2019: 22-23)⁴¹.

O critério aderência: o produto se origina de estudo desenvolvido, vinculado à linha de pesquisa LP2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos e projetos vinculados a esta linha.

O critério impacto: está relacionado e dirige-se às mudanças a serem impulsionadas no contexto escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil.

O critério aplicabilidade: o produto tem uma aplicabilidade favorecida, tendo em vista que faz referência a um documento de uso da escola, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP), destacando a facilidade com que se pode empregar este produto a fim de contribuir para o contexto ao qual se dirige.

O critério inovação: pode-se definir como a ação ou ato de inovar, podendo ser uma modificação de algo já existente, criação de algo novo ou algo que possa qualificar um documento já existente na instituição. Tendo em vista que o PPP é um documento que expressa as premissas sob as quais se assentam os trabalhos

⁴¹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>

desenvolvidos na escola, servindo como instrumento de orientação direcionando e impulsionando os processos educativos em andamento na instituição.

O critério complexidade: o qual é entendido como uma propriedade associada à variedade de participantes, relações e conhecimentos necessários. Neste sentido, o produto ao se referir ao PPP da instituição, envolveu a equipe gestora, professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais da instituição pesquisada e está dirigido ao trabalho envolvido com um público aproximado de 110 crianças, inseridas em uma comunidade de vulnerabilidade social.

Assim, a expectativa é de que as perspectivas apontadas por este estudo, reflita no fortalecimento para uma gestão do trabalho pedagógico para e com as infâncias por meio de projetos colaborativos na escola, revelando possibilidades emancipatórias ao trabalho com comunidade em situação de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ALMEIDA, Luana Costa. A dimensão metodológica da aula: revisitando a organização pedagógica do trabalho docente. **Pro-Posições**, Campinas, SP. V. 33 | e20200001 | 2022

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19 no limiar do (im)possível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020.

AMÉRICO, Rafaela Barbosa. **O brincar e o aprender a ler e a escrever na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco**. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ARNOUT, Cristina I. S. **Formação continuada de professores: indicadores para uma política na rede municipal de Itaara**. 2019. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes. 2010.

BARBORA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 3, 2006.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. *In*: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 1. ed. 2002.

BOLZAN, Dóris P. V.; ISAIA, Sílvia M. A. O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na educação superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v.1, n.1, p. 69-79, out. 2007.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. *In*: EGGERT; TRAVERSINI; PERES; BONIN. (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.1, p.102-120, 2008.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE). 1.ed.- Curitiba: Appris, 2019.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H.; DALLA CORTE, M. G. **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

CAMARGO, Gisele Brandelero.; GARANHANI; Marynelma Camargo. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022.

CAPES. **GT de Produção Técnica**, p. 22-23, 2019.

CARVALHO, Janaína Nogueira Maia et al. (orgs.). **A sociologia da infância [recurso eletrônico]: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)** - Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

COSTA, Sinara Almeida da Costa; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1.ed. - Curitiba, PR: CRV, 2017.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, nº 31, p.213 - 230, 2008. Editora UFPR.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. **A educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.30, n.117, p. 859-870, out./dez. 2022.

DEUS, Ivanez de. **A inovação do trabalho pedagógico: gestão das práticas escolares a partir das salas temáticas**. 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, 2021.

FARIA, Rivaldo Mauro; SAVIAN, Paloma; VARGAS, Dinara de. **Territórios da Privação Social na Cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul**. UEM, v. 29, n. 08, 2019.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr/jun. 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Campinas: Educação & Sociedade, Campinas, SP, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación**. 1ª ed. 1ª reimp. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2004.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar** / Paulo Freire. 24. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

GIROTTO, C. G. G. S. **A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas**. Educação em Revista, [S. l.], v. 7, n. 1-2, p. 31–42, 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez. 2012.

JARDIM, Juliana Mendes Oliveira. **Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática: trabalho colaborativo e heterogeneidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas - RS, 2018.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 17 set. 2023.

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

MACHADO, Joceane da Silva. **O que há do outro lado? A gestão da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais**. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, 2019.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. **Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul: RS, 2019.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MASSCHELEIN, J. O aluno e a Infância: a propósito do pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.24 n.82. p. 281-288, abril, 2003.

MENDONÇA, Fernando Medeiros. **Da assistência à resistência: a educação integral, o currículo integrado e a cultura corporal em escolas da rede municipal de Goiânia - GO**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MELLO, Marilice Pereira Ruiz do Amaral. **Formação inicial de professores e projetos integradores do curso de Pedagogia: desafios e possibilidades**. 2013. 224 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUCSP, 2013.

MENEGAT, Jardelino.; SARMENTO, Dirléia Fanfa.; RANGEL, Mary. (Im)possibilidades da revitalização do projeto político-pedagógico de uma Rede Municipal de Ensino em uma perspectiva colaborativa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, e179910, 2018.

MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos. **A educação infantil na rede municipal de ensino de Belém PA: um debate sobre as concepções pedagógicas e prática pedagógica**. 2018. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém - PA, 2018.

MONTEIRO, S. R. da R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 29-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/695/619>. Acesso em: 14 out. 2023.

MORAIS, Angela A. B. **Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: desafios à gestão escolar**. 2021. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): RS, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento - teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, Marilene D.d.; MOURA, Nina S. V. Análise espacial da expansão urbana de Santa Maria - RS e tendências atuais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 41: 150-167, jan, 2014.

NASCIMENTO, Valmer S.; POWACZUK, Ana Carla H. Vulnerabilidade e contextos emergentes: desafios para o processo de ensino-aprendizagem. *In*: XII Seminário Internacional de Educação Superior; VII Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior. **Anais...**, 2019.

NETO, Eulália. **Os projetos de trabalho: Uma experiência integradora na formação inicial de professores**. **Rev. Port. de Educação** [online], vol.27, n.2, pp.83-107, 2014.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020**. **Revista História da Educação**, [s. l.], v. 25, p. 1-19, 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.**, colab. Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia. **Revista Educação e Sociedade**, v. 42, p. 1-16, 2021.

PERIN, Angelita Tatiane Silva dos Santos. **Uma pedagogia das possibilidades: gestão colaborativa, práticas educativas e organização curricular**. 2017. 221f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): RS, 2017.

POWACZUK, A. C. H.; ARNOUT, C. I. S.; DEUS, I.; MORAIS, A. A. B.; SIMON, B. **As redes colaborativas como princípio da pesquisa e da formação**. IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas. Compilación de ponencias. – 1. ed. - Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación, 2021.

REDIAN, Marita Martins et.al. **Planejamento, práticas e projetos na Educação Infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017.

SACRISTÁN, Gimeno José; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SALVA, Sueli; MARTINEZ, Lucas da Silva. **Sons, imagens, pensamentos: infâncias em tempos de pandemia**. 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2020.

SANTA MARIA. **Resolução CMESM no 40, de 22 de junho de 2020**. Regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e suas respectivas modalidades. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, 22 de junho de 2020.

SANTA MARIA. **Lei complementar nº 42, de 29 de dezembro de 2006**. Cria unidades urbanas, altera a divisão urbana de Santa Maria, dá nova denominação aos Bairros e revoga a Lei Municipal Nº 2770/86, de 02/07/1986, artigos 2º A 25 e dá Outras Providências.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel. **As crianças contextos e identidades**. Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, A. J.; Prado, P.D. (orgs.). **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas, Autores Associados; 2011.

SERRA, Elenice Belcholina da. **Pobreza, infância e exclusões no contexto da pandemia (Covid-19) em Itaberaí, Goiás: Dialogando com crianças de quatro a seis anos de idade da classe trabalhadora**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2022.

SIMON, Beatriz de A. **Egressas do curso de pedagogia uab/ufsm: os desafios da iniciação na carreira docente**. 2020. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise.; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VARANI, Adriana; CAMPOS; Cristina Maria; ROSSIN; Elizabeth. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio-ago., 2019.

VAZ, Luana. **A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. Brasília - DF, 2017.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2011.

WOYTICHOSKI, Cristiane Aparecida. **O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica.** 164f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - PR, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani da Rosa., Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIDÁN, Eduardo Rodríguez; GRILLI, Javier. Desafios do modelo de prática por ressonância colaborativa na formação inicial dos docentes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 199-227, out/dez. 2016.

APÊNDICES
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL

Darlane Marques Vivian

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Carla Hollweg Powaczuk

PROJETOS COLABORATIVOS NA EMEF JÚLIO DO CANTO:
CONTINUIDADES E CONSTRUÇÕES

Santa Maria, RS
2023

INTRODUÇÃO

Conforme prevê o Projeto Pedagógico do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPC/PPPG/UFSM, 2015)⁴², espera-se que o/a mestrando(a) possa desenvolver um produto educacional, buscando deixar algo de concreto que valorize a experiência profissional, entrelaçado aos saberes transcorridos durante o curso de pós-graduação.

Assim, a partir das discussões e reflexões ao longo do Mestrado Profissional e da pesquisa desenvolvida para dissertação intitulada - *O trabalho pedagógico para e com as infâncias em situação de vulnerabilidade social: projetos colaborativos em construção*, foi desenvolvido um capítulo para o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, juntamente com o grupo de professoras que têm articulado, pensado e desenvolvido os projetos colaborativos nesta instituição.

A partir da discussão foi possível realizar uma escrita coletiva trazendo a historicidade dos projetos colaborativos, de que forma eles foram pensados, elaborados e colocados em prática, de forma a impulsionar a perspectivas da gestão colaborativa do trabalho pedagógico para e com as infâncias por meio dos projetos colaborativos numa instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social.

PROJETOS COLABORATIVOS NA EMEF JÚLIO DO CANTO: CONTINUIDADES E CONSTRUÇÕES

A escola vem continuamente se desafiado a qualificar o trabalho educativo desenvolvido para e com as crianças, especialmente na direção de reconhecer que as infâncias não se findam na Educação Infantil.

O trabalho com as crianças desafia diariamente os docentes a reinvenção dos tempos e espaços pedagógicos, a partir dos convites diários que as crianças dirigem, lembrando e ensinando que é preciso a aprender a olhar de novo, sentir cada instante, cada situação, num movimento intenso de experimentação que não cessa e nem se esgota.

⁴² Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/542/2019/04/PPC_MESTRADO-PROFISSIONAL_2015.pdf

Certamente temos muito, ainda, a reinventar de modo a garantir que o protagonismo das crianças de fato seja o elemento impulsionador do trabalho pedagógico, especialmente quando pensamos nas diferentes infâncias vividas pelas crianças e suas transições no percurso do contexto escolar.

Acreditamos que para as crianças/estudantes terem uma aprendizagem significativamente envolvente é preciso oferecer momentos desafiadores, partindo do interesse delas, de suas interrogações, anseios e curiosidades. Trabalhar com projetos faz com que as experiências de vida, seja a base sobre as quais se assentam as possibilidades de construção do conhecimento, pois:

Um projeto é a abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização (BARBOSA; HORN, 2008, p.31).

Para trabalhar com projetos é importante considerar as diversidades e experiências que as crianças/estudantes trazem consigo, suas realidades, necessidades, curiosidades, favorecendo assim a autonomia, liberdade de expressão e responsabilidade. É através do trabalho com projetos que as crianças/estudantes assumem o protagonismo do seu processo de aprendizagem, e que realmente o aprender seja algo significativo. Segundo Hernández (1998):

Uma das possibilidades apresentadas pelos projetos é que todos os alunos podem encontrar seu papel. Por isso, projetos, levam em conta a diversidade do grupo, as contribuições que cada um pode dar, e nos déficits e nas limitações, converte-se numa constante. Mas, além disso, os projetos permitem aprender o não visto pelos especialistas, que costumam ter uma concepção de ensino mais pendente da organização sequencial das didáticas específicas do que das possibilidades de aprender dos alunos (HERNÁNDEZ, 1998, p.85).

A escola precisa compreender a importância de trabalhar por meio dos projetos, pois a elaboração, execução e culminância deles, proporcionam que as crianças/estudantes estejam presentes ativamente em cada fase, e que provoque a inquietação, a curiosidade, a busca, descobertas, pesquisas; propiciando de forma constante o desenvolvimento das crianças/estudantes, estimulando-os a serem pensantes, atuantes e ativos no meio em que estão inseridos, e assim construam suas aprendizagens. Um projeto não é algo pronto e não existem receitas, é uma

construção coletiva e é realizado conforme os anseios e percepções das necessidades de um coletivo.

Uma das grandes contribuições da pedagogia de projetos é a dimensão social. Quem aprende quando uma escola propõe um trabalho com projetos? Aprendem os alunos, os professores, os funcionários, os pais, as instituições, a sociedade, isto é, toda a comunidade troca informações, cria conhecimentos comuns, formula perguntas e realiza ações. Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm um papel fundamental. É preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e de aprendizagens (BARBOSA; HORN, 2008, p.85).

Os projetos possibilitam às crianças/estudantes serem protagonistas de suas aprendizagens, fazendo participação ativa em todas as etapas e construções, elas aprendem a serem autônomas, curiosas, argumentar, pesquisar, socializar, se posicionar, visto que:

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos (BARBOSA; HORN, 2008. p.87/88).

Ainda colaborando, Hernández (1998) enfatiza que um projeto implica situar-se num processo não acabado, em que um tema, uma proposta, um desenho esboça-se, refaz-se, relaciona-se, explora-se e se realiza.

Os docentes podem viabilizar planejamentos mais flexíveis, adequado aos interesses e necessidades das crianças, conforme seus contextos, criando um ambiente de cooperação e respeito. E, assim, mediar conhecimentos e estimular as aprendizagens, sugerindo desafios, levantando dúvidas, inquietações, visando a interação e a brincadeira. De modo a garantir que a criança/estudante adquira conhecimento de si e do mundo, por meio de experiências, oferecendo um espaço em que eles possam vivenciar diferentes tipos de aprendizagens, por meio de atividades individuais e coletivas. Conforme Barbosa e Horn:

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob

forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la (BARBOSA; HORN, 2008, p.31).

Então, a possibilidade de trabalhar com projetos nos dá uma vasta gama de olhares e oportunidades para envolver as mais diversas realidades que encontramos num ambiente escolar. Ainda corroborando Barbosa, nos fazendo refletir:

Quanto menos massificada for a cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem –, certamente maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e também a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem nas crianças (BARBOSA, 2007, p.1075/1076).

Compreendemos que a vulnerabilidade social das famílias, pessoas, grupos e comunidades estão demarcados pela privação de recursos básicos que são necessários para uma vida, no mínimo digna, como a alimentação, assistência à saúde, educação, segurança pública, lazer, habitação com saneamento básico, trabalho com remuneração justa. Carneiro e Veiga (2004) concluem que:

Vulnerabilidades e riscos remetem às noções de carências e de exclusão. Pessoas, famílias e comunidades são vulneráveis quando não dispõem de recursos materiais e imateriais para enfrentar com sucesso os riscos a que são ou estão submetidas, nem de capacidades para adotar cursos de ações/estratégias que lhes possibilitem alcançar patamares razoáveis de segurança pessoal/coletiva (apud JANCZURA, 2012, p.304).

Ainda, Carneiro e Veiga (2004) apud JANCZURA (2012), evidenciam que os riscos e as vulnerabilidades emergem de uma multiplicidade de fatores interdependentes e que as estratégias para reduzir e ampliar a inclusão requerem ações em várias frentes, exigindo o planejamento para que elas sejam desenvolvidas de forma integrada e complementar.

Sendo assim, acreditamos que a escola que atende as crianças/estudantes inseridos numa comunidade em situação de vulnerabilidade social precisa ter um trabalho pedagógico pensado em termos de acolher as “diferentes infâncias e experiências que habitam os bancos escolares, auxiliando-as a encontrarem novas perspectivas e possibilidades de ler e viver o mundo” (NASCIMENTO; POWACZUK, 2019, p. 01). É de extrema relevância acolhê-las, ajudá-las a se sentirem importantes no ambiente escolar, empoderá-las quanto conseguem, assim incentivando-as a

superarem os desafios que os mantêm vulneráveis, numa sociedade tão excludente. Conforme MONTEIRO (2011), descreve que:

Compreensão de vulnerabilidade deve ser compreendida a partir da relação dialética entre externo e interno. O externo refere-se ao contexto de referência, já o interno pauta-se em características básicas de indivíduos, grupos, lugares ou comunidades (MONTEIRO, 2011, p.34).

Por tanto, a escola necessita estreitar laços com a comunidade, para possibilitar vivências e experiências que venha ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças/estudantes a fim de promover aprendizagem potencializadoras de suas ideias, em prol de transformações pessoais, para que tenham a certeza do quanto elas podem e são capazes de desbravarem o mundo.

HISTORICIDADE DOS PROJETOS NA EMEF JÚLIO DO CANTO

Os projetos que são desenvolvidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, de forma colaborativa entre a equipe gestora, as professoras das turmas de Educação Infantil, Anos Iniciais e a comunidade escolar em geral, mais precisamente iniciou-se em dois mil e dezoito, intensificando-se no período pandêmico (2020-2021), dando seguimento nos posteriores anos (2022-2023).

As propostas pedagógicas por meio dos projetos colaborativos fizeram e fazem parte do dia a dia da escola, tornando-se um espaço vivo e em constante movimento de acolhimento e pertencimento, possibilitando aprendizagens significativas para as crianças. Segundo (BARBOSA; HORN, 2008) “a compreensão de trabalhar com projetos não se encerra nas paredes de uma sala de aula e de que não se organiza o ensino a partir dessa metodologia sem a devida articulação com uma proposta pedagógica da escola” (p. 36). E, é com essa proposta, dos projetos colaborativos, que a escola vem intensificando suas ações pedagógicas.

A educação precisa propiciar a alegria de ter vida, movimento, criação, imaginação e de crianças serem realmente crianças. A escola pode e deve se apresentar vibrante, com assuntos e discussões pertinentes e contextualizados à vida delas. Dentro deste contexto, entra em cena o papel dos professores, equipe diretiva e toda comunidade escolar. São todos, num conjunto de ações, que temos nas mãos

as ferramentas para uma escola melhor: as aulas e tudo que partem delas. Na verdade, o trabalho dos professores, suas ideias, condutas e linhas de pensamentos permeiam suas práticas. Os planejamentos e metodologias são o espelho desses profissionais.

A relação pedagógica entre estudantes-professores deve ser pensada, tendo em vista as palavras de Masschelein (2003) que chama tanto os professores, como os estudantes de seres de palavras. A prática pedagógica resultará do diálogo entre esses seres. Assim, como Freire (1993) acreditamos que o diálogo:

Tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro (FREIRE, 1993, p.118).

A educação precisa estar direcionada para a decisão e responsabilidade cultural e política do ser humano, possibilitando-lhe discutir sobre a sua problemática existencial e social, em diálogo constante com o outro. Corroborando Freire (1980):

Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação (FREIRE, 1980, p. 107).

Partindo disso, constituir uma gestão escolar que acredite e aposte num grupo de docentes que dialogam, programam e intensificam o trabalho pedagógico colaborativo e compartilhado, em prol do desenvolvimento das crianças, faz ter uma “escola viva”, permeada por significados e vivências que acolhe e dá vigor nas práticas, bem como, instiga a pensar e fazer mais e melhor, partindo do interesse comum de todos.

Em 2018, as professoras da Educação Infantil, juntamente com a professora de Artes, elaboram um projeto intitulado “Visita à casa da Mamãe Noel”, onde as crianças da pré-escola mista fazem visita a casa da professora de Artes, que decora toda sua residência com enfeites natalinos, deixando a todos encantado com tanto mimo, carinho e amor envolvido em cada detalhe da decoração. Ela mesmo se veste de Mamãe Noel para receber as crianças, tornando ainda mais significativo a fantasia e imaginação das crianças.

Figura 1 - Visitas à casa da Mamãe Noel



Fonte: arquivos da escola (2018, 2019 e 2022).

O trabalho pedagógico por meio dos projetos colaborativos na Escola Municipal Júlio do Canto prossegue no ano de dois mil e dezenove, quando a Educação Infantil e Anos Iniciais elaboram um projeto para as crianças escreverem “Cartas ao Papai Noel”. Elas foram convidadas a escreverem o que gostariam de ganhar de Natal, para depois ser lançado nas redes sociais, e assim, a cartinha ser adotada por alguém que desejavam presentear as crianças da nossa escola, sendo que todas elas são sempre adotadas e as crianças todas presenteadas.

PROJETOS COLABORATIVOS 2020 e 2021 (Ensino remoto)

Em dois mil e vinte, com a chegada inesperada da pandemia da Covid-19, entre angústias, medos, incertezas e muitas dúvidas, a gestão escolar, juntamente com as professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais, a fim de manter contato com as crianças devido ao momento de privação do contato social, buscaram maneiras de estarem perto das crianças, mesmo distante, de forma remota, através das “telas”.

O objetivo maior era o de incentivar a aprendizagem, de manter o contato com as famílias e crianças, também, por entendermos o ofício da nossa profissão e que as atividades que envolvem desenho, leitura e escrita são alicerces no processo de ensino-aprendizagem. Foi então, que através das reuniões pedagógicas *on-line* surgiu a ideia de fazermos um *e-book* (livro digital), intitulado: “Histórias em tempo de Pandemia”⁴³, no qual as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais foram convidadas a se expressarem através de desenho e textos, do que eles estavam vivenciando naquele momento de isolamento social, privados de estarem na escola e vivendo somente em suas casas.

Logo após a elaboração do *e-book*, ainda sentíamos a necessidade de cada vez estarmos mais próximos das crianças, mesmo estando fisicamente distantes, queríamos vê-los, escutá-los, para dividirmos os sentimentos daquele momento único, nunca antes vivenciado por todos nós. Então, logo, surgiu-nos outra ideia, a “Contaçõ de histórias e estórias em tempos de Pandemia”, tentávamos no momento utilizar todas as ferramentas que nos foram apresentadas, naquele instante, em que tudo era novidade para todos. Fizemos uma pesquisa com a comunidade, e também, por termos ciência que o acesso à internet na região é muito precário, foi visto qual o melhor horário que a família poderia participar das atividades com seus/suas filhos(as).

Os encontros aconteciam, uma vez por semana, às dezenove horas, via *Google Meet*, cada semana uma professora ficava responsável pela narração da história, fazíamos os cards da contaçõ de história e estórias, juntamente com a capa do livro e divulgávamos nos grupos de *WhatsApp* das turmas e redes sociais. Também foram convidadas pessoas que tinham interesse em propagar o gosto pela leitura, colegas da rede e parceiros que encontramos para embarcar no mundo da leitura, juntamente de nós.

Foram momentos de muita alegria e descontraçõ, pois as crianças também contavam, escreviam e liam suas histórias e estórias, escutando as crianças e suas famílias, para além da contaçõ. Além disso, dividíamos nossos momentos de angústia pelo momento que passávamos, a pandemia da Covid 19.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a contaçõ de histórias é um suporte para a formação humana. Ela deve ser valorizada e permear as práticas pedagógicas,

⁴³ Disponível em: <https://anyflip.com/ilxbt/gbgk/>

auxiliando os docentes a desenvolverem por meio das histórias a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória, o gosto pela leitura e outras habilidades nas crianças, além de contribuir no processo de aprendizagem e socialização das mesmas. A literatura é recurso significativo na aprendizagem e no desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social da criança, além do encantamento que as desperta.

Em dois mil e vinte e um, iniciamos novamente com ensino remoto e devido ao retorno que as crianças e a comunidade escolar nos deram no ano anterior (2020) os projetos do E-book e Contação de histórias e estórias em tempos de pandemia teve sua segunda edição (2021), com significativa participação de todos os envolvidos.

Seguindo a mesma linha de organização, construímos o segundo *e-book* “Cartas de Desejos: amar é uma prática?”⁴⁴, ele teve como proposta a elaboração de cartas para os moradores da nossa cidade. Em que as crianças diziam como estavam percebendo o comportamento das pessoas em relação ao meio em que vivem e como se sentiam em ver isso, além do mais, eles escreveram nas cartinhas como poderiam melhorar os cuidados com o nosso mundo.

PROJETOS COLABORATIVOS 2022 (Ensino presencial)

No ano de dois mil e vinte e dois, lançamos um novo desafio, continuarmos com o *e-book*, mas agora com o desejo de produzirmos um livro impresso, e com o apoio da Fundação Antonio Meneghetti, em que tivemos a oportunidade de financiamento para realizarmos o tão batalhado e sonhado livro impresso. Fomos selecionados com o nosso projeto “No mundo da imaginação: o retorno está sendo uma grande emoção!” Em que está sendo possível colocar em prática, além da produção do livro impresso, diversos projetos colaborativos, os quais vêm sendo desenvolvidos para incentivar o gosto, prazer e incentivo pela leitura e a escrita, entre outras mais. Colaborando Barbosa e Horn (2008):

Ao refletir sobre as programações escolares, vemos que os objetivos para áreas de conhecimento são cada vez mais gerais. Por exemplo, em língua materna, o que importa é formar um leitor e um produtor de textos competente, mas quais conteúdos e como o ensino será desenvolvido somente será possível de saber acompanhando-se o longo percurso definido por cada grupo. Todos os atores do processo de aprendizagem precisam estar envolvidos. É claro que o envolvimento do professor será diferente do modo como as crianças participam, mas é preciso que todos estejam com

⁴⁴ Disponível em: <https://anyflip.com/ilxbt/etpg/>

seus corpos e suas mentes envolvidos com a questão, o tema ou o problema colocado para estudo (p.36).

Figura 2 - Livro No mundo da imaginação: o retorno está sendo uma grande emoção!



Fonte: arquivos da escola (2022).

A contação de histórias e estórias, em 2022, passou a ser presencial, com a participação ativa das crianças, onde elas dramatizam, narram, contam e encantam com as mais diversas histórias, há momentos, em as professoras, contamos histórias, e em que, convidamos pessoas externas à escola para proporcionar esses momentos quinzenalmente. E, relacionado com este mesmo projeto, tivemos no início do ano de 2022, a inauguração da biblioteca, que tem como nome Luiz Guilherme do Prado Veppo, em homenagem ao grande poeta que foi morador próximo da escola. Este espaço é muito significativo e necessário diante da importância e do incentivo aos hábitos de leitura. Assim, semanalmente, realiza-se a troca de livros na biblioteca.

Figura 3 - Biblioteca Luiz Guilherme do Prado Veppo



Fonte: arquivos da escola (2022).

A Educação Infantil, por ser em turno inverso aos Anos Iniciais, realiza a contação de histórias, através de um Intercâmbio Escolar com a EMEI Vila Jardim, escolas localizadas na zona leste de Santa Maria e da mesma comunidade. O projeto é intitulado de Intercâmbio Escolar: na magia da contação de histórias e vivências na educação infantil, surgindo com o intuito de estimular de forma lúdica e prazerosa o gosto pela leitura, bem como o incentivo à imaginação e fantasia das crianças através das histórias que envolvem temáticas de sentimentos e valores.

E também, vivenciar trocas e experiências significativas nas visitas entre ambas as escolas, despertando o interesse em construir novas relações interpessoais e de convívio, maneiras de agir, pensar e de ampliar formas de perceber a diversidade sociocultural da comunidade em que se vive.

Além do mais, a Educação Infantil em colaboração com a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA)/UFSM desenvolvem um projeto com o título "Materiais que se transformam em brinquedos na Educação Infantil", tendo como foco central os diversos tipos de materiais, como os canos de PVC, copos de iogurtes, tampinhas,

papelões e outros tantos que podem ser reaproveitados e, ainda temos a nossa disposição elementos da natureza.

Sendo assim, o retorno presencial, foi de muita emoção e movimento na escola, estamos com diversos projetos colaborativos da Educação Infantil e Anos Iniciais, tais como: “Caixa dos Tesouros”, que resgata os brinquedos, jogos e brincadeiras para as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

Em cada dia da semana a caixa é levada para uma turma, para que as crianças explorem, deixando o registro juntamente com as professoras no caderno de anotações sobre o que estão gostando e vivenciando. Ele promove e intensifica a necessidade de dar vez e voz às infâncias, promovendo momentos de interações e brincadeiras.

Há também, o projeto “Mala Pedagógica”, que, está sendo desenvolvido com a intenção de que as famílias interajam com seus/suas filhos(as) aos finais de semana, pois todas as sextas-feiras duas crianças de cada turma (pré-escola mista, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano) são sorteadas para levar a mala passear em sua residência.

Nela contém livros infantis, jogos e brinquedos, que possibilitam a interação, criatividade, descoberta, leitura, aprendizagem, ludicidade e momentos de brincadeiras e diversão. Cada jogo foi elaborado conforme a faixa etária das crianças das turmas, pois o projeto visa também, auxiliar na recomposição das aprendizagens, uma vez que há uma grande disparidade na alfabetização das crianças dos Anos Iniciais.

O retorno da proposta está sendo através dos relatos orais das crianças, de texto das famílias ou das crianças, desenhos e fotos que ficam registrados em um caderno, que também vai com a Mala Pedagógica.

Figura 4 - imagens das vivências e interações dos projetos colaborativos



Fonte: arquivos da escola (2022).

Seguindo nesta mesma proposta de projetos colaborativos, a disciplina de Língua Inglesa e a Educação Infantil, pré-escola mista, em 2022 desenvolveram um projeto, intitulado “Educação Infantil e Língua Inglesa: uma interação brincante”, que objetiva através de atividades lúdicas e recreativas enfatizar vocabulários da língua inglesa. Assim os estudantes do nono ano preparam e realizam propostas de interações para as crianças da Educação Infantil. Essas ações foram pensadas coletivamente, por todos os envolvidos, juntamente com a orientação de ambas as professoras. Ele foi realizado quinzenalmente, nas sextas-feiras com duração de duas horas, nos espaços da sala de aula da Educação Infantil, nono ano, entre outros ambientes da escola e entornos da comunidade.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), às práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Pensando nisso, em conversas informais da professora da Educação Infantil e a professora de Inglês, que o projeto foi criado. Vale ressaltar também que, as propostas têm um caráter lúdico, interativo e brincante, familiarizando-as com expressões,

vocabulários, músicas e brincadeiras que estejam presentes em seus cotidianos, criando um sentimento de afinidade com a Língua Inglesa.

Figura 5 - Vivências e interações do projeto com as crianças da Educação Infantil e os estudantes do nono ano dos Anos Finais



Fonte: arquivos da escola (2022).

O “Projeto de Xadrez”, que acontece nas segundas-feiras pela manhã e é voltado para o atendimento das crianças dos Anos Iniciais, que vem no contraturno para participar, visando promover e ampliar a concentração, o raciocínio lógico, a memória, e o interesse pelos estudos, incentivando a todos e auxiliando no convívio social, além de contribuir na concentração e na atenção que são fundamentais no processo de aprendizagem.

O projeto “Casa das Artes”, ofereceu oficinas de teatro e acrobacias para os alunos do quinto ano dos Anos Iniciais, nas segundas-feiras, proporcionando movimento, consciência corporal, equilíbrio, resistência, entre outros vários fatores que contribuíram na aprendizagem das crianças como um todo, para seu desenvolvimento motor e cognitivo.

Ainda, também para o quinto ano, se teve o projeto "Literatura se ensina? Práticas de Letramentos Literário", que se volta para a reflexão, discussão e apreciação das ações escolares voltadas para o ensino de literatura, no âmbito da Educação Básica.

Os objetivos do projeto estudantes possam: ler e discutir textos teóricos relacionados ao letramento literário e ao ensino de literatura na Educação Básica; conhecer práticas de ensino de literatura na escola, a partir da fala de convidados externos (professores de literatura atuantes em escolas básicas e/ou universidades); debater acerca das contribuições do Letramento Literário para a prática docente na Educação Básica; elaborar material didático (sequências básicas e expandidas de Letramento Literário); contribuir com as ações voltadas para o ensino de literatura nas escolas da região central do RS; propiciar e estimular a relação entre a Universidade (alunos dos cursos de Letras vinculados ao projeto) e as escolas regionais e produzir caderno(s) didático(s) enfocando as práticas de letramento literário a partir dessa inter-relação.

E os projetos "Visita à casa da Mamãe Noel" e "Cartas ao Papai Noel", depois de dois anos sem poder acontecer, devido a afastamento físico imposto pela pandemia da Covid-19, tiveram o seu retorno presencial, acontecendo suas ações, quando as crianças puderam interagir e vivenciar a magia do período natalino.

Sendo assim, nosso trabalho pedagógico busca a união de ideias partilhadas em equipe através da gestão escolar e docentes, em prol de vivências que conduzem práticas pedagógicas que são desenvolvidas através dos projetos colaborativos com o objetivo de tornar cada vez mais, as crianças participativas e autônomas no seu processo de aprendizagem.

Ainda como fortalecimento de parcerias a escola está sempre aberta a receber projetos externos, e no ano de 2022 ela foi contemplada com dezoito meses de

atividades com os projetos PROLICEN⁴⁵, PIBID⁴⁶ e RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA⁴⁷, todos da Universidade Federal de Santa Maria, também está sempre aberta a receber inserções de práticas de estágios curriculares, extracurriculares e projetos de extensão.

Portanto, possibilitar um trabalho pedagógico colaborativo, pensado, conversado, organizado e intensificado num grande grupo, traz satisfação e sensibilidade, ao ver as crianças entusiasmadas e comprometidas, participando e sentindo-se pertencente aos espaços da escola.

PROJETOS COLABORATIVOS 2023 (Ensino presencial)

O ano de dois mil e vinte e três está sendo o das continuidades dos projetos colaborativos, seguimos com a contação de histórias e estórias presencialmente, intensificou-se a visibilidade da produção do livro impresso de 2022, onde a escola teve a oportunidade de lançar o mesmo na Feira do Livro de Santa Maria.

⁴⁵ O Programa de Licenciaturas (Prolicen) tem como objetivos contribuir na melhoria dos Cursos de Licenciatura, através da antecipação do contato dos acadêmicos da UFSM com as escolas; aproximando as disciplinas da área básica e as da área pedagógica; introduzindo conteúdos e/ou atividades necessárias à formação profissional não contemplada no currículo. Os acadêmicos de cursos de licenciatura são inseridos na rede escolar, de modo a obter subsídios para os cursos, integrando-os à prática pedagógica dos profissionais em serviço e ações de professores de diferentes Centros da UFSM que beneficiem cursos de licenciatura. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/prolicen>

⁴⁶ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/pibid>

⁴⁷ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/residencia-pedagogica>

Figura 6 - Lançamento do livro na Feira do Livro de Santa Maria



Fonte: arquivos da escola (2023).

Ainda, foi realizada uma noite de autógrafos na escola, para que a comunidade escolar e as famílias pudessem participar e prestigiar a grande conquista de seus/suas filhos/filhas com a produção de uma escrita em um livro.

Figura 7 - Noite de autógrafos na EMEF Júlio do Canto



Fonte: arquivos da escola (2023).

Além das continuidades, em 2023 elaborou-se o “passaporte da leitura”, quando cada criança/estudante ganhou um, para assim fazer o registro do livro semanalmente que acontece na biblioteca da escola, a cada troca de livro a criança recebe um carimbo em seu passaporte como forma de incentivo para suas viagens na imaginação literária.

O “Projeto de Xadrez” continua com suas ações no turno inverso para as crianças dos Anos Iniciais, na qual proporciona que elas participem de torneios em ambientes externos da escola, como em outras instituições de ensino, shoppings, trazendo para as crianças momentos significativos, sendo vencedoras em campeonatos de xadrez e na vida.

O projeto “Mala Pedagógica” continua nos finais de semana para as casas das crianças, com jogos pedagógicos, livros, brinquedos e materiais que possam ser explorados pelas crianças e seus familiares.

O projeto de “Intercâmbio Escolar” que acontece com as crianças da Educação Infantil (prés A e B), teve suas ações intensificadas, pois passou a envolver as três escolas da comunidade escolar, sendo elas: EMEF Júlio do Canto, EMEI Vila Jardim

e EMEF Renato Nocchi Zimmermann, a fim de integrar crianças da mesma comunidade, com objetivo de proporcionar vivências, movimentos e aprendizagens significativas através da contação de histórias.

Os encontros do Intercâmbio Escolar acontecem presencialmente uma vez por mês, com metodologias variadas, exploratórias, estimulantes e significativas contemplando os direitos de aprendizagem das crianças, respeitando os interesses, tempos, espaços, anseios e curiosidades delas.

As professoras que recebem os visitantes em sua escola se responsabilizam pela organização do espaço, recepção das crianças, pela contação de histórias, das atividades a serem propostas e desenvolvidas, lanche e brincadeiras.

E os projetos “Visita à casa da Mamãe Noel” e “Cartas ao Papai Noel” também estão tendo suas ações realizadas, porém a culminância final é em dezembro.

Vale ressaltar que, a equipe gestora e as professoras têm o mesmo sentimento de pertencimento, aprendizagem, felicidade e realização por efetivamente estarmos conseguindo colocar em prática o que acreditamos ser significativo e relevante para nossa comunidade escolar. E ainda, enfatizar o quanto estamos aprendendo a importância do trabalho colaborativo e compartilhado, partindo do diálogo constante em prol de ações que façam a diferença na vida de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BARBORA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez. 2012.

MASSCHELEIN, J. O aluno e a Infância: a propósito do pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.24 n.82. p. 281-288, abril, 2003.

MONTEIRO, S. R. da R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 29-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/695/619>. Acesso em: 14 out. 2023.

NASCIMENTO, Valmer S.; POWACZUK, Ana Carla H. Vulnerabilidade e contextos emergentes: desafios para o processo de ensino-aprendizagem. **Anais...** XII Seminário Internacional de Educação Superior; VII Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, 2019.

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Paulo Renato Alves Flores, abaixo assinado, responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS, autorizo a realização do estudo: GESTÃO COLABORATIVA DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS INFÂNCIAS: PROJETOS INTEGRADORES NUMA INSTITUIÇÃO QUE ATENDE COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL, a ser conduzido pelas pesquisadoras Ana Carla Hollweg Powaczuk e Darlane Marques Vivian.

Fui informado, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 24 de Abril de 2023.



Prof. Paulo Flores

Diretor
E. M. E. F. Júlio do Canto
Portaria 162/22

Assinatura e carimbo do responsável institucional

E. M. de 1.º Grau JÚLIO DO CANTO
Dec. Criação Nº 021/76 de 22/03/76 Port.
Regularização Nº 55653 D. O. 02/10/84
Camobi — SANTA MARIA - RS.

ANEXO B – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: GESTÃO COLABORATIVA DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS INFÂNCIAS: PROJETOS INTEGRADORES NUMA INSTITUIÇÃO QUE ATENDE COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Pesquisador responsável: Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Autora do Trabalho de Pós-graduação: Darlane Marques Vivian

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Curso: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Telefone para contato: (55) 991457079

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto Santa Maria/RS

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Para tanto, leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo compreender os processos envolvidos sobre a gestão colaborativa do trabalho pedagógico com as infâncias: projetos integradores numa instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social.

Nesta medida, você professor(a) ao aceitar participar da investigação participará de encontros dialógicos, os quais abordarão aspectos de sua trajetória pessoal e profissional, mas especificamente sobre suas experiências relacionados ao trabalho pedagógico dos projetos integradores. Os encontros acontecerão de forma presencial, em hora e lugar a ser combinado conforme a disponibilidade do grupo e serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto das narrativas/vozes/falas.

Após, realizados e transcritos os encontros dialógicos, o conteúdo destes será entregue a você docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que considerar pertinente, ou não autorizar sua análise e posterior publicação.

Ressaltamos que você, como colaborador da presente pesquisa, poderá deixar de participar do estudo caso assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advinha algum prejuízo. Não haverá dano moral, e não acarretará custos ou despesas a você.

Todavia, destacamos que a sua participação nesta investigação terá como benefício a possibilidade de participar de um espaço formativo, a partir de encontros dialógicos que serão realizados.

A oportunidade narrar, lembrar e retomar aspectos de sua trajetória profissional constitui-se numa forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo de produzir sentido e significado sobre suas ações docentes, possibilitando a construção de novos sentidos e interpretações acerca dos eventos e situações vivenciados, coloca-se num movimento reflexivo, possibilitando-lhe, assim, desenvolver e enriquecer aprendizagens docentes.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para a pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O seu anonimato será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

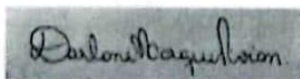
Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 96669918 (pesquisador responsável).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.


Assinatura do professor-colaborador

Nº. de identidade

Declaro, abaixo-assinado, que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.



Assinatura da Pesquisadora



Assinatura da Pesquisadora Responsável

ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: GESTÃO COLABORATIVA DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS INFÂNCIAS: PROJETOS INTEGRADORES NUMA INSTITUIÇÃO QUE ATENDE COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Pesquisador responsável: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 991457079

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto / Santa Maria/RS

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de Encontros Dialógicos, no período de 12 de maio a 15 de julho de 2023, com as cinco professoras dos anos iniciais e duas coordenadoras pedagógicas da EMEF Júlio do Canto, na cidade de Santa Maria/RS.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento Metodologia de Ensino, sala 3336 B, 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Ana Carla Hollweg Powaczuk. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 24 de Abril de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK
 Data: 23/04/2023 16:58:22 -0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

.....
 Ana Carla Hollweg Powaczuk

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM – CEP da UFSM
 Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 725 - bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900
 Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@ufsm.br - Web: www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/