

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NOS MÚLTIPLOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

VOLUME 2

ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
VANDERLEA AGUIAR PUPO
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
VANDERLEA AGUIAR PUPO
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
(ORGANIZADORES)

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NOS MÚLTIPLOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR



VOLUME 2


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: manojsturana1981 - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 30/09/2025
Termo de publicação: TP0922025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N234 Narrativas autobiográficas nos múltiplos contextos da Educação Básica Superior. Vol. II / organizado por Ana Paula Uliana Mason ... [et al.]. – Itapiranga, SC : Schreiber, 2025.
164 p. : il. ; e.book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-524-9
DOI: 10.29327/5675612
1. Narrativas autobiográficas. 2. Educação Básica. 3. Educação Superior.
4. Metodologia de pesquisa. I. Mason, Ana Paula Uliana. II. Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da. III. Pereira, Marcos Aurélio da Silva. IV. Lopes, Laurilene Cardoso da Silva. V. Pupo, Vanderlea Aguiar. VI. Souza, Livia Barbosa Pacheco.
VII. Título

CDD 370.71

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Comissão organizadora</i>	
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM MOVIMENTO: PERCURSOS, APRENDIZADOS E TRANSFORMAÇÃO.....	7
<i>Josililian Alberton</i>	
DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO.....	23
<i>Ellen Gabrielle dos Santos Conceição</i>	
<i>Alexandra Inácio Brito</i>	
<i>Suema Souza Araujo</i>	
<i>Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira</i>	
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA, EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS.....	37
<i>Iandra Aparecida da Cruz</i>	
<i>Gabriel da Cruz</i>	
<i>Simone de Fatima Pelosi</i>	
<i>Debora Cristina Prudente</i>	
EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS CONHECIMENTOS E COTIDIANO DOS EDUCANDOS (PICOS-PI).....	47
<i>Cindyellen da Cruz Lima</i>	
<i>Iara Paloma dos Santos Lima</i>	
<i>Jacineide Lima Santos</i>	
<i>Rafael Ricarte da Silva</i>	
FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS E CULTURALMENTE SITUADAS.....	55
<i>Mara Betanha de Andrade Leones</i>	
<i>Maria José Nice Paiva Paiva Lima</i>	
<i>Ygor Maia Leiros</i>	
<i>Kalise Nunes Lamego</i>	
<i>Márcio Éric Lamego Valente</i>	

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTOS E PRÁTICAS.....	63
<i>Laurilene Cardoso da Silva Lopes</i>	
O SIGNIFICADO HISTÓRICO DA PRÁTICA EDUCATIVA ATÉ A CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE DECOLONIAL.....	77
<i>Laurilene Cardoso da Silva Lopes</i>	
<i>Aurelice Maria de Oliveira Paula</i>	
JOGOS LÚDICOS-PEDAGÓGICOS PARA RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM (LEITURA E ESCRITA) PÓS-PANDEMIA.....	91
<i>Livia Barbosa Pacheco Souza</i>	
<i>Celiane de Jesus Santos</i>	
<i>Larissa Pimentel dos Santos</i>	
VISITA E OBSERVAÇÃO A CRECHE-ESCOLA DA ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL SALVA DOR.....	107
<i>Livia Barbosa Pacheco Souza</i>	
<i>Ana Bárbara Santos Vieira</i>	
<i>Juliana Santos do Carmo</i>	
CONSTITUIÇÃO NARRATIVA SOBRE AS RELAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	123
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
<i>Dielli Nayra do Nascimento da Costa</i>	
<i>Sillas Fernando da Costa Silva</i>	
<i>Shirlane Maria Batista da Silva Miranda</i>	
A DIMENSÃO SUBJETIVA DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS E A INTERPRETAÇÃO DOS SIGNIFICADOS DE LUDICIDADE POR MEIO DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....	141
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
<i>Tamara Cristina Borba Gomes</i>	
<i>Daniela da Silva de Carvalho</i>	
<i>Sillas Fernando da Costa Silva</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	159

APRESENTAÇÃO

A segunda edição desta obra reafirma e amplia o compromisso de valorizar as experiências que dão vida à educação brasileira. Ao reunir novas narrativas e reflexões, buscamos aprofundar o diálogo entre teoria e prática, reconhecendo que cada trajetória de professores/as, estudantes, formadores/as e comunidades é uma fonte de conhecimento capaz de provocar mudanças significativas no modo como ensinamos e aprendemos.

Este volume se apresenta como um convite renovado à escuta sensível e à reflexão crítica sobre os caminhos da educação. Os textos aqui reunidos abordam temáticas atuais e emergentes, como o impacto das tecnologias digitais na aprendizagem, a formação docente para a diversidade, os desafios da equidade educacional e as práticas inovadoras que emergem de diferentes contextos, sejam eles urbanos, rurais, quilombolas, indígenas ou de educação inclusiva.

As contribuições desta edição percorrem múltiplos níveis e modalidades de ensino, registrando memórias, dilemas e conquistas que inspiram a construção de práticas pedagógicas mais humanas e transformadoras. Ao integrar relatos autobiográficos, estudos de caso e experiências de sala de aula, reafirmamos que a educação é também um espaço de criação coletiva e de resistência, onde o ato de contar e de ouvir histórias é profundamente político e formativo.

Esperamos que esta nova edição continue a fortalecer redes de diálogo, incentive a pesquisa e desperte novas perguntas sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. Que cada página inspire leitores/as a revisitar suas próprias práticas e a ousar transformar os espaços em que atuam, alimentando a esperança de uma educação viva, crítica e comprometida com o bem comum.

Comissão organizadora

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM MOVIMENTO: PERCURSOS, APRENDIZADOS E TRANSFORMAÇÃO

Josililian Alberton¹

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar e analisar os percursos formativos, os aprendizados e os desafios decorrentes de uma ação extensionista realizada com estudantes da licenciatura em Pedagogia, destacando como a interlocução com diferentes contextos socioculturais pode contribuir para a construção de uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida socialmente, além de fortalecer a articulação dialógica entre teoria e prática no âmbito da extensão universitária.

Além disso, partimos do pressuposto de que os processos formativos urgem articular-se com dimensões pessoais, sociais e de constante autorreflexão, pois compreende-se que apenas o mero acúmulo de informações, revela-se insuficiente na conjuntura atual, para atender às exigências de uma formação docente comprometida e que seja capaz de responder às demandas educacionais contemporâneas. À luz das reflexões de Freire (2022), entendemos que “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, desenvolve-se um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limite” (Freire, 2022, p. 126).

Sob esse olhar, abordamos a formação docente como lugar que possibilita múltiplas práticas para seu desenvolvimento no Ensino Superior e não apenas o domínio do conhecimento específico ou a superação de etapas previamente designadas nos protocolos legislativos educacionais.

Nesse sentido, é a partir do compartilhamento de saberes, e das vivências dos discentes, bem como da construção coletiva de conhecimentos que se constituem os seus fazeres nos processos didático-pedagógicos, fundamentais para suas futuras práticas docentes e educativas. Sob essa perspectiva, é possível afirmar que os espaços formativos diversificados enriquecem as experiências educativas e ampliam a compreensão dos diferentes contextos socioculturais. Considerando,

1 Doutoranda em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná – Linha de Pesquisa: Práticas em Educação – Elementos Articuladores; Professora na Faculdade ISEPE Guaratuba; josililian@isepe.edu.br.

ainda, que a formação docente tem sido, historicamente, estruturada sob a égide de concepções tradicionais e de cunho comportamentalista, e sendo assim, torna-se urgente avançar na construção de uma educação crítica, dialógica e efetivamente transformadora.

Tal reflexão é fundamental para compreender os propósitos que sustentaram historicamente essa lógica e, a partir desse entendimento, fortalecer o compromisso com a construção de uma Educação orientada pelo sentido, pelos valores humanos e pela formação integral dos sujeitos, em uma perspectiva ética, crítica e emancipadora.

Cabe salientar, portanto, que, ao reconhecer-me no lugar que ocupo e nos contextos em que existo, torno-me capaz de aprofundar o conhecimento sobre mim mesmo e, nesse movimento dialético, potencializo minha própria transformação e a transformação do entorno em que estou inserido.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA, GERADORA DE CONSCIÊNCIA E DE POSSIBILIDADES

Para que as ações educacionais, em qualquer nível sejam efetivas, é fundamental saber reconhecer, antes de tudo, que somos sujeitos de direitos e deveres perante o Estado constitucional (Brasil, 2019).

Ao considerar a Constituição de 1988, observa-se que a Educação é reconhecida como espaço de desenvolvimento integral do sujeito e de preparação para a vida em sociedade, sendo orientada pelo princípio da autonomia. Nessa perspectiva, no Ensino Superior, a Extensão universitária configura-se como via potencializadora desse processo, cuja origem remonta ao Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1930.

Conforme apontam Calderón (2011) e Freire (2022), o espaço educacional por natureza carrega uma responsabilidade ética e transformadora em relação aos contextos. Sob a luz desse entendimento, o processo educativo se realiza na reciprocidade, pois ao ensinar, aprende-se e ao aprender, ensina-se — em uma dinâmica profundamente influenciada pelas experiências concretas dos sujeitos. Como destaca Freire (2022), “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2022, p. 95).

Sendo assim, conhecer e aperfeiçoar aquilo que se sabe é o que rege a vida humana e possibilita sua continuidade. Após muitas lutas relacionadas aos avanços do Ensino Superior e inerente à Extensão universitária, os espaços de produção de conhecimento foram sendo conquistados gradualmente alcançando a atualidade não apenas como exigências legais, mas como expressões de um engajamento coletivo.

Segundo Gadotti (2017), a Universidade brasileira nasce tardiamente e somente a partir da década de 1960 é que desperta para o compromisso social devido à influência dos movimentos sociais pelas inserções de Paulo Freire, criando o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife bem como o Movimento de Cultura Popular (MCP); o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE.

Sob condição histórica educacional, encontramos inicialmente, de acordo com a legislação brasileira, indícios de fragilidade na regulamentação da atividade de Extensão sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/1961), revelando o distanciamento da Extensão para Ensino e Pesquisa no Ensino Superior. Contudo, por meio das Reformas Universitárias, logo ao final dessa mesma década, conquista-se o propósito educacional e social para as ações extensionistas, e sequencialmente, essa conquista se constituiu como um processo indispensável na formação do professor e acadêmicos.

Em 1980, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) surge para impulsionar novos horizontes para a Extensão Universitária. Dessa forma, apresenta as Diretrizes e as Políticas para a Extensão no Brasil, como processo educativo entre Ensino Superior e Sociedade na transformação de ambas as realidades. E, em 1996, há a sua consolidação com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394/96.

Além disso, o século XXI inicia e avança com prerrogativa de novos desafios. O Plano Nacional de Educação (PNE) afirma que o Ensino Superior possui papel fundamental para impulsionar o país. E frente às problematizações do conhecimento e sobre as questões sociais, a Extensão Universitária, como dever comprometer-se com o “[...] processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p.28).

Em razão disso, consolida-se a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define e torna obrigatório, o sentido da Extensão Universitária para o Ensino Superior como “[...] interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (Brasil, 2018, p.2).

Considera-se, portanto, por efeito de lei, que serão atividades de Extensão, as intervenções que envolvam diretamente as instituições de Ensino Superior e as comunidades externas, e que todas as intenções estejam vinculadas à formação do estudante, para que assim, fortaleça-se por meio da socialização de conhecimentos.

Para essa condição, encontramos em Freire (2022) esclarecimento de que a Educação precisa romper com os esquemas verticais de uma educação bancária para que se possa avançar em humanidades. Nessa linha,

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 2022, p. 95).

Portanto, sob esse olhar, é preciso que as matrizes de Ensino Superior incentivem o pensamento crítico e reflexivo e que vinculem às lutas acadêmicas, às lutas de cada espaço e de cada sujeito para que o conhecimento possa tornar-se realidade, a partir de uma Educação que tenha significado aos seus participantes. Sobre isso, Freire (2013) afirma que “O fundamental, porém, é que esta reflexão, de caráter teórico, não se degenere nos verbalismos vazios nem, por outro lado, na mera explicação da realidade que devesse permanecer intocada” (Freire, 2013 p.17).

Por sua vez, as ações extensionistas, conceito, fortemente refletido por Freire (2013), sob a ideia dos projetos de extensão, esclarece que os projetos se representam pelas vivências e experiências dos sujeitos em suas relações cotidianas, representado em contexto significativamente histórico, em um entendimento do que venha a ser uma Educação problematizadora.

Assume-se, nessa linha, o entendimento de ações extensionistas no comprometimento de uma Sociedade mais equívola, de uma Educação mais significativa, ancorada em relações dialógicas, perpassadas pelas vivências e experiências, sob intenção de transformação de Si e para Si.

Desse modo, compreendermo-nos como docentes compromissados em nossas práticas só é possível por meio de reflexões frente aos caminhos que trilhamos, pelas experiências que vivemos e compartilhamos quando imprimem sentido ao que realizamos e, de forma genuína, iluminam as teorias que desbravamos. Assim, vamos nos tornando sujeitos reveladores de nossa própria história, na medida em que ousamos estreitar vínculos no contexto das relações que se constituem e das quais fazemos parte.

Sobre isso, convém referenciar Freire (2012), quando ressalta 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” (Freire, 2012, p.53). Logo, compreender os fenômenos de como ocorre a aprendizagem, somente será possível se obtivermos informações para usarmos o que foi conhecido a serviço do que será passível de compreensão desvelada de si.

Assim, podemos entender que configurar sentido sobre o que fazemos é dizer de caminhos percorridos, de possibilidades e de escolhas, bem como, a construção do que somos. Sobre isso Lima, Geraldi e Geraldi (2015), consideram que “é exercício de alteridade em que sua condição fundante de incompletude precisa de outro que lhe forneça matéria significativa sobre aquilo que do lugar que ele ocupa está constringido a não ver” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p.37).

Em diálogo com os autores supracitados, e com o nosso referencial freiriano, revela-nos condição similar, esclarecendo que somente se aprende quando estamos em partilhas, em encontros mediatizados pelos lugares e trabalhos que nos firmam. Dessa forma, entende-se que tudo o que fazemos diz de nosso ato responsivo que revela o nosso passado e anuncia o nosso futuro. Sob essa condição, vamos nos constituindo como autores de nossas histórias singulares, em nossos modos de dizer, genuinamente, nossas realidades.

Em suma, considerando a formação na/para docência, percebe-se que não é apenas acúmulo de saberes em que nossas práticas se elucidem, mas muito de nossas reflexões sobre o percurso apreendido do todo que se fez parte. Conservar saberes, em áreas específicas do conhecimento e não conquistar experiência de campo, é equívoco rotineiro no Ensino Superior que não garante excelência na prática docente e educativa.

METODOLOGIA COMO PRÁTICA DE DIÁLOGO, ESCUTA E EMANCIPAÇÃO

A metodologia contempla um estudo exploratório, qualitativo, do tipo relato de experiência (RE). Esse percurso permite ao autor narrar, por meio da escrita, o acontecimento vivido, que, neste estudo, compreende a experiência de uma professora pedagoga que atua no Ensino Superior, em uma instituição privada, do litoral do Paraná. A experiência aqui narrada corresponde à atuação da pesquisadora no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia na referida IES.

Cabe salientar que essa narrativa é anterior ao dispositivo de lei, que oficializa a Extensão Universitária e suas ações extensionistas, como aspecto fundamental para a formação acadêmica. Atualmente, tais atividades se encontram correlatas com a disciplina: Atividades e Práticas de Extensão, tendo sido ofertada na Licenciatura em Pedagogia, desde o ano de 2022.

O Relato de Experiência apresenta-se como um conhecimento produzido na 1ª pessoa que visa a descrever, de modo detalhado e subjetivo, a experiência vivida, com aporte metodológico ancora-se em (Lüdke; Cruz, 2010). Trata-se de incorporar as observações de caráter subjetivo frente aos sentimentos e de natureza objetiva que, aqui, condiz à observação participante (Gil, 2002).

Para a construção deste relato de experiência, inspiramo-nos nas etapas elencadas por Mussi, Flores e Almeida (2021). Estes sugerem seguir as seguintes etapas: introdução; materiais e métodos/procedimentos metodológicos; resultados; discussão; considerações finais e referência.

Nessa esteira, este texto abre espaço para compreendermo-nos como docentes em nossas práticas e isso exige enfrentar reflexões sobre os caminhos que trilhamos, sobre aquilo que nos toca e sobre o que fazemos acontecer. As experiências vividas e compartilhadas conferem sentido às nossas ações e, de maneira genuína, lançam luz sobre as teorias que buscamos desbravar. É assim, que vamos nos tornando reveladores de nossa própria história, pois é nesse processo que ousamos estreitar relações no contexto em que atuamos e do qual fazemos parte.

Para Macuch (2018), a interpretação se ancora em abordagem qualitativa como meio para explicar as experiências e as subjetividades dos sujeitos que dela participam, logo, ela

[...] visa compreender de modo interpretativo os processos de construção de sentido, o universo de significações, ações sociais e relações entre os sujeitos, situados em determinado contexto e momento histórico e o modo como estes compartilham a própria experiência e seus significados (Machu, 2018, p.3).

E com esse olhar, a narrativa de experiência possui função de mediação entre a história, o tempo vivido, os acontecimentos e a experiência em si. Escolher a narrativa e seu recorte temporal foi na intenção de reconstruir a história dos que participaram, mas, ainda, perceber a minha própria interpretação frente aos momentos vivenciados de alegrias, dúvidas, incertezas, contradições, subjetividades e por que não dizer: sentimento de missão cumprida, que, de forma alguma, impacta a experiência construída.

Diante do exposto, é muito além-mar, que desejo falar sobre essa história!

Reconto de um tempo de muitas ressignificações ou de um novo tempo de “quefazeres”... A narrativa, a seguir, descreve a experiência com um grupo de estudantes da Licenciatura em Pedagogia que participaram de uma atividade, por meio de uma ação – atualmente apresentada como extensionista – em uma Ilha do Litoral do Paraná. O objetivo dessa vivência foi oportunizar uma reflexão e posterior articulação entre o que eles aprendem e a realidade.

O LUGAR DA EXPERIÊNCIA COMO ESPECIFICIDADE HUMANA E INTERVENÇÃO NO MUNDO

Era outono de 2017. O dia começou, para mim, às quatro horas da manhã, quando o despertador anunciou um novo tempo — ou, quem sabe, um novo tempo de desafios e compromissos. A partir desse cenário singular — e, por que não dizer, genuíno em suas particularidades —, foi possível observar que, em um primeiro momento, os estudantes ficaram surpresos diante da possibilidade de vivenciar uma experiência incomum em sua formação, articulando teoria e prática e se abrindo para o encontro com o novo. *É provável que o novo traga consigo a insegurança*, mas em suas entrelinhas também esperança de mudança no futuro que desconhecemos.

Assim, uma Educação pautada na convivência, na conquista de poder fazer escolhas, traz consigo ideias inerentes ao desenvolvimento, ao crescimento, à melhoria da qualidade de vida e por conseguinte, a participação ativa dos lugares por onde perpassa.

Ao fim e ao cabo desse dia, notou-se que os estudantes ficaram encantados com o todo e com os sentidos de aprender e de aprender-se, por meio da participação nas experiências que permeiam suas realidades. Nessa reflexão, retoma-se Fazenda (1999), que pontua:

Está morta, embora muitos não saibam, a escola que prepara para testes. Do trabalhador espera-se não apenas agudez técnica, espera-se intuição, flexibilidade, criatividade, capacidade de trabalhar em conjunto, inteligência para tratar as emoções, preparo para se atualizar permanentemente. São ingredientes que municiam o indivíduo para que ele possa lidar com os conflitos, e nada têm a ver com a repetição mecânica de dados, o domínio de computadores (Fazenda, 1999, p. 137).

Convém ressaltar que, quando o Ensino Superior — ou até mesmo a escola — ancora seus princípios formativos exclusivamente na dimensão teórica, acaba por fragilizar a construção de sujeitos críticos, reflexivos e preparados para atuar de forma consciente na coletividade. A centralidade da formação teórica, quando desvinculada da prática, dos contextos socioculturais e das experiências concretas, limita a compreensão dos sujeitos sobre as dinâmicas sociais, os desafios coletivos e as responsabilidades que lhes cabem enquanto agentes de transformação social.

Nessa perspectiva, a narrativa que segue remonta a um tempo em que os entendimentos sobre os fazeres docentes e as práticas educativas ganham sentido concreto, ultrapassando os limites da mera tessitura teórica no contexto da formação acadêmica. Trata-se de uma experiência vivida com um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, durante uma aula de campo, na qual a articulação entre teoria e prática se fez presente de maneira significativa.

O RECONTO DE UM TEMPO COM MUITAS E SIGNIFICATIVAS COMPREENSÕES

Princípio esta narrativa sobre aprendizagem, baseada em compreensões sobre o desenvolvimento do educando entrelaçado pelas distintas culturas, territórios, gerações, instituições, experiências e na interdisciplinaridade do aprendizado acadêmico.

Uma ansiedade se instala, pois, *é a primeira vez* que coloco em prática o real sentido emancipatório na Educação que faço. Tudo é novo e metade de mim *é* alegria e a outra metade *é* medo. Alegria, por ter conseguido achar ‘brechas’, nos protocolos educacionais, para poder fazer Educação para além das paredes institucionais e medo do novo, que habitualmente nos leva a caminhos onde nossas certezas não alçam. Levar em lócus o educando, trancafiado na implacável erudição acadêmica, que corrói o corpo e em sua magnitude não alimenta a alma *é* grande desafio para quem viveu Educação tradicional e transita por espaços ainda nela submersos.

Era um dia cinzento e um mar sereno, que em seus mistérios nos recebia com grandeza infinita a mim e aos meus educandos. Em meus pensamentos inquietos que por momentos se confundem com a imensidão do mar, penso, ainda sem muita certeza, ter conquistado a primeira vitória: retirar dos ‘entre muros’ a Educação que somente em teorias, os meus educandos conheciam. Seguimos juntos. Literalmente no mesmo barco, com o mesmo destino, naquele mar de mistérios, cada qual com o seu objetivo, cada qual com a sua complexidade, dado momento tão singular.

O real sentido para aquele momento e dia, estava além de qualquer explicação ou conclusão, pois como diz Fazenda “assumir uma atitude interdisciplinar *é* viver cada instante da vida sob questionamento e reflexão, cuidando para não precipitar conclusões sobre realidades” (1999, p.154). E assim, sem concluir, segui olhando o horizonte. Tinha clareza que levava comigo muito mais do que bagagens; levava sonhos e esperança e disso eu tinha clareza. E como o sol que surgia no horizonte, eu também iniciava, naquele momento, as minhas novas atitudes e ações frente a uma Educação transformadora de mim e de quem participasse daquele novo amanhecer.

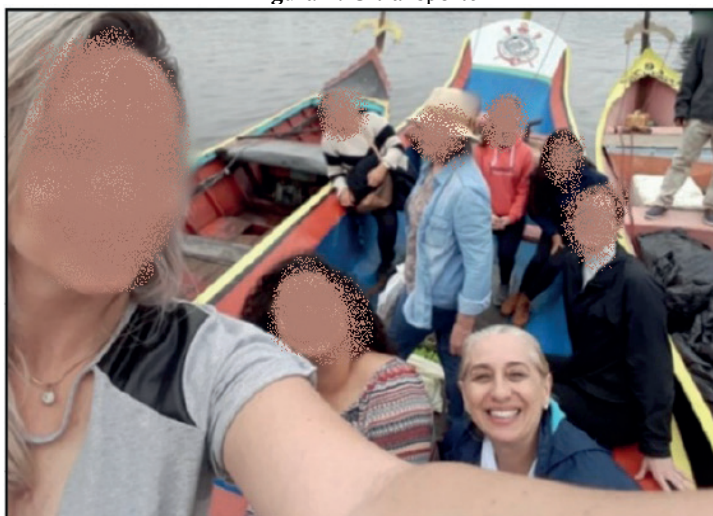
Foi um percurso longo! Saímos da cidade litorânea de Paranaguá – PR até a Ilha de São Miguel - PR, quase divisa com São Paulo, num transporte até então nunca experienciado por nós.

Figura 1: O espaço geográfico



Fonte: <https://www.assembleia.pr.leg.br>. Acesso em: 20 de jun.de 2025.

Figura 2: O transporte



Fonte: acervo da autora

Em terra firme, o dia teve início com a acolhida calorosa da comunidade. Um café compartilhado na ‘Escolinha’ da comunidade, acompanhado de uma boa conversa, marcou esse momento inicial, no qual foram apresentados

os propósitos e as expectativas da vivência que nos aguardava, expostos pelo dirigente da escola e endossados pelos estudantes. As atividades foram elencadas, de maneira que pudéssemos entender como tudo se conectava em seus mais distintos espaços, comuns a todos os seus moradores.

Começamos com uma caminha pela Ilha, onde encontramos os moradores que nos acenavam e com sorrisos largos nos desejavam um belo dia. Seguimos por uma trilha, onde a natureza se movia como se desejasse nos acariciar com suas folhagens. Chegamos ao lugar de plantio de alguns produtos utilizados na comunidade como a mandioca, batata doce, verduras, entre outros, e de lá do alto, admirarmos a beleza rara da planície e o ‘campinho’, espaço utilizado para as atividades físicas escolares e jogos, nas tardes de sábados e domingos ensolarados.

Figura 3: A trilha



Fonte: Acervo da autora

Em nosso retorno, próximo ao meio-dia, fomos recepcionados por um grupo de mulheres responsáveis pela extração da carne do siri. Essa, por sua vez, comercializada para os melhores mercados e restaurantes de São Paulo, devido à sua qualidade. Convém ressaltar a nossa participação no processo para que pudéssemos entender principalmente os desafios desse trabalho.

Figura 5: O trabalho coletivo



Fonte: Acervo da autora

Hora de aquietar-se. Alimentar o corpo, ávido pelo refazer-se. Alinhar os pensamentos, ansiosos pelas respostas e por que não dizer: acalmar a alma, com um pouco de solitude para poder entender a grandeza do que fora vivido até aqui.

Um almoço com a comida típica da ilha – carne de siri e alimentos produzidos pela comunidade.

Uma pausa, para compartilharmos os nossos olhares, para estreitarmos os nossos laços e seguimos para mais descobertas.

Figura 6: Os laços



Fonte: Acervo da autora

Avançamos para participarmos da construção da horta agroecológica. Cada qual com a sua condição, fazia o seu melhor, *não apenas para* que a empreitada conquistasse êxito, mas para que ao final e ao cabo desse dia tão desbravador, pudéssemos dizer do muito que fizemos enquanto esperávamos por aqueles que ainda chegariam.

Figura 7: A horta e as atitudes que aproximam



Fonte: Acervo da autora

Para findarmos dia genuíno, de muitos aprendizados e encantamentos, o ‘seu’ João Mariano, membro da comunidade, agradeceu-nos com as histórias e as emoções de um tempo de outrora de seus habitantes, na tão acolhedora Ilha de São Miguel, que agora, um pouquinho nossa também.

Figura 8: Os ensinamentos



Fonte: Acervo da autora

O SENTIDO DO COMPROMISSO HISTÓRICO DA VIDA NO MUNDO VIVIDO, E SUA PERMANENTE TRANSFORMAÇÃO

Como pode se observar até o momento, as teorias constituem elementos estruturantes no processo de aprendizagem, na medida em que oferecem fundamentos, conceitos e referenciais necessários para a compreensão dos nossos estudos que atravessam a teoria. No entanto, quando são apresentados de forma descontextualizada, dissociados da realidade concreta e das vivências dos sujeitos, tendem a perder potência formativa, tornando-se conteúdos abstratos e, muitas vezes, pouco significativos para os estudantes.

Nesse sentido, ao longo da narrativa na seção anterior, foi possível notar que a aprendizagem ganha densidade e sentido, quando os saberes teóricos se articulam com práticas reais, situadas em contextos coletivos e socialmente relevantes. É por meio da interação com situações da vida cotidiana, dos desafios profissionais e das dinâmicas sociais que os acadêmicos conseguem estabelecer conexões entre o que estudam e o mundo que os cerca, promovendo a construção de conhecimentos mais sólidos, reflexivos e aplicáveis.

Conforme salienta Freire (2000), nosso estar no mundo não é simples adaptação, mas fazer história. E dessa forma relata que

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (Freire, 2000, p. 54).

Sendo assim, pensar no Ensino Superior, é pensar em sua relação com a produção do conhecimento que impacta de muitas formas, a realidade. Para Freire (2015), se faz urgente conhecer as coisas como são e para isso, é necessário pensá-las, interpretá-las para que concomitantemente, possa conhecer a si e aos próprios propósitos. Portanto, a produção do verdadeiro conhecimento inicia-se nas interações entre sujeitos e objetos no contato com o mundo vivido para sua constante transformação.

Sob esse prisma, torna-se imprescindível promover uma ruptura com práticas pedagógicas centradas na mera transmissão de conteúdos e na lógica instrumental das competências dissociadas de sentido. Essa transformação é necessária para que novos paradigmas educacionais possam emergir, mais sensíveis e receptivos à concepção do aprendizado como práxis, entendida no movimento dialético da “ação-reflexão-ação”.

Nesse horizonte, como defende Vasconcellos (2003), “o professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical — novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de

organizar as relações entre os homens” (Vasconcellos, 2003, p.77). Trata-se, portanto, de ressignificar o ato de educar, deslocando-o de uma perspectiva bancária para uma perspectiva crítica, emancipatória e humanizadora.

As nossas histórias impactam fortemente o modo como nos posicionamos nas realidades da vida. Diante disso, reafirmar a formação baseada na vivência, na experiência, no compartilhar, no compromisso e na autorreflexão do que fazemos, o porquê fazemos e para quem fazemos é de fundamental significado para as nossas práticas docentes e educativas, e ainda, no avanço de nossa consciência profissional.

Nesse horizonte, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo” (Freire, 2022, p. 95). Logo, percebe-se, assim, que sem haver Educação problematizadora que rompe com a Educação vertical na superação dos limites do transmitir e que se distancia da mediação do conhecimento, é Educação nula, pois dicotomiza os sujeitos não oportunizando reflexão crítica e inibindo-os de seu poder de criação colaborando como apagamento de sua consciência coletiva.

PARA ALÉM DE UM FINAL É ASSIM QUE DESEJO PENSAR

Narrar acontecimentos, constitui-se uma prática que valoriza o sujeito e suas ações. As narrativas, uma vez anunciadas, deixam de ser apenas de seus atores, passando a fazer parte da vida de quem entre em contato com ela, tornando-se assim um poderoso dispositivo de formação.

A narrativa elucidada, celebra avanços para a formação docente e se apresenta como determinante na ressignificação de saberes e na compreensão dos contextos que são diversos e abundantes de boas novas. Em síntese, possibilita a percepção de uma formação para além das teorias, quando entendemos realmente a Educação da qual participamos, mesmo quando em breves momentos compartilhamos das realidades que nos circundam.

Sendo assim, aprendizados dizem das nossas experiências e como estas nos constroem. Não precisamos de muitas palavras, mas de muitas atitudes e cuidados frente ao despertar de nossos educandos. É claro que não para trilhar seus caminhos, mas para apreciar suas descobertas e incentivar os seus ‘voos’.

Em Freire (1996), encontramos eco para entender o que verdadeiramente significa ensinar, quando salienta que ensinar exige respeito aos saberes, exige ética, exemplo, reflexão crítica e reconhecimento da identidade cultural. Exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, reconhecimento para a autonomia do outro, bom senso, humildade, tolerância, conhecimento das realidades, convicção na mudança, generosidade; comprometimento, escuta, diálogo e querer bem aos nossos educandos.

Questionarmos percursos, aprendizados e desafios da Educação que fazemos é o grande entendimento para que possamos avançar em uma Educação de sentidos para estudantes na formação docente. Vivendo que se vive e é convivendo que se aprende a apreender o outro para além de saberes estáticos. A vida, sem dúvida alguma se apresenta no multidimensional e num misto de interrelações da condição humana, sempre muito além-mar, é assim que desejo pensar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Acesso em: 19 de mai. 2025.

BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federa, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 19 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49. Acesso em: 19 de mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 19 de mai. de 2025.

CALDERÓN, Ignacio. **Extensão universitária: uma questão em aberto**. (org.) São Paulo: Xamã, 2011.

FAZENDA, Ivani (org). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Práxis)

FORPROEX, 2012. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus – 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** São Paulo, Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia de sonhos possíveis**. Org. Ana Maria de Araújo Freire, 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. **O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educação em Revista**, v.31, n.01, p. 17-44, jan./mar.2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>.

LÜDK, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. **Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica**. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente, v. 02, n. 03, p. 86-107, ago./dez. 2010.

MACUCH, Regiane da Silva. **(auto)narrativas no ensino superior: construindo** profissionalidades. Anais V CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45513>>. Acesso em: 10 de mai. 2025.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas.; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Revista Práxis Educacional, v.17, n.48, p. 60-77, out./dez. 2021.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação**. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO

Ellen Gabrielle dos Santos Conceição¹

Alexandra Inácio Brito²

Suema Souza Araujo³

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira⁴

Figura 1: crianças brincando



Fonte: Gazeta do Povo, 2025.

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.

O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação (Freire, 2021, p. 93-94).

-
- 1 Especialista em orientação educacional, atua como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ellengabrielle159@gmail.com.
 - 2 Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília, atua como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, alexlunacio@gmail.com.
 - 3 Mestra em Educação pela Universidade de Brasília, atua como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, suema.saraujo@gmail.com.
 - 4 Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília, atua como pedagoga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, anamosferreira75@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A inclusão é uma realidade em toda rede pública do Distrito Federal. No entanto, a dificuldade enfrentada por professores em conciliar os cuidados, a organização e a atenção necessária aos alunos típicos e atípicos em uma mesma turma, acaba por comprometer, muitas vezes, a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque impacta, de forma tangível, a possibilidade de atender de forma equitativa as necessidades educacionais de todos os estudantes. Assim, consideramos que esta questão precisa ser discutida.

O professor enfrenta uma carga extremamente elevada em sua rotina profissional, que envolve não apenas o volume de trabalho, mas também a complexidade das atividades pedagógicas, a exigência por qualidade, o cumprimento de metas e, sobretudo, a autocobrança em conseguir atingir todos os alunos. O desafio de envolver uma turma inteira, respeitando as singularidades e promovendo inclusão, torna-se ainda mais intenso quando se trata de turmas numerosas, com poucos recursos e múltiplas demandas emocionais, sociais e pedagógicas.

Nesse contexto, este estudo tem o objetivo de analisar os desafios do professor na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio do estudo de caso de duas professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), uma atuando em 2022 e a outra em 2025. Para tanto, este capítulo adota uma abordagem qualitativa que além do estudo de caso, empregará a observação participante para coleta de informações, a análise de documentos institucionais para a contextualização do cenário e a revisão de literatura para explicar os fenômenos observados.

A relevância deste trabalho reside em evidenciar os problemas e desafios que professores, e consequentemente os alunos, estão enfrentando no processo de inclusão, que muitas vezes pode provocar o adoecimento docente, bem como a exclusão discente, e contribuir para que a educação seja de qualidade para todos os estudantes em sala de aula.

O capítulo está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na segunda seção, temos o referencial teórico onde trazemos alguns conceitos e fundamentos; na terceira o método que aplicamos em nossa pesquisa; na quarta apresentamos as informações do estudo de caso; na quinta as discussões e, por fim, as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

No atual modelo de inclusão adotado pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), entende-se que todas as Unidades Escolares (UE) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal são, oficialmente, consideradas inclusivas, conforme estabelece a Lei nº 3.218, de 03 de novembro de 2003 (Distrito Federal, 2003). Atualmente são atendidos pedagogicamente 24.456 estudantes com deficiência, segundo dados do Censo Escolar de 2024 (Distrito Federal, 2024).

Dessa forma, tanto para a SEEDF quanto para os professores da rede, parte-se do pressuposto de que todas as salas de aula podem receber pelo menos um aluno com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação. Esse é o público da Educação Especial (Brasil, 2015), e mesmo quando o docente não possui formação ou preparo específico para esse atendimento, o estudante tem o direito à aula.

De acordo com a SEEDF, a Educação Especial, sob a perspectiva inclusiva, representa um conjunto de princípios que envolvem cidadania, equidade, diversidade, Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade, pertencimento e acolhimento. Com base nesse entendimento, a rede fornece orientações para o acolhimento dos estudantes com deficiência e reforça, em seus documentos oficiais, que a escola deve ir além da oferta de educação formal, atuando também como espaço de escuta, proteção e apoio às famílias (Distrito Federal, 2025).

Apesar desse compromisso institucional, a Rede apresenta uma contradição, pois para atuar em classe especial, que atende com exclusividade alunos TEA, a professora precisa passar por um processo de aptidão que inclui prova de títulos e entrevista. Mas, para atuar em uma Classe de Integração Inversa não precisa apresentar comprovação de aptidão ou formação específica para atender aos alunos com deficiência e TEA, embora esteja diretamente envolvida com eles em sala de aula (Distrito Federal, 2010).

As Classes Especiais são conduzidas por professores especializados e possuem uma modulação diferenciada, conforme previsto na Estratégia de Matrícula da SEEDF (documento atualizado anualmente). Essas classes têm como finalidade atender, de forma temporária e transitória, estudantes com deficiência intelectual, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), encaminhados por meio de Estudo de Caso, tanto na etapa da Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2010).

De acordo com o Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Distrito Federal, 2025) vigente, a Classe Especial é não seriada, porém deve respeitar a idade cronológica do estudante, bem como sua etapa e o ciclo correspondente na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

INCLUSÃO

Ser professor na inclusão é mais do que ensinar, é reinventar-se todos os dias. É adaptar constantemente o planejamento, e já se planejar prevendo os imprevistos. É compreender que cada sala de aula é um universo de diversidades, onde cada aluno traz consigo um tempo, uma história e uma forma única de aprender (Vigotski, 2018). No entanto, a princípio, essa definição aplica-se a qualquer sala de aula, uma vez que compreendemos o desenvolvimento humano como diverso, então qual seria o diferencial da inclusão? A tarefa da professora na inclusão, além da diversidade que envolve a sala de aula, requer um trabalho específico com alunos com TEA, deficiência, com transtornos específicos do desenvolvimento, entre outros.

Dessa forma, neste capítulo adotamos a definição de Freire (2008, p. 5) sobre inclusão quando a autora assevera que

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem na inclusão é acolher as diferenças como parte essencial do processo educativo. É perceber que, muitas vezes, será necessário mudar a rota, recuar, tentar novamente, e tudo isso com empatia e escuta ativa com todo o grupo. É lidar com o cansaço físico e emocional (Lima, 2019; Valle, 2023), e muitas vezes com a falta de recursos (Araujo, 2024).

A inclusão representa uma mudança significativa de paradigma educacional, pois não se restringe apenas aos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Ela abrange toda a diversidade presente no ambiente escolar.

Nessas considerações, tendo em vista o nosso estudo de caso, abordaremos também a definição da pessoa com TEA segundo a Resolução nº 3 do Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF (Distrito Federal, 2023). O documento define estudante com Transtorno do Espectro Autista aquele

que manifeste deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, da comunicação verbal e não verbal usadas para interação social, da ausência de reciprocidade social, da falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou

verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos e fixos (Distrito Federal, 2023, p. 1).

Essas características, quando interagem com diversas barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade da pessoa, em igualdade de condições com os demais. A pessoa com TEA pode apresentar dificuldades persistentes e clinicamente significativas na comunicação verbal e não verbal, na interação social, ausência de reciprocidade social, falhas no desenvolvimento e manutenção de relações sociais apropriadas para sua faixa etária, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses fixos e apego às rotinas e padrões rígidos (Ferreira, 2024; Ferreira; Botelho; Moreira, 2022).

Também são considerados alunos públicos da Educação Especial aqueles com altas habilidades/superdotação que demonstram desenvolvimento ou potencial elevado em áreas específicas, isoladas ou combinadas. Esses estudantes podem apresentar talento especial, alto grau de criatividade, elevada capacidade de realização criativa e grande envolvimento nas atividades de seu interesse. Para atender a esse público de maneira adequada, é necessário um olhar atento as suas especificidades e a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, garantindo-lhes acesso, permanência e aprendizagem com qualidade no ambiente escolar (Distrito Federal, 2010).

ADOECIMENTO DOCENTE

Em seus estudos, Nascimento e Seixas (2020) revelam que o trabalho constitui uma parte fundamental da identidade humana, da qual depende sua autoestima e autoconceito. Em razão disso, as situações vividas no trabalho têm um impacto direto no desenvolvimento emocional, moral e cognitivo do ser humano. Os autores afirmam que as mudanças nos últimos anos têm acarretado uma exigência maior do trabalho docente, do qual, historicamente, “têm-se depositado muitas expectativas e demandas”. Ao analisarem pesquisas sobre o adoecimento docente os autores constataram que:

Foi revelado que grande parte dos docentes trabalha em mais de uma escola, havendo uma parcela que também exerce outro tipo de atividade para complementar a sua renda. A mesma pesquisa também apontou a falta de apoio em relação ao trabalho com crianças com necessidades especiais em sala de aula, trazendo que 70% dos professores entrevistados não recebem nenhuma orientação específica para essas atividades. A sobrecarga de trabalho e más condições de trabalho também foram ressaltadas na pesquisa, uma vez que a maioria dos professores tem de levar tarefas do trabalho para realizar em casa, e também contou-se a queixa quanto às condições do ambiente da sala de aula, como o ruído interno, má ventilação e má iluminação das salas de aula (Nascimento; Seixas, 2020, p. 3).

A pesquisa revela o cotidiano de muitos professores cujo salário, na maioria das vezes, não permite o trabalho em um único lugar, bem como, chegar em casa e descansar, sendo necessário planejar, corrigir, colar, fazer a impressão de atividades e tantas outras demandas que acabam por exaurir a professora, uma vez que a grande maioria são mulheres. Elas ainda precisam cuidar da casa, filhos e marido. Essa tripla, às vezes quádrupla jornada de trabalho, adocece as professoras.

Já os estudos de Ribas *et al.* (2025) compilaram pesquisas sobre o adoecimento docente e apontam algumas enfermidades às quais as professoras estão sujeitas, em função do trabalho: perda de criatividade, baixa tolerância à frustração, sentimentos hostis e depreciativos em relação ao trabalho e a si próprio, insônia, úlceras, dores musculoesqueléticas, hipertensão, abuso do uso de medicamentos prescritos, álcool e outras drogas ilícitas, arrependimento e desejo de abandonar a profissão. De acordo com Ribas *et al.* (2021) dentre as principais profissões expostas ao risco de doenças ocupacionais, tanto físicas quanto psicossociais, encontra-se a profissão docente.

Esse adoecimento tem se revelado de forma cada vez mais nítida. Além da sobrecarga de trabalho, a falta de acolhimento institucional e ausência de diálogo com as equipes pedagógicas têm contribuído para este cenário. Entre o corpo docente, é visível a insegurança diante dos próprios saberes e da capacidade de acolher e ensinar estudantes com TEA.

A inclusão, embora necessária e urgente, muitas vezes chega à sala de aula sem o suporte técnico e emocional adequado, recaindo sobre a professora a responsabilidade de responder por todas as ações e suas consequências. Mesmo quando não há formação continuada, planejamento coletivo ou acompanhamento especializado (Lima, 2019).

Esse cenário tem gerado bastante angústia na prática docente porque existe uma cobrança constante por resultados, ainda que em condições precárias. A essa situação soma-se uma sobrecarga emocional e a sensação de impotência.

Nesse contexto, o adoecimento docente manifesta-se como resultado da sobrecarga emocional, física e psicológica. A presença de alunos com necessidades específicas, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que podem apresentar episódios de desorganização emocional, sensorial ou comportamental, às vezes expressos por meio de agressões físicas ou verbais, exige do professor uma habilidade constante de mediação e regulação do ambiente. Em muitos casos, essa responsabilidade recai exclusivamente sobre o educador, que precisa lidar com essas situações muitas vezes sem o suporte adequado da equipe pedagógica ou da família, agravando ainda mais o sentimento de impotência e exaustão.

Assim, o adoecimento do professor, portanto, não se dá apenas pelo excesso de tarefas, mas pela ausência de condições estruturais e apoio para exercer sua função. A falta de apoio institucional, a escassez de formação continuada voltada para o manejo de situações complexas em sala de aula e a negligência quanto à saúde mental do educador, contribuem para um cenário preocupante, que afeta diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

O CAMINHO TRAÇADO PELO ESTUDO

Dentre os diversos métodos de pesquisa social para analisar as evidências empíricas do cotidiano de aprendizagem de uma criança, temos o estudo de caso que é uma modalidade de pesquisa qualitativa. Esse método nos permite investigar um fenômeno contemporâneo observando o seu contexto e baseando-se em várias fontes de evidências com o objetivo de responder “como” e “por que” determinado evento aconteceu (Yin, 2010).

O estudo de caso, de acordo com a estrutura proposta por Yin (2010), deve ter uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, como nos propomos a adotar neste estudo. Neste sentido, o foco desta pesquisa serão as professoras que constituirão uma unidade de análise. Ferreira (2017) afirma que o estudo de caso demanda do pesquisador uma postura ativa, reflexiva e crítica a respeito do processo de investigação, e essa postura, diante dos desafios que a pesquisa pode apresentar, pode levar o pesquisador a criar uma nova forma de olhar para o fenômeno e até mesmo estudá-lo. A autora assevera ainda que a análise das informações, no estudo de caso, deve considerar o movimento, os processos, sempre considerando o contexto e os entrelaces teóricos.

O estudo de caso compreende duas professoras efetivas da rede pública de ensino do Distrito Federal, que após participarem da escolha turma, no fim do ano, e bloquearem turmas comuns, sem alunos atípicos, no ano subsequente, no início do ano letivo, foram informadas que as turmas passaram a ser inclusivas.

As informações do estudo de caso foram colhidas por meio da observação participante, seguindo os pressupostos de Freitas (2007), os quais definem que esse processo implica em ir além da participação em um evento, mas também realizar uma análise interpretativa das experiências e fenômenos observados. Assim, uma das autoras estava acompanhando o processo de escolha de turma em 2022, na condição de pedagoga da escola, e em 2025, como estagiária docente em uma turma de graduação ao longo do 1º semestre letivo da Universidade de Brasília.

Para examinar as informações coletadas, foram empregados a análise de documentos (Lima Junior *et al.* 2021) da SEEDF e a revisão de literatura que nos permitiu discutir, analisar e ponderar sobre os desafios da inclusão.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

Conforme estabelece a Portaria nº 1.152 de 6 de dezembro de 2022 (Distrito Federal, 2022) da Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEEDF), os professores da educação básica da rede pública deveriam realizar, no dia 20 de dezembro de 2022, a escolha das turmas nas quais iriam atuar no ano letivo de 2023. Essa medida visava proporcionar maior previsibilidade, organização e tranquilidade aos docentes, permitindo que iniciassem o período de férias com a definição clara de suas atribuições pedagógicas para o próximo ano. Essa sistemática também buscava fortalecer o planejamento pedagógico, já que o professor teria tempo hábil para refletir sobre estratégias, metodologias e materiais adequados ao perfil da turma previamente escolhida.

Entretanto, no retorno das atividades escolares no início de 2023, uma professora do 1º ano do ensino fundamental foi surpreendida ao descobrir que a turma atribuída a ela não correspondia àquela selecionada no processo de escolha realizado em dezembro. Inicialmente, a docente havia optado por uma turma considerada de classe comum, o que pressupõe uma configuração regular com até 30 alunos, e sem demandas educacionais que exigissem adaptações curriculares significativas ou apoio especializado constante.

No entanto, ao se apresentar na escola no início do ano letivo, a professora foi surpreendida com a informação de que a turma originalmente classificada como classe comum havia sido reconfigurada para uma turma de Integração Inversa. Essa modalidade visa incluir estudantes com deficiência e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em ambiente regular de ensino, com o suporte necessário.

A notícia foi recebida com extrema surpresa e abalo emocional por parte da docente, que imediatamente questionou a mudança e demonstrou profunda frustração diante da quebra do processo de escolha previamente garantido por normativas oficiais. A situação gerou tamanha comoção que a professora chegou às lágrimas, sentindo-se desrespeitada em seu direito de escolha e insegura diante dos novos desafios que se apresentavam.

Ao iniciar as atividades com a nova turma, o sentimento de angústia persistiu. A docente relatava constantemente o despreparo que sentia para lidar com a complexidade da nova configuração da turma, especialmente no caso de um estudante transferido de uma classe especial, e que apresentava episódios recorrentes de desregulação emocional, com crises de choro intensas e comportamentos agressivos.

Embora buscasse atender às necessidades dos alunos com dedicação e empatia, a professora enfrentava sérias dificuldades para manter a organização da rotina pedagógica, controlar o ambiente da sala de aula e promover o

desenvolvimento de todos os estudantes de forma equilibrada. Ao longo do ano, os relatos de exaustão e sofrimento emocional intensificaram-se, resultando em frequentes afastamentos médicos por questões relacionadas à saúde e ao estresse acumulado.

Dois anos depois, em 2025, o relato de uma situação semelhante vivida por outra professora, agora em uma Regional de Ensino diferente, reacendeu a inquietação sobre a eficácia e a legitimidade do processo de escolha de turmas. Também atuando no 1º ano e tendo selecionado uma classe comum no final de 2024, a docente retornou das férias e foi surpreendida com a notícia de que sua turma também havia sido convertida para uma configuração de Integração Inversa, com estudantes diagnosticados com TEA. A experiência inesperada provocou profunda angústia, e a professora relatou viver um misto de esforço constante para oferecer seu melhor e o peso de um esgotamento emocional crescente, que acabou resultando também em afastamento por exaustão.

DISCUSSÃO

Esses episódios, repetidos em diferentes regiões e momentos, suscitam uma reflexão necessária sobre a real efetividade do processo de escolha de turmas e, sobretudo, sobre a forma como as decisões institucionais vêm sendo comunicadas e implementadas. Se o planejamento da inclusão não for feito com diálogo, formação continuada e suporte adequado, o que deveria ser um avanço pode se transformar em um fator de sofrimento tanto para os educadores quanto para os próprios estudantes.

Observando o cenário, fica o questionamento: será que, se houvesse formação continuada devida, preparação prévia e respeito às escolhas dos profissionais, o acolhimento aos estudantes com deficiência não seria mais eficiente, empático e equilibrado para todos os envolvidos?

Em face do questionamento, é necessário considerar que Araujo (2024) defende a formação continuada como fundamental para dar subsídios aos docentes para lidar com questões como o trabalho com alunos com desenvolvimento atípico. Já Prata e Aquino (2022) defendem que a formação continuada deve abordar aspectos específicos do desenvolvimento atípico, bem como estratégias e sessões didáticas que instrumentalizem as professoras para atuarem com este grupo de alunos. E isso se constitui um desafio.

Outro ponto a ser considerado é o acolhimento do aluno com deficiência. De acordo com o Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2025 (Distrito Federal, 2025) depende do conhecimento do professor. Mas, se a rede demanda formação apenas do professor que atua em classe especial, como fica o professor que atua em

turma inclusiva? Não caberia à SEEDF requisitar desse professor a formação adequada para acolher os alunos TEA? Assim, talvez situações como as vividas pelas docentes do estudo de caso poderiam ser evitadas.

Na linha desse pensamento, o mesmo documento aborda a importância do engajamento da família: como isso irá acontecer diante dos afastamentos da professora para tratamento de saúde? As ausências recorrentes (Ribas *et al.*, 2025) podem criar uma quebra no trabalho pedagógico, pois no Distrito Federal, os professores com atestado devem ser substituídos pela coordenação, pela equipe diretiva ou por um professor substituto. Muitas vezes quem substitui não tem tempo de estabelecer vínculo com as crianças, o que é primordial para o processo de aprendizagem, o vínculo cognição/afeto, principalmente com alunos TEA que precisam, também, de rotina estruturada e de previsibilidade (Ferreira; Tacca, 2015; Fiorini, 2017; Ribas *et al.*, 2023).

Os estudos de Ferreira *et al.* (2025) indicam que o engajamento dos pais de alunos com deficiência está diretamente relacionado ao desenvolvimento apresentado pelo estudante. Desta forma, se a professora não está em condições de estar em sala de aula, o aluno passa por uma série de profissionais. Assim, dificilmente a família verá resultados do processo educativo, diminuindo as possibilidades de engajamento familiar e, conseqüentemente, de uma educação de sucesso como preconiza a rede.

O afastamento das professoras é um exemplo prático da pesquisa de Ribas *et al.* (2023) onde os autores discutem sobre o adoecimento e absenteísmo docente, consequência da complexidade das demandas docentes. Ou seja, quanto maior for a diversidade de tarefas impostas pela realidade docente maior a possibilidade de esgotamento emocional e físico docente, acarretando prejuízos, tanto para escola, pela falta do profissional, quanto para a professora, por ter sua saúde comprometida. Nesse sentido concordamos com os autores quando asseveram

Considera-se que o professor deve usufruir de uma boa saúde para que exerça suas atividades com dedicação e de maneira prazerosa, uma vez que o sucesso da vida em sociedade e da educação está diretamente ligado a esse fator, e se o poder público e Educação: Expansão, políticas públicas e qualidade a população não chegarem a este entendimento, corre-se o risco de sujeitar a formação escolar e cidadã a fragilidades, devido aos quadros de adoecimento e desânimo dos professores (Ribas *et al.* 2023, p. 76).

Para que a inclusão seja, de fato, benéfica para todos os envolvidos, é fundamental reconhecer que os docentes também vivenciam processos de esgotamento emocional, especialmente quando se veem obrigados a lidar sozinhos com múltiplas demandas, sem o suporte necessário. Neste sentido, Silva e Giullo (2015 p. 75-76) afirmam que “outrossim, o modelo de trabalho no

qual o professor se insere e as situações vivenciadas no cotidiano prejudicam sua saúde e, em consequência, suas atividades educacionais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçamos como objetivo deste estudo analisar os desafios da professora na inclusão de alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), constatamos o adoecimento físico e emocional de professoras que se julgaram despreparadas para atender às necessidades específicas de alunos TEA. Observamos também, a necessidade de cursos que promovam o empoderamento docente, no sentido de enfrentar os desafios que surgem no cotidiano de uma sala aula com alunos típicos e atípicos, apoio por parte da equipe em sala de aula, bem como, estrutura e recursos adequados.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que a educação formal é fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2018), portanto criar possibilidades de evolução deve ser o foco de qualquer atividade educacional, bem como valorizar as conquistas. Assim, podemos e devemos nos permitir a emoção das pequenas conquistas que, no contexto da inclusão, são verdadeiras vitórias. É celebrar quando um estudante com dificuldade finalmente segura o lápis, pronuncia seu nome, participa da roda, aceita o toque ou compartilha um brinquedo. É entender que a inclusão não acontece apenas nos documentos, mas no olhar, na paciência, nas escolhas pedagógicas e na persistência de quem acredita que todos podem aprender, ainda que por caminhos diferentes.

A responsabilização pela inclusão, frequentemente atribuída exclusivamente aos professores, precisa ser revista. Cabe às instituições de ensino, à gestão escolar e à SEEDF assumir a corresponsabilidade por este processo, transformando-o em um compromisso coletivo. Quando as responsabilidades são compartilhadas e há um trabalho colaborativo, o processo de inclusão tende a se tornar mais justo, reduzindo situações de desespero e sobrecarga. Assim, o estudante com deficiência e TEA poderá ocupar verdadeiramente seu lugar como sujeito ativo no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, S. S. **Alfabetização Matemática e as/os estudantes de coletivos diversos: um estudo acerca da formação continuada de professoras/es no Distrito Federal**. 2024, 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.
- CARDOSO, R.; NATHALIE, Y. P.; ILHA, PHILLIP, V.; GRAUP, S. Adoecimento e absenteísmo docente e suas repercussões no ensino e na gestão. In: **EDUCAÇÃO: Expansão, políticas públicas e qualidade**. v. 3. [S.l.]: [s.n.], 2023. p. 74–89.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2025.** Brasília: SEEDF, jul. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Carderno-de-Orientacao-Pedagogica-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva-2025.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Censo Escolar 2024.** Brasília, DF. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/53-distrito-federal/censo-escolar>. Acesso em: 31 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 1.152 DE 6 de dezembro de 2022.** Dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Portaria-1152-Atuacao-2023.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 03 de 2023.** Estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal. Brasília, DF. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d60155c3955b4a7194228b5f7fcfa580/Resolu_o_3_19_12_2023.html. Acesso em: 23 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Educação Especial.** Brasília, DF. 2010. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_especial2010_21out24.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003.** Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. (Regulamentado(a) pelo(a) Decreto 26293 de 19/10/2005. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51165/Lei_3218_2003.html. Acesso em: 12 jul. 2025.

FERREIRA, A. T. R. J.; BOTELHO, R.; MOREIRA, G. E. A mediação da aprendizagem de estudantes com TEA no ensino remoto: relato de experiência comparativo entre brasil e Estados Unidos. In: SANTOS, T. A. **Ensino e aprendizagem: desafios e possibilidades diante das teorias e práticas inclusivas.** 2022, p. 20-31.

FERREIRA, A. T. R. J. A classe especial e a inclusão: um caminho possível. In: MASON, A. P. U. *et al.* (orgs.) **Formação Humana, processos educativos, TICs e inclusão no século XXI.** Itapiranga: Schreiber, 2024, pp. 7-14.

FERREIRA, A. T. R. J. ; SOUZA, M. N. M.; ARAUJO, S. S.; VIEIRA, L. B. Avaliação em larga escala e alunos com necessidades educativas específicas: um diálogo possível? **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 21, n. 62, p. 251–281, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15054146. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/6390>. Acesso em: 23 jul. 2025.

FERREIRA, A. T. R. J.; TACCA, M. C. V. R. O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 14, n. 31, 2015. DOI: 10.31496/rpd.v14i31.880. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/880>. Acesso em: 23 jul. 2025.

FIORINI, B. S. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil**: caracterização da rotina escolar. 134 f Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2017.

FERREIRA, J. M. **Crianças com déficit intelectual e processos interacionais com pares na pré-escola: reflexões sobre desenvolvimento**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71 ed. São Paulo: Paz e terra, 2021.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5299>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas**. [Minicurso]. 30ª Reunião Anual da Anped, Caxambu. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>. Acesso em : 11 jan. 2025.

GAZETA DO POVO. **Crianças brincando**. Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/entretenimento/e-tempo-de-colonia-de-ferias/>. Acesso em: 6 ago. 2025.

LIMA, A. L. F. **Concepções de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar**: um estudo de práticas pedagógicas. 2019. viii, 60 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20 n. 44, p.36-51, 2021. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrNPddhxe1lzn0HcG3z6Qt;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1711290977/RO=10/RU=https%3a%2f%2frevistas.fucamp.edu.br%2findex.php%2fcadernos%2farticle%2fdownload%2f2356%2f1451/RK=2/RS=fpLbgLL8UV7uUG5arbHm72MlZmo-. Acesso em: 22 jan. 2024.

NASCIMENTO, K. B.; SEIXAS, C. E. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso em: 23 jul. 2025.

PRATA, G. C. F. B.; AQUINO, E. A. Educação Matemática inclusiva: a sessão didática como estratégia utilizada na alfabetização Matemática de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **REIN - Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 4, 2022. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/607>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RIBAS, N. Y. P. C.; ILHA, P. V.; GRAUP, S. Adoecimento e absenteísmo docente e suas repercussões no ensino e na gestão. In: ARAÚJO, V. F. de (Org.). **Educação: Expansão, Políticas Públicas e Qualidade**. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 74-89.

RIBAS, N. Y. P. C.; BARBOSA, A. M.; BUENO, L. R.; LARA, S.; GRAUP, S. Adoecimento de professores do ensino básico e fatores associados: uma revisão de literatura. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. e16116, 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.3-077. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/16116>. Acesso em: 23 jul. 2025.

VALLE, Camila Sena. **A amizade de crianças com TEA na primeira infância e a inclusão escolar**. 2023. xviii, 236 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Bookman, 2010.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA, EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS

Iandra Aparecida da Cruz¹

Gabriel da Cruz²

Simone de Fatima Pelози³

Debora Cristina Prudente⁴

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel essencial na promoção da inclusão educacional e social de indivíduos que não completaram sua educação na idade determinada por diferentes razões. Considerando a diversidade de trajetórias e experiências dos estudantes desta modalidade, se faz necessária a utilização de estratégias avaliativas que dialoguem com suas histórias e demandas particulares.

-
- 1 Bióloga pela Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro. Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – PPGEN pela Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro. Especialista em Análises Clínicas e Microbiologia pela Faculdade de Administração, Ciências e Educação - FAMART. Especialista em Educação Especial pela Faculdade Iguaçu – FI. Atualmente, cursa especialização em Ensino de Ciências na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialização em Ensino em Biociências pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Professora da rede Estadual de ensino do Estado do Paraná, na cidade de Guarapuava – PR. E-mail: iandra.ap22@gmail.com.
 - 2 Acadêmico do curso de Geografia da Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro. Formação complementar inclui: Fundamentos da Biologia Evolutiva, Geologia e Paleontologia pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo e Conceitos em Paleontologia: datação, deriva continental e eras geológicas pela Universidade de São Paulo - USP. Professor da rede Estadual de ensino do Estado do Paraná, na cidade de Guarapuava – PR. E-mail: gabrieldacruz30@gmail.com.
 - 3 Graduada em Licenciatura em Letras de Português, pela Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro; Especialista em Leitura e Produção de texto, Arte e Educação, e Educação do Campo. Professora da rede Estadual de ensino do Estado do Paraná, na cidade de Guarapuava – PR. E-mail: simone.pelози@escola.pr.gov.br.
 - 4 Graduada em Educação Física e em Pedagogia. Professora da rede Estadual de ensino do Estado do Paraná, na cidade do Turvo – PR. E-mail: prudente.debora@escola.pr.gov.br.

Nesse sentido, a avaliação deve ir além da avaliação do desempenho acadêmico como um fim em si, adotando um papel formativo que viabilize a identificação de avanços, dificuldades e potencialidades do processo de ensino-aprendizagem (Luckesi, 2011).

O cotidiano das práticas de aprendizagem possibilita correlacionar as oportunidades valiosas na EJA para a construção do conhecimento, permitindo estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a sua experiência de vida (Freire, 1996). Portanto, as estratégias avaliativas devem ser articuladas de modo a dialogar com esta relação, permitindo uma postura permanente, reflexiva e contextualizada. Métodos como autoavaliação, observação sistemática, projetos interdisciplinares e estudos de caso se apresentam adequados para construir um ensino mais significativo e participativo (Hoffmann, 2014).

Este capítulo busca refletir sobre os principais desafios enfrentados pelos professores das disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa e Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no que diz respeito à mobilização do interesse dos estudantes pelo conteúdo. Muitos docentes encontram dificuldades em engajar os alunos, considerando a diversidade de perfis e a possível defasagem educacional. Assim, pretende-se discutir práticas pedagógicas que tornem o ensino mais acessível, significativo e equitativo para todos os estudantes.

A adoção de abordagens avaliativas contextualizadas pode não apenas aprimorar o processo educacional, mas também contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, alinhando a prática pedagógica às suas realidades e expectativas (ESTEBAN, 2003).

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

A disciplina de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume um papel central na promoção da inclusão social e no fortalecimento da autonomia dos estudantes. Como destaca Freire (1987, p. 25), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando a necessidade de vincular as vivências dos alunos ao processo de aprendizagem da língua. Dessa forma, a abordagem metodológica deve considerar as particularidades desse público, valorizando seus repertórios culturais e experiências de vida, de modo a proporcionar um ensino mais significativo e contextualizado (Soares, 2002).

Nesse sentido, a alfabetização e o letramento na EJA configuram-se como instrumentos fundamentais para o exercício pleno da cidadania, permitindo que os estudantes ampliem suas possibilidades educacionais e profissionais. O domínio da língua escrita e oral não apenas favorece o acesso a novas

oportunidades, mas também contribui para a construção da identidade e da participação ativa na sociedade, reforçando o papel da educação como meio de transformação social.

O ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta desafios peculiares, sobretudo em turmas do Ensino Fundamental II, onde convivem estudantes com idades que variam entre 15 e 70 anos. Um dos obstáculos mais evidentes para os professores é o desinteresse dos alunos mais jovens, que, muitas vezes, ingressam na EJA não por um desejo genuíno de aprendizagem, mas por circunstâncias externas. Esse comportamento pode comprometer o ritmo da turma e prejudicar o desenvolvimento dos estudantes mais velhos, que, em sua maioria, buscam a EJA como uma oportunidade de superação pessoal e profissional.

O desinteresse dos estudantes mais jovens pode ser atribuído a múltiplos fatores, como a ausência de perspectivas educacionais e profissionais, lacunas no processo de alfabetização e uma visão negativa sobre o modelo escolar tradicional (Soares, 2002). Como ressalta Freire (1987, p. 25), “a educação deve ser um ato de amor e coragem”, o que demanda dos docentes a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras para estimular o engajamento desses alunos no processo de aprendizagem.

Para os estudantes mais velhos, a convivência com colegas desmotivados pode ser um fator desestimulante, tornando o ambiente de aprendizagem desorganizado e dificultando sua concentração. Muitos desses alunos carregam experiências de exclusão educacional e enxergam na EJA uma possibilidade de transformação pessoal e profissional (Arroyo, 2017). No entanto, a falta de comprometimento de alguns colegas pode levá-los à evasão escolar, perpetuando o ciclo da desigualdade educacional.

Os professores de Língua Portuguesa enfrentam o desafio de equilibrar metodologias que atendam tanto aos jovens, que necessitam de abordagens dinâmicas e motivadoras, quanto aos mais velhos, que valorizam um ensino contextualizado, pautado em suas experiências de vida e em um ritmo de aprendizagem mais adequado às suas necessidades (Moll, 2010).

Diante desse cenário, torna-se essencial investir na formação continuada dos docentes e na implementação de metodologias ativas que tornem o ensino mais atrativo e inclusivo. Como destaca Arroyo (2017, p. 112), “a educação de jovens e adultos precisa reconhecer e respeitar os saberes populares, promovendo um ensino que dialogue com as trajetórias de vida dos estudantes”. Assim, ao adotar práticas pedagógicas mais flexíveis e contextualizadas, é possível minimizar os efeitos do desinteresse juvenil e criar um ambiente de aprendizado mais equitativo e significativo para todos.

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA

A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel essencial na promoção da saúde, no desenvolvimento motor e na socialização dos estudantes, levando em consideração a diversidade etária e as distintas experiências de vida presentes nesse contexto. Para atender às necessidades específicas desse público, a disciplina deve ser adaptada, respeitando as vivências dos alunos e propondo atividades que incentivem a participação, a valorização do corpo em movimento e o bem-estar geral (Freire, 2006).

Conforme destacam Darido e Rangel (2005), a Educação Física na EJA deve transcender as práticas tradicionais, adotando propostas pedagógicas inclusivas que atendam tanto os jovens quanto os adultos. Isso significa oferecer atividades diversificadas que respeitem os diferentes níveis de condicionamento físico, promovam hábitos saudáveis e estimulem a cooperação e a interação social entre os estudantes.

Nesse sentido, a Educação Física na EJA torna-se um espaço privilegiado de integração e aprendizagem significativa, contribuindo não apenas para a saúde física, mas também para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da construção da cidadania. Ao proporcionar experiências corporais que dialoguem com as realidades dos alunos, essa disciplina assume um papel transformador, incentivando a adoção de um estilo de vida ativo e melhorando a qualidade de vida dos estudantes.

A disciplina de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em turmas do Ensino Fundamental II, enfrenta desafios específicos decorrentes da heterogeneidade do perfil dos estudantes, cujas idades variam desde adolescentes, adultos e idosos. Entre os principais obstáculos enfrentados pelos professores está a resistência de muitos alunos em participar das atividades propostas, seja em razão do cansaço provocado pela jornada de trabalho, seja pela percepção da disciplina como menos relevante para sua formação acadêmica e profissional.

Para os estudantes mais jovens que trabalham durante o dia, a fadiga física e mental constitui um dos principais fatores que dificultam sua participação nas aulas de Educação Física. Conforme destacam Darido e Rangel (2005), muitos desses alunos chegam à escola exaustos e sem disposição para atividades corporais, priorizando o descanso ou disciplinas consideradas mais teóricas. Esse cenário representa um desafio para os professores, que precisam planejar atividades que estimulem o engajamento dos alunos sem demandar um esforço físico excessivo.

Já entre os estudantes mais velhos, especialmente aqueles com mais de 30 anos, o desinteresse pela disciplina tende a ser motivado pela percepção de que a Educação Física não possui impacto direto no vestibular ou na formação

acadêmica. Segundo Freire (2006), essa visão contribui para que a disciplina seja frequentemente considerada secundária, reduzindo a adesão dos alunos, sobretudo daqueles que já acumulam responsabilidades profissionais e familiares. Assim, despertar o interesse desses estudantes exige estratégias pedagógicas diferenciadas, que demonstrem a relevância da Educação Física para a saúde e o bem-estar.

Além disso, a ampla diversidade etária nas turmas impõe desafios metodológicos significativos para os docentes, que precisam adaptar suas abordagens para contemplar distintos níveis de condicionamento físico, limitações motoras e interesses variados. Como apontam Paes e Balbino (2005), a Educação Física na EJA deve ser inclusiva, adotando metodologias que respeitem as particularidades de cada estudante e promovam atividades acessíveis e motivadoras.

Diante desse contexto, torna-se essencial que os professores desenvolvam abordagens pedagógicas que tornem as aulas mais atrativas e compatíveis com a realidade dos alunos. Estratégias como a inclusão de atividades lúdicas, discussões sobre saúde e qualidade de vida e a flexibilização das práticas corporais podem contribuir para a valorização da disciplina. Dessa forma, a Educação Física na EJA pode desempenhar um papel fundamental não apenas na melhoria da saúde dos estudantes, mas também na promoção da socialização e do bem-estar geral.

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A DISCIPLINA DE CIÊNCIAS NA EJA

A disciplina de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel essencial na formação cidadã dos estudantes, possibilitando a construção de conhecimentos sobre o mundo natural e tecnológico e promovendo uma compreensão crítica da realidade. No entanto, o ensino de Ciências nesse contexto enfrenta desafios específicos, como a diversidade etária dos alunos e a defasagem escolar, o que demanda metodologias que tornem o aprendizado mais significativo e aplicável ao cotidiano dos educandos (Lorenzetti; Delizoicov, 2001).

Segundo Porto et al. (2009, p. 16), “fazer um resgate histórico do ensino de ciências em nosso país não constitui tarefa fácil, dada as diversidades social, política e educacional vigentes”. Essa afirmação evidencia a complexidade do ensino dessa disciplina, especialmente na EJA, onde os alunos possuem diferentes níveis de escolarização e experiências de vida variadas. Dessa maneira, compreender a trajetória do ensino de Ciências e suas especificidades nesse contexto torna-se fundamental para a implementação de estratégias pedagógicas eficazes e contextualizadas (Krasilchik, 2000).

A adoção de abordagens didáticas que valorizem a experiência dos

alunos e relacionem os conteúdos científicos com situações do cotidiano pode tornar o ensino mais acessível e atrativo. Como destacam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), estratégias como a problematização e a contextualização permitem aproximar os conhecimentos científicos das vivências dos estudantes, tornando o aprendizado mais dinâmico e relevante. Experimentos práticos, discussões sobre temas ambientais, saúde e tecnologia, além do uso de materiais didáticos interativos, podem contribuir significativamente para o envolvimento dos alunos e sua compreensão dos conteúdos.

Além disso, Freire (1987) enfatiza a necessidade de um ensino que respeite as realidades dos estudantes e os coloque como protagonistas do processo educativo. Essa perspectiva é essencial na EJA, uma vez que os alunos possuem diferentes níveis de escolarização e uma vasta bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Assim, a disciplina de Ciências na EJA pode não apenas fornecer conhecimento técnico-científico, mas também estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, fortalecendo sua participação ativa na sociedade.

A disciplina de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta uma série de desafios que comprometem a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes. Entre os principais entraves estão a insuficiência de recursos materiais e humanos, a escassez de laboratórios equipados para experimentações, a carência de tecnologias educacionais e a falta de materiais didáticos específicos para essa modalidade de ensino. Essas dificuldades refletem um histórico de negligência governamental, que frequentemente destina menos investimentos à EJA, resultando em cortes orçamentários e no risco constante de fechamento de escolas que oferecem ensino noturno para essa população (Freire, 1987).

A ausência de laboratórios bem estruturados é uma das maiores barreiras para o ensino de Ciências na EJA. A experimentação é essencial para tornar o aprendizado mais concreto e significativo, mas a falta de infraestrutura limita as possibilidades de práticas pedagógicas investigativas e interativas (Porto et al., 2009). Além disso, a escassez de recursos tecnológicos, como softwares educativos, restringe o acesso dos alunos a formas alternativas de aprendizado, o que é especialmente prejudicial em um contexto no qual muitos deles apresentam dificuldades com leitura e interpretação de textos (Mortimer; Machado, 2007).

Outro desafio recorrente é a precariedade dos espaços físicos destinados à EJA. Muitas escolas compartilham salas e equipamentos com o ensino regular, resultando em ambientes improvisados e pouco adequados para a aprendizagem dos estudantes adultos (Moll & Dalmagro, 2014; Soares, 2002). Além disso, a deficiência na contratação de professores qualificados para essa modalidade

sobrecarrega os docentes, dificultando a implementação de metodologias mais inclusivas e eficazes (Moll, 2010).

Além das dificuldades estruturais, os professores de Ciências na EJA também enfrentam desafios relacionados à recepção dos conteúdos científicos por parte dos alunos. Temas como sistema reprodutor humano e mudanças climáticas são frequentemente questionados, uma vez que muitos estudantes, influenciados por discursos políticos e pela desinformação disseminada nas redes sociais, desacreditam na veracidade de determinados conceitos científicos. Esse cenário reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam o pensamento crítico e a alfabetização científica (Chassot, 2003).

Diante desse panorama, torna-se imprescindível que haja maior investimento na infraestrutura das escolas, na formação continuada dos professores e na produção de materiais didáticos que atendam às necessidades dos estudantes da EJA. Além disso, é fundamental adotar abordagens pedagógicas que incentivem o desenvolvimento do pensamento científico e combatam a desinformação, garantindo que os alunos possam compreender e aplicar o conhecimento científico de maneira crítica e contextualizada.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES

O Quadro 1 apresenta metodologias ativas que podem ser aplicadas no ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando os desafios e particularidades de cada disciplina discutidos anteriormente.

Quadro 1 – Metodologias ativas para a EJA por disciplina

Disciplina	Metodologia Ativa	Descrição
Língua Portuguesa	Aprendizagem baseada em projetos (ABP)	Desenvolvimento de projetos interdisciplinares que envolvem escrita, leitura e pesquisa, conectando os conteúdos à realidade dos alunos.
	Rodas de conversa e oralidade	Discussões temáticas sobre experiências de vida e temas sociais, promovendo a valorização da linguagem oral e escrita.
	Uso de tecnologia e mídias digitais	Aplicação de aplicativos, blogs e podcasts para estimular a leitura e a produção textual.
Educação Física	Jogos cooperativos e atividades lúdicas	Utilização de atividades físicas que incentivam o trabalho em equipe e respeitam as limitações dos alunos.
	Aulas temáticas sobre saúde e qualidade de vida	Discussão sobre hábitos saudáveis, prevenção de doenças e bem-estar, relacionando o conteúdo ao cotidiano dos estudantes.
	Aprendizagem baseada em problemas (PBL)	Exploração de problemas reais, como sedentarismo e ergonomia no trabalho, incentivando a busca por soluções práticas.

Ciências	Experimentação com materiais acessíveis	Realização de práticas científicas com materiais de baixo custo, adaptando a experimentação à realidade da EJA.
	Estudos de caso e problematização	Análise de temas como sustentabilidade e saúde pública para estimular o pensamento crítico e a alfabetização científica.
	Uso de recursos audiovisuais	Exibição de documentários, vídeos explicativos e simulações para facilitar a compreensão de conceitos abstratos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A adoção de metodologias ativas no ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma estratégia essencial para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e contextualizado, favorecendo o engajamento dos estudantes e a construção do conhecimento de forma significativa. Conforme apresentado no Quadro 1, a aplicação dessas metodologias em diferentes disciplinas permite que os conteúdos escolares sejam aproximados da realidade dos alunos, valorizando suas vivências e promovendo a autonomia no processo educativo.

De acordo com Freire (1987), a educação deve ser um ato libertador, pautado no diálogo e na problematização da realidade dos estudantes. Dessa maneira, metodologias que incentivam a participação ativa, como a aprendizagem baseada em projetos e a experimentação, tornam-se fundamentais para superar desafios comuns à EJA, contribuindo para a permanência e o sucesso dos alunos nessa modalidade de ensino.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional e social, proporcionando oportunidades de aprendizado a indivíduos que, por diferentes razões, não concluíram sua formação na idade regular. No entanto, o ensino na EJA apresenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à mobilização dos alunos, à adaptação das metodologias de ensino e à carência de recursos estruturais e didáticos. Como apontam Luckesi (2011) e Freire (1996), é essencial que as estratégias pedagógicas adotadas nessa modalidade valorizem a experiência de vida dos estudantes, tornando o aprendizado mais contextualizado e significativo.

Dentre os desafios abordados ao longo do estudo, destacam-se as dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa, Educação Física e Ciências. No ensino de Língua Portuguesa, observa-se a necessidade de metodologias que estimulem o interesse dos alunos, especialmente dos mais jovens, que muitas vezes ingressam na EJA sem motivação para a aprendizagem (Soares, 2002). Já na Educação Física, a resistência à prática de atividades físicas, seja por questões de cansaço ou por uma visão reduzida da importância da disciplina, exige abordagens que relacionem o conteúdo ao bem-estar e à qualidade de vida dos estudantes

(Darido; Rangel, 2005). No ensino de Ciências, a falta de laboratórios e recursos tecnológicos compromete a experimentação e a construção do conhecimento científico, além da influência da desinformação sobre temas essenciais para a formação cidadã (Chassot, 2003; Porto et al., 2009).

Diante desse contexto, torna-se imprescindível investir na formação continuada dos docentes e na adoção de metodologias ativas que tornem o ensino mais dinâmico e acessível. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e o uso de tecnologias educacionais podem contribuir para a construção de um ambiente de ensino mais interativo e próximo da realidade dos estudantes da EJA. Além disso, políticas públicas que garantam melhores condições estruturais e materiais específicos para essa modalidade são essenciais para assegurar a qualidade da educação ofertada. Dessa forma, a EJA pode cumprir seu papel de não apenas garantir a alfabetização e o letramento, mas também proporcionar uma formação que amplie as oportunidades educacionais e sociais dos seus estudantes, fortalecendo sua autonomia e participação ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagem**. Petrópolis: Vozes, 2017a.
- ARROYO, Miguel G. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Ivana C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**. Campinas: Papirus, 2006a.
- FREIRE, João B. **Educação de corpos: estudos de educação física**. São Paulo: Scipione, 2006b.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de ciências**. São Paulo: Edusp, 2000.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino de ciências e formação de professores: repensando caminhos**. Ijuí: Unijuí, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLL, Jaqueline. **Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e políticas**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____, Jaqueline. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Global, 2010b.

MOLL, Jaqueline; DALMAGRO, Silvana Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2014.

MORTIMER, Eduardo; MACHADO, Anna Maria Pessoa de Carvalho. **Química na sala de aula: a investigação do ensino e da aprendizagem em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAES, Roberto R.; BALBINO, Hermes F. **Educação física escolar: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2005a.

PAES, Roberto R.; BALBINO, Hermes F. **Educação física e sociedade: uma abordagem crítica**. São Paulo: Phorte, 2005b.

PORTO, Paulo A.; LIMA, Maria R. T.; SILVA, José F. **História e filosofia do ensino de ciências no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Leônicio J. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS CONHECIMENTOS E COTIDIANO DOS EDUCANDOS (PICOS-PI)

Cindyellen da Cruz Lima¹

Iara Paloma dos Santos Lima²

Jacineide Lima Santos³

Rafael Ricarte da Silva⁴

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona que os discentes do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), possam ser monitores em escolas da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento de projetos didático-pedagógicos.

O objetivo principal deste programa é proporcionar aos discentes das Instituições de Ensino Superior (IES) uma inserção no cotidiano escolar para experienciá-lo com supervisão e métodos adequados. Dessa forma, colabora com o crescimento da bagagem do aluno pibidiano e o prepara para o seu futuro na prática da licenciatura. O Programa de Iniciação à Docência nos traz expectativas quanto ao futuro em sala de aula e, ao mesmo tempo, nos prepara para lidar com os alunos, com as necessidades desses discentes quanto aos conteúdos abordados.

1 Graduada de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí - Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) pela CAPES. E-mail: cindyellencruzlima@gmail.com.

2 Graduada de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí - Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) pela CAPES. E-mail: Iarapaloma06@gmail.com.

3 Graduada em História e Professora Efetiva da Rede Pública de Ensino do Estado do Piauí. Supervisora do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) pela CAPES. E-mail: profjacineidels@gmail.com.

4 Doutor em História e Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Coordenador de Área do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) pela CAPES. E-mail: rafaelricarte@ufpi.edu.br.

As discentes Cindyyellen da Cruz Lima e Iara Paloma dos Santos Lima atuaram no Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portella (PREMEM), localizado na cidade de Picos – Piauí, com alunos do 1º Ano do Ensino Médio Profissional de Agente Comunitário de Saúde nos anos de 2023 e 2024. A supervisora responsável pelos pibidianos na instituição de ensino foi a professora Jacineide Lima Santos e o coordenador de área o docente Rafael Ricarte da Silva.

Este texto tem por objetivo narrar a experiência de uma das atividades desenvolvidas pelas bolsistas. A ideia da atividade surgiu a partir do conteúdo da História da Idade Média, vinculando ao curso que os alunos do Ensino Médio estavam se profissionalizando (área da saúde). Sendo assim, houve um trabalho de campo onde levamos os adolescentes à Feira Municipal da cidade de Picos por trazer elementos que nos permitiam refletir sobre as feiras medievais. Utilizamos como referências obras historiográficas lidas e discutidas ao longo das reuniões com o Coordenador de Área, dentre elas podemos citar produções dos(as) seguintes autores(as): Selva Guimarães (2012), Circe Bittencourt (2004) e Holien Gonçalves Bezerra (2016).

DESENVOLVIMENTO

O PIBID é um Programa de Iniciação à Docência realizado pelas Instituições de Ensino Superior por meio do fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), tendo como um de seus principais objetivos contribuir para a formação prática de estudantes das licenciaturas. A respeito disso, diversas atividades foram propostas pelo Coordenador de Área em parceria com a Supervisora. Para este fim, revisamos a importância dos aportes teóricos-metodológicos e nas experiências obtidas nas observações das aulas e no desempenho dos alunos em sala.

A preparação inicial para entendermos como funcionava uma sala de aula, antes de irmos para a atividade prática da monitoria na escola, se deu por meio de palestras sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ministradas pelas professoras Escolástica Santos (2023), Rosimar Soares Costa (2023) e Elenice Nery (2023). Elas explicaram que a BNCC não é o próprio currículo e sim um documento normatizador que direciona os professores da Educação Básica na preparação e sistematização das aulas. A docente Elenice Nery nos evidenciou que é importante escutar o posicionamento dos professores na questão da lotação de turmas, realizar um diagnóstico de rede e escutar os alunos (Nery, 2023).

Iniciamos as atividades regulares nas escolas durante o mês de julho de 2023. Contudo, foi em agosto que ocorreu uma maior interação entre os pibidianos e os alunos da instituição durante as aulas, aplicações de provas e

demais atividades desenvolvidas. Esse relato de experiência irá ser retratado com maior atenção a partir da atividade em campo do dia 18 de agosto de 2023, realizada na Feira Livre de Picos. Este momento foi precedido de uma aula acerca do conteúdo do final da Idade Média.

Durante a reunião geral dos pibidianos com a Supervisora Jacineide Lima e o Coordenador de Área Rafael Ricarte da Silva debatemos os conteúdos que seriam trabalhados nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Dentre as decisões tomadas no planejamento, ficou definido que as pibidianas iriam focar suas atividades na turma do 1º Ano de Agente Comunitário de Saúde, desenvolvendo entre as ações a iniciativa de realizarem entrevistas com frequentadores e trabalhadores da Feira Livre de Picos sobre a higiene local, principal atividade a ser descrita neste relato de experiência.

INTEGRAÇÃO DE IDEIAS ENTRE PROFESSORA, MONITORES E ALUNOS

O PIBID tem como um de seus principais objetivos contribuir para a formação prática de estudantes das licenciaturas em sala de aula. A respeito disso, diversas atividades foram propostas pelo Coordenador de Área em parceria com a Supervisora. Dentre as atividades planejadas, fomentou-se a iniciativa de realizar entrevistas na Feira Livre de Picos sobre a higiene no espaço da Feira.

Para definir o tema da atividade supracitada, houve uma reunião geral na dia 07 de agosto de 2023 com a presença de vários pibidianos do PREMEX onde foram discutidas quais características das feiras medievais estariam presentes na atual Feira Livre de Picos. Com base neste debate, foi feita a escolha das feiras como objeto de estudo das relações entre práticas medievais e atuais, pois eram os elementos de mais fácil acesso e conhecimento para os alunos.

Como já citado no tópico anterior, houve um planejamento intenso partindo da Supervisora Jacineide Lima Santos em conjunto com os alunos da turma de Agente Comunitário de Saúde - 1º ano. Os alunos foram orientados a se dividirem em grupos e se deslocarem até a Feira Livre da cidade de Picos para entrevistarem donos de barracas presentes no mercado antigo usando uma ficha de perguntas elaboradas pela professora em conjunto com discentes e Pibidianas. Com o esquema preparado, as pibidianas Iara Paloma dos Santos Lima e Cindyellen da Cruz Lima foram convidadas para acompanhar estas atividades que ocorreram no dia 18 de agosto de 2023 e orientar os alunos em suas entrevistas para lhes dar suporte seja durante a conversa com os trabalhadores, na produção de vídeos ou fotografias.

No local, a turma foi separada em equipes para procurarem donos de bancas com alimentos frescos para entrevista, além de buscarem donos de

bancas que possuíam dificuldade de armazenar produtos em segurança. Com os proprietários das bancas selecionados, primeiro explicamos a eles do que tratava o projeto e pedimos permissão para conduzir um depoimento com os donos dos locais e só após as permissões concedidas iniciamos o diálogo com as seguintes perguntas: “Qual sua opinião em relação à limpeza do seu local de trabalho?”; “Na sua opinião, o que pode ser feito para melhorar a limpeza?”; “A população poderia contribuir de maneira mais satisfatória para a limpeza do local?”; “As frutas, verduras, hortaliças e raízes que são vendidas são higienizadas?”; “A mercadoria é recolhida todos os dias ou guardada em algum local na própria Feira?”; “Aqui no local de trabalho existe banheiro público?”; “Alguém já teve problema relacionado a falta de higiene?”.

Ao analisarmos as respostas proferidas por eles, podemos notar que elas deixam claro que toda a manutenção da limpeza era feita praticamente apenas pelos próprios feirantes, sem muito auxílio do poder público, contribuindo assim para a debilidade no âmbito higiênico do espaço da Feira.

A primeira questão da entrevista se concentrou na existência de banheiros e, em caso afirmativo, como era realizada a limpeza dos mesmos. É de se chamar atenção que havia apenas um banheiro feminino e outro masculino que são utilizados para um número alto de trabalhadores presentes nas bancas e comércios encontrados no entorno. Pelas informações coletadas com feirantes, o local recebia limpeza ao menos 3 vezes por dia de uma equipe paga pela Prefeitura Municipal de Picos para higienização, mas, como ficou perceptível nas respostas de vários feirantes entrevistados, essa quantidade não é suficiente para manter o local em condições adequadas de uso. Algumas equipes tentaram filmar nos banheiros, mas houve resistência dos trabalhadores próximos alegando que os espaços ainda não tinham sido limpos no dia. Com o questionamento dos lavabos, percebemos que grande parte dos funcionários do centro da feira pagavam para utilizar um banheiro privado com a finalidade de melhorar a qualidade para a saúde dos mesmos.

Outro ponto a ser pensado na questão da saúde pública é o desabafo de um dos feirantes ao dizer que as vendas não estão boas por causa do esgoto na rua, pois a Prefeitura Municipal de Picos ainda não havia tomado providências acerca desse problema que afeta os feirantes, clientes e, enfim, pessoas que circulam no espaço da Feira Livre de Picos.

Não foram apenas desabafos e reclamações que escutamos ou tivemos acesso durante o período de coleta de informações. Estavam presentes, também, feirantes que afirmavam estar tudo bem e não tinham do que reclamar (seja por convicção ou por medo de algo). Outros evitaram ser entrevistados ou permaneceram anônimos por vontade de evitar problemas com o poder público, ou perda de clientes.

Com as respostas obtidas dos feirantes devidamente registradas em vídeo e áudio, os alunos do PREMEM tiveram ajuda das pibidianas para edição e organização do material que foi apresentado em um evento cultural que reuniu diversas mostras interessantes sobre o tema da presença de características medievais na Feira Local de Picos.

O estudo de feiras medievais desenvolvido pela supervisora Jacineide, em conjunto com os alunos (do ensino básico e superior), possibilitou notarmos a relação próxima entre ambas as experiências, pois a partir do estudo das características medievais das feiras pode ser encontrado diversos pontos de contatos com a atualidade. Um dos aspectos ressaltados foi a condição sanitária precarizada e o próprio funcionamento das feiras e suas equivalentes medievais. Estes elementos validam a atividade como de extrema importância para a compressão das características medievais que permanecem neste tipo de atividade humana através do tempo.

ORGANIZAÇÃO DOS RELATOS DE MÍDIA E APRESENTAÇÃO AO CORPO DOCENTE E DISCENTE

Após conseguirmos a documentação necessária para criar uma apresentação, ficou acordado que no dia 31 de agosto de 2023 cada grupo presente nas entrevistas produziria vídeos ou cartazes (com fotos tiradas de forma autorizada nas barracas, banheiros e restaurantes). Ademais, alunos que não puderam participar ou faltaram no dia da pesquisa de campo a supervisora Jacineide indicou que fizessem pesquisas e escrevessem para também apresentar no transcorrer da culminância do projeto.

A pibidiana Cindyyellen da Cruz Lima auxiliou um dos grupos dos estudantes na edição de um vídeo com as declarações obtidas em entrevista com os feirantes para o momento da apresentação no evento cultural do Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portella (PREMEM) para os discentes, o corpo docente e os funcionários terceirizados.

Enquanto isso, a pibidiana Iara Paloma dos Santos Lima auxiliou a professora Jacineide Lima Santos na melhor forma de realizar um paralelo entre a Feira Local de Picos e o conteúdo aplicado sobre o fim da Idade Média. Os alunos se dedicaram ao máximo durante o período do dia 31 de agosto a 03 de setembro de 2023 para o sucesso do evento.

Na segunda-feira, dia 04 de setembro de 2023, todas as turmas de primeiros anos do PREMEM participaram do evento cultural que foi apresentado no auditório da instituição de ensino. Os adolescentes escreveram um texto para auxiliar na hora da apresentação no auditório e explicarem o contexto que os levou a produzirem o conteúdo na Feira Livre de Picos.

O evento foi uma experiência gratificante para nós pibidianos, mesmo com as dificuldades que nós, futuros professores, e os próprios professores já formados, enfrentamos no dia a dia do chão da escola para construirmos um ensino problematizador e contextualizado que permita formar um aluno consciente da sociedade a qual está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) é importante, pois articulou o saber acadêmico de graduandos da Universidade Federal do Piauí com o saber escolar do Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portella, a fim de compreender o papel histórico para os discentes do 1º ano e acrescentar na sua formação docente. Com isso, nós pibidianas temos acesso a uma sala de aula, mesmo que seja para observar e auxiliar em ideias, antes mesmo de chegarmos aos Estágios Obrigatórios, proporcionando assim uma melhor formação dos docentes.

A participação no PIBID nos traz expectativas quanto ao futuro em sala de aula e, ao mesmo tempo, nos prepara para lidar com os alunos, com as necessidades desses discentes quanto aos conteúdos abordados e as demandas do tempo presente. É relevante mencionar o fato da escola PREMEM possuir um Grêmio Estudantil onde os alunos são candidatos e votados por outros alunos por meio da Eleição C.E.E.P. É importante frisarmos, também, que essa independência e exercício para pensar, faz com que os estudantes tenham mais responsabilidade para com a escola, colegas e professores.

Para tentarmos pensar em como devemos nos portar no colégio e em sala de aula: buscamos ajuda no texto de Selva Guimarães (2012), sendo assim, podemos dizer que as escolhas de educação básica precisam de uma bibliografia variada para que estimule o debate, a curiosidade e a criatividade por meio de projetos pedagógicos (Guimarães, 2012, p. 39). No entanto, na prática, é muito complicado proporcionar isso aos nossos discentes devido às políticas públicas e gestão educacional.

Com nossa experiência nesses últimos quatro meses, conseguimos identificar problemas como más condições de trabalho para os professores que impedem que possamos realizar o nosso melhor, tais como: carga excessiva de trabalho, baixos salários, falta de materiais para trabalharmos, horários fragmentados e entre outras temáticas que chamam atenção.

Contudo, observamos a luta da professora Jacineide ao adequar temas complexos da idade média e do iluminismo em uma aula de 50 minutos, de maneira a pegar o mais importante para os seus alunos naquele momento. As aulas puxam

muito o lado subjetivo dos alunos para ir em conjunto com o conteúdo objetivo ao mesmo tempo que buscam ideias de inovar e não deixar a aula cansativa (mesmo com as dificuldades) e assim promover a construção dos alunos como seres críticos, questionadores e capazes de relacionar passado e presente.

No que se refere a pensar acerca das expectativas futuras, o fortalecimento do laço entre os pibidianos e o processo de ensino aprendizagem dos alunos encontra-se como principal objetivo a ser trabalhado por todas as partes envolvidas. Um texto que foi de grande suporte para a atividade de campo da feira foi (Bittencourt, 2004, p. 152 – 153): “As relações entre micro e macro-história fundamentam algumas das propostas curriculares, e delas depende a seleção de conteúdos históricos escolares”, isto é, é interessante que não só os professores apresentem os conteúdos para os alunos como se fossem apenas uma narrativa, mas sim que é necessário que o professor leve o aluno a relacionar o tema estudado com a contemporaneidade (trazer familiaridade e reflexão para o alunado).

Para finalizar, conseguimos colocar em prática nossas leituras e debates nas reuniões com o Coordenador de Área durante essa atividade retratada neste relato de experiência, é indubitável que percebemos essas leituras e debates como uma forma de compreendermos os problemas que nós docentes em formação iremos encarar: dilemas para escolher e adequar o conteúdo para inserir em uma aula de 50 minutos e buscar explicar esses conceitos aos discentes da melhor maneira possível, assim iremos criar seres humanos pensantes e com as habilidades necessários para inserir-se no mundo de maneira crítica, responsável e ética.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 37-48.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª edição. São Paulo: Papirus, 2012.
- FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 57-74.
- PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 17-36.

UFPI TV. **Seminário de Introdução- PIBID e Residência Pedagógica.** YouTube, 10 de março de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nXerDjZVEtw>. Acesso em: 29 de junho de 2023.

UFPI TV. **Seminário de Introdução.** YouTube, 08 de março de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zg0SiXqqeyw>. Acesso em: 28 de junho de 2023.

UFPI TV. **Seminário de Introdução.** YouTube, 09 de março de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GMJCGqas8go&list=RDCMUCbhiFE6_EUdTQd6lFdFEMQA&index=4. Acesso em: 28 de junho de 2023.

FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS E CULTURALMENTE SITUADAS

Mara Betanha de Andrade Leones¹

Maria José Nice Paiva Paiva Lima²

Ygor Maia Leiros³

Kalise Nunes Lamego⁴

Márcio Éric Lamego Valente⁵

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil constitui-se como um campo estratégico para a consolidação da qualidade da educação e da valorização do magistério. Historicamente, as políticas voltadas à formação de professores foram marcadas por avanços e retrocessos, revelando contradições entre discursos oficiais e práticas efetivas (Gatti, 2010). A profissão docente, antes associada a um papel meramente transmissor de conteúdos, passou a ser entendida como prática social, ética e política, em que a identidade profissional se constrói em diálogo com os contextos históricos e culturais nos quais os professores estão inseridos (Nóvoa, 2009). No entanto, a literatura evidencia que os desafios da docência ainda permanecem, especialmente em territórios periféricos e diversos como a Amazônia.

A região amazônica, caracterizada por sua pluralidade cultural, étnico-racial, linguística e ambiental, impõe desafios singulares ao processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, à formação e identidade profissional docente. Brasileiro (2020) destaca que pensar a educação na Amazônia significa

1 Mestranda em Educação Especial PROFEI/IFAM. Email: mara.leones.ifa.t4@gmail.com.

2 Mestranda em Educação Especial PROFEI/IFAM. Email: paivanice08@gmail.com.

3 Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia. SEDUC/AM. Email: Ygor.maia26@gmail.com.

4 Especialização em Gestão estratégica educacional. UNINORTE. kalise.valente@educacao.am.gov.br.

5 Graduando em Engenharia de Software. UFAM. Email: eric.melv42@gmail.com.

lidar com a realidade de povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas e populações urbanas, o que exige uma prática pedagógica intercultural e situada. Nesse sentido, a formação de professores na região não pode ser dissociada das especificidades territoriais e socioculturais, pois, como enfatiza Candau (2012), a educação deve reconhecer a diferença, valorizar o diálogo e construir processos pedagógicos que respeitem a alteridade.

Do ponto de vista conceitual, Tardif (2002, p.60) afirma que os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, construídos ao longo da trajetória profissional do professor.

Essa concepção reforça a ideia de que a identidade docente não é estática, mas se constitui em movimento, em constante interação com o meio social e cultural (Nóvoa, 2009). No caso da Amazônia, essa construção identitária é atravessada por desafios adicionais, relacionados não apenas à precariedade estrutural das escolas, mas também à ausência de políticas públicas efetivamente contextualizadas.

Freire (1996) já ressaltava que educar é um ato político, e que a prática pedagógica deve partir da realidade dos sujeitos, reconhecendo suas histórias, culturas e saberes. Assim, discutir a formação docente na Amazônia significa compreender que o professor é agente de transformação social, capaz de articular saberes locais e globais, de modo a promover uma educação inclusiva e socialmente referenciada. Neves e Brasileiro (2020), ao analisarem as práticas pedagógicas na região, reforçam que a formação docente deve dialogar com as especificidades amazônicas para que seja possível construir uma identidade profissional capaz de responder aos desafios da diversidade.

Atualmente, os principais desafios da formação docente na Amazônia podem ser agrupados em três dimensões: estruturais, socioculturais e pedagógicas. No plano estrutural, destacam-se a precariedade de infraestrutura escolar, a ausência de recursos tecnológicos e a dificuldade de acesso a programas de formação continuada (GattI, 2010). No âmbito sociocultural, o desafio consiste em reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística, rompendo com modelos homogêneos de ensino (Candau, 2012). Já na dimensão pedagógica, verifica-se a tensão entre a padronização curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a necessidade de práticas contextualizadas, capazes de dialogar com os saberes e experiências das comunidades amazônicas (Libâneo, 2012).

Diante desse cenário, a presente pesquisa se justifica pela pertinência acadêmica, social e política. Do ponto de vista acadêmico, busca-se contribuir para a ampliação da literatura sobre formação docente e identidade profissional em contextos amazônicos, campo ainda pouco explorado. Do ponto de vista social, o estudo pretende dar visibilidade aos desafios e possibilidades enfrentados

pelos professores, reconhecendo-os como protagonistas na construção de práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente situadas. Já do ponto de vista político, a pesquisa dialoga com as políticas nacionais de educação, como o PNE e a BNCC, questionando sua adequação às especificidades da região.

A problematização que orienta este estudo pode ser sintetizada na seguinte questão: quais são os principais desafios e possibilidades enfrentados pelos professores da Amazônia na formação docente e na construção da identidade profissional, e de que forma esses processos influenciam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente situadas? Para responder a essa indagação, definiu-se como objetivo geral compreender os principais desafios e possibilidades da formação docente e da construção da identidade profissional de professores da Amazônia, analisando em que medida esses processos contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente situadas.

Como desdobramentos, estabelecem-se três objetivos específicos: (1) identificar, na literatura, os fatores estruturais, socioculturais e pedagógicos que impactam a formação docente na Amazônia; (2) analisar como a identidade profissional de professores amazônicos se constitui em diálogo com a diversidade cultural, étnico-racial e socioambiental da região; e (3) discutir experiências, políticas e práticas pedagógicas que evidenciem caminhos para a promoção da inclusão e da valorização da diversidade na educação amazônica. Espera-se, com isso, oferecer subsídios teóricos e críticos para o fortalecimento da formação docente e para a construção de políticas públicas mais contextualizadas e efetivas.

REVISÃO DA LITERATURA

FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A formação docente na Amazônia exige uma abordagem que vá além dos modelos tradicionais, considerando as especificidades territoriais, culturais e sociais da região. A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) estabelece que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, o que implica reconhecer os saberes locais e as realidades vividas pelos educadores amazônicos. Segundo Nóvoa (2019), a formação de professores deve ser pensada como um processo contínuo, articulado entre universidades, escolas e a própria profissão docente, promovendo uma nova institucionalidade capaz de responder às metamorfoses da escola contemporânea.

A identidade profissional do professor na Amazônia é construída em meio a múltiplas territorialidades, como apontam Neves e Brasileiro (2020), que destacam a importância de políticas formativas referenciadas nas formas de vida, trabalho e resistência das populações locais. Essa identidade não pode ser

dissociada das práticas pedagógicas e das experiências vividas, sendo moldada por disputas epistemológicas e ideológicas que atravessam o campo educacional. Freire (1996) reforça que ensinar exige coragem para lutar por uma educação libertadora, que respeite os saberes dos educandos e promova a autonomia.

As políticas públicas voltadas à formação docente ainda enfrentam desafios para atender às demandas específicas da Amazônia. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) propõe uma formação que valorize a diversidade e promova práticas inclusivas, mas sua implementação esbarra em limitações estruturais e na ausência de formação continuada adequada. Brasileiro, Moreira e Sousa (2011) apontam que formar professores para atuar com e na diversidade é um desafio contemporâneo que exige rupturas com modelos homogêneos e a construção de currículos contextualizados.

AMAZÔNIA COMO ESPAÇO EDUCATIVO: DIVERSIDADE CULTURAL, ÉTNICO-RACIAL E SOCIOAMBIENTAL

A Amazônia é um território de múltiplas vozes, saberes e culturas, que desafia os modelos escolares convencionais. Fleuri (2018) defende que a educação intercultural na região deve promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais, reconhecendo a diversidade como potência pedagógica. A escola, nesse contexto, deve ser um espaço de escuta, acolhimento e valorização das identidades étnico-raciais, promovendo práticas que respeitem os modos de vida das populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e urbanas.

A diversidade étnico-racial presente na Amazônia exige que os professores estejam preparados para lidar com questões de identidade, preconceito e desigualdade. A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reforçam o direito à educação inclusiva e ao respeito à diversidade humana, linguística e cultural. Candau (2012) propõe uma pedagogia das diferenças, que reconheça os sujeitos em sua singularidade e promova o diálogo intercultural como base para a construção de uma sociedade mais justa.

O espaço educativo amazônico também é marcado por desafios socioambientais que devem ser incorporados ao currículo escolar. Brasileiro e Souza (2025) discutem o ensino modular (SOME) como uma política educacional inovadora, que busca atender às especificidades das comunidades do interior paraense. Essa proposta evidencia a necessidade de práticas pedagógicas territorializadas, que respeitem os ritmos, linguagens e modos de aprender das populações locais. A educação na Amazônia, portanto, deve ser construída a partir das realidades vividas, promovendo a sustentabilidade e a valorização dos saberes ecológicos.

INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REGIÃO AMAZÔNICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A construção de práticas pedagógicas inclusivas na Amazônia enfrenta obstáculos como a precariedade das condições de trabalho docente, a escassez de materiais didáticos contextualizados e a ausência de formação específica para lidar com a diversidade. Mantoan (2015) destaca que a inclusão escolar não se limita à presença física dos alunos, mas envolve a construção de ambientes de aprendizagem que respeitem as diferenças e promovam a participação de todos. Na Amazônia, isso implica desenvolver estratégias que considerem as línguas indígenas, os calendários culturais e os modos de vida locais.

Apesar dos desafios, há experiências que apontam para possibilidades concretas de inclusão. Brasileiro e Cole (2023) analisam o uso de tecnologias digitais na educação quilombola em Oriximiná, evidenciando como a mediação tecnológica pode contribuir para a valorização da cultura local e o fortalecimento da identidade dos educandos. Essas práticas mostram que a inclusão pode ser promovida por meio de metodologias que respeitem os contextos socioculturais e ampliem o acesso ao conhecimento.

A formação docente para a inclusão na Amazônia deve ser pautada por princípios de justiça social, equidade e valorização da diversidade. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) argumentam que reformar os reformadores é essencial para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo. Isso exige políticas públicas que garantam formação continuada, apoio institucional e condições adequadas de trabalho. Freire (1996) reforça que ensinar exige compromisso com a transformação da realidade, e esse compromisso deve orientar a formação de professores na Amazônia.

Por fim, é fundamental reconhecer que a inclusão na Amazônia não pode ser pensada de forma descontextualizada. Santos e Paulino (2006) destacam que as culturas políticas e práticas educacionais devem ser construídas a partir das realidades locais, promovendo o protagonismo das comunidades e a valorização dos saberes tradicionais. A formação docente, nesse sentido, deve ser um processo coletivo, crítico e situado, capaz de responder aos desafios da contemporaneidade e construir uma educação democrática, inclusiva e culturalmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais do estudo reafirmam que a formação docente na Amazônia é atravessada por uma série de desafios estruturais, socioculturais e pedagógicos, que exigem respostas contextualizadas e comprometidas com a realidade dos territórios amazônicos. A análise da literatura e dos dados

apresentados confirma a hipótese central da pesquisa: é possível construir práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente situadas, desde que haja investimento em políticas públicas consistentes, formação docente crítica e valorização dos saberes locais. A pesquisa alcança seus objetivos ao evidenciar que a identidade profissional do professor amazônico se constitui na articulação entre saberes globais e saberes territoriais, em um movimento de reconhecimento da diversidade e de afirmação das especificidades regionais.

A formação de professores, nesse cenário, não pode ser vista como um processo neutro ou dissociado das vivências concretas dos educadores. Pelo contrário, trata-se de uma prática social situada, construída a partir das interações com os sujeitos, os territórios e as culturas locais. Os achados da pesquisa apontam que iniciativas bem-sucedidas na região — como o ensino modular (SOME) e a incorporação de tecnologias digitais em comunidades quilombolas — evidenciam possibilidades reais para uma educação que valorize os modos de vida amazônicos e promova a inclusão (Brasileiro; Souza, 2025; Brasileiro; Cole, 2023).

A valorização da diversidade cultural e étnico-racial da Amazônia emerge como eixo estruturante da formação docente, exigindo currículos interculturais e práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes tradicionais. A identidade profissional do professor, nesse cenário, é fortalecida quando há reconhecimento das múltiplas territorialidades e quando se promove uma formação que articule teoria e prática, ciência e cultura, escola e comunidade (Neves; Brasileiro, 2020; Fleuri, 2018).

A pesquisa reafirma que essas articulações são essenciais para consolidar uma educação democrática, justa e de qualidade na região. Os dados também evidenciam a necessidade urgente de políticas públicas que assegurem tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores amazônicos, com ênfase na inclusão, na promoção da justiça social e no reconhecimento das singularidades culturais e territoriais da Amazônia. Essa valorização é decisiva para fortalecer práticas pedagógicas que dialoguem com os contextos locais e ampliem as possibilidades de transformação social por meio da educação.

A literatura consultada reforça que a formação docente deve ser pensada como um processo permanente, crítico e reflexivo, capaz de responder às metamorfoses da escola e às demandas dos territórios (Nóvoa, 2019; Freire, 1996). A hipótese de que práticas pedagógicas inclusivas podem ser construídas a partir da valorização dos saberes locais e da formação situada é, portanto, confirmada pelos achados da pesquisa.

Conclui-se que a formação docente na Amazônia é um campo fértil de possibilidades, desde que se reconheça a complexidade dos contextos e se

promova uma escuta ativa dos sujeitos envolvidos. A pesquisa fortalece o debate sobre a educação na Amazônia ao demonstrar que os professores desempenham um papel central na criação de práticas pedagógicas transformadoras, profundamente enraizadas nas realidades locais. Ao reconhecer os educadores como sujeitos ativos e críticos, o estudo evidencia que sua formação precisa estar comprometida com os princípios da inclusão, da interculturalidade e da justiça territorial. Isso implica não apenas compreender a diversidade como elemento constitutivo da prática docente, mas também promover processos formativos que dialoguem com os saberes tradicionais, valorizem as identidades regionais e contribuam para uma educação que respeite e potencialize as especificidades amazônicas.

REFERÊNCIAS

- BRASILEIRO, Tania S. A.; COLE, E. A. A tecnologia digital na educação quilombola da cidade de Oriximiná. **Revista Educação e Humanidades (REH)**, v. 4, n. 2, p. 105-134, jul./dez. 2023.
- BRASILEIRO, Tania S. A.; SOUZA, L. T. R. Nas raízes do SOME: o ensino modular na Amazônia paraense. **Revista Educação e Humanidades (REH)**, v. 6, n. 1, p. 239-261, jan./jun. 2025.
- BRASILEIRO, Tania. S. A.; MOREIRA, Carmen T. Velanga; SOUSA, A. S. Q. Formação de professores para atuar com e na diversidade: um desafio da/na contemporaneidade. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 5, p. 109-116, 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FLEURI, Reinaldo. Educação intercultural e práticas pedagógicas na Amazônia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 15-30, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NEVES, Joana D. V.; BRASILEIRO, Tania S. A. Territorialidades amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 15, p. 21–31, 2020.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Ed. Educa, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTOS E PRÁTICAS

Laurilene Cardoso da Silva Lopes¹

INTRODUÇÃO

A formação do professor se inicia antes da inserção na universidade e tem continuidade ao longo de todo o seu exercício profissional. Dessa forma, as experiências vivenciadas contribuem para a construção e reconstrução de saberes que não se restringem ao espaço e/ou ao tempo de formação, pois, a dinâmica do fazer docente proporciona ambiente contínuo de formação.

Não obstante a relevância que o tema da formação continuada possui para os professores, convivemos com uma realidade em que esse direito ao que esses profissionais fazem no Brasil, inclusive com leis que amparam a categoria nesse sentido, o contexto brasileiro ainda é hostil ao estabelecimento da efetivação dessa conquista, fruto de lutas e enfrentamento.

Ante essa realidade, partimos da seguinte questão central e problemas desta pesquisa: os contextos políticos e sociais brasileiros corroboram ou afetam o desenvolvimento da formação continuada de professores? Complementares a esse questionamento, temos duas questões norteadoras: 1) Qual o itinerário político e social da formação continuada de professores no Brasil?; 2) Quais conceitos e percepções sobre a formação continuada emergem dos diferentes contextos políticos e sociais na realidade brasileira?

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo geral é analisar a formação continuada de professores, observando os contextos políticos e sociais, com ênfase nas concepções e conceitos construídos a partir dessa realidade. E como objetivos específicos: traçar o itinerário político e social da formação continuada de professores no Brasil; e identificar os conceitos e percepções sobre a formação continuada nos diferentes contextos políticos e sociais na realidade brasileira.

Metodologicamente, a pesquisa possui abordagem qualitativa, uma vez que trabalha com aspectos subjetivos como conceitos e percepções. Quanto

¹ lauraharel@gmail.com.

aos fins, trata-se de um estudo exploratório que enseja aprofundar os conceitos de formação continuada, apoiado na revisão da literatura de livros e artigos, produzidos por autores como Freire (2011), Azevedo (2012), Nóvoa (2002), Imbernón (2010), Candau (2003), dentre outros.

O trabalho estrutura-se em duas seções, a partir desta introdução e finaliza-se com as notas conclusivas. Inicialmente, trazemos considerações sobre itinerários políticos e sociais da formação continuada de professores e, em seguida, analisamos os conceitos e concepções dos teóricos referentes à formação continuada, construídos a partir de suas vivências, com ênfase no contexto social e econômico presentes na formação de professores.

ITINERÁRIOS POLÍTICOS E SOCIAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Ao longo da história, observamos que as concepções que permeiam a formação continuada voltam-se para o preenchimento de lacunas da formação inicial. Embora isso pareça óbvio à primeira vista para resolvermos questões concernentes à formação continuada, a questão é um pouco mais complexa, pois implica, primeiramente, que tenhamos clareza do que, de fato, constitui-se formação continuada.

Mas isso, também, não é tarefa fácil a começar pelas nomenclaturas utilizadas para formação continuada. Segundo afirmam Castro e Amorim (2015, p.39), “Antes de tudo, nota-se, na literatura e nos programas de ação, uma ‘flutuação terminológica’ (Canário, 2013, p. 32), com o emprego indistinto das expressões “educação continuada” e “formação continuada”. Ainda conforme os autores, esses usos não consideram

[...] as inúmeras possibilidades de se definir as categorias educação e formação, o que de fato flutua tem a ver com as condições e os objetivos do processo, visto que, no cenário que estamos considerando, pelo menos duas visões distintas de educação e formação vêm disputando espaço.

Essa divergência terminológica, ora educação continuada, ora capacitação, formação, não pressupõe que sejam termos sinônimos. Ao contrário, aponta para o fato de que, quando se trata do exercício do magistério e suas demandas, ou da educação de modo geral, as concepções variam de acordo com as visões e interesses de cada grupo que pode definir ou influenciar as políticas educacionais.

Terminologias à parte, para compreendermos, de fato, o que significa a formação continuada é preciso entender que a prática compõe essa formação e perpassa por sua melhoria, mediante o domínio de conhecimento, métodos e técnicas. Além disso, o processo de profissionalização é centrado na reflexão na e sobre a prática, uma vez que é esse movimento que possibilita o surgimento

de novas estratégias metodológicas que culminam com a realização do trabalho docente.

De acordo com Pimenta (2005, p. 40) “O trabalho docente constrói-se e se transforma no cotidiano da vida social”, ou seja, os elementos que constituem a prática docente emergem da prática social dos sujeitos. Assim, entendemos que é no contexto vivido que surgem as demandas que impulsionam e desafiam o conhecimento adquirido de modo a alinhá-lo ou reafirmá-lo.

Nessa perspectiva, a concepção de formação continuada perpassa por diferentes cenários políticos que se estabelecem no âmbito social, pois, o sistema político pode fazer a formação avançar ou retroceder assim como o currículo que a compõe. No ano de 1980, de acordo com Candau (2003), a sociedade brasileira desse período foi marcada por tempos de autoritarismo viabilizados pela ditadura militar, havendo uma busca pela redemocratização que acendeu nos educadores a necessidade de uma prática pedagógica assinalada por um viés político e um caráter comprometido com a classe popular.

Neste contexto de rompimento de um regime político e, conseqüentemente, o surgimento e/ou reestruturação de outro modelo político e econômico, as experiências vividas foram evocadas para que não houvesse repetição, mas, que servissem para a organização de uma forma que o passado não nos permitisse mais repetir os mesmos erros. A partir da escrita do memorial, podemos encontrar os conhecimentos apreendidos e os caminhos trilhados pelas professoras durante sua formação na busca por desenvolvimento profissional e compreensão do seu fazer.

Entender a prática com um caráter filosófico e sociológico, conforme esclarece Candau (2003), permite que esta deixe de ser neutra e passe a assumir um compromisso social em direção à transformação da sociedade. De acordo com Freire (2011), a educação direciona sonho, utopias, ideais e objetivos. Isso corre por conta de sua especificidade voltada à ação humana. Assim, ela é política no sentido do inacabamento, da continuidade onde o ser humano se torna ético de opções e decisões. Nesse sentido, compreendemos o fazer docente como um ato político que contribui para a formação do cidadão crítico, ativo e participativo.

A ação política do professor relaciona-se com a tomada de decisão e, nesse sentido, a política de formação está repleta dessas articulações. Para Moraes (2007), as decisões não são fáceis de serem tomadas, porém, são necessárias; não devem ser superficiais por conta da complexidade e da abrangência e, por ter um caráter formador e potencialmente transformador. Independente dos desafios que encontramos bem como, considerando as limitações das pessoas e instituições que afetam a educação.

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES E CONCEITOS

A história da formação continuada no Brasil nos faz lembrar uma efervescência de projetos e programas sempre acompanhados de concepções que alimentaram e fortaleceram uma política materializada nos documentos oficiais como leis, diretrizes e pareceres que normatizavam sua efetividade. E com a LDBEN 9.394/96, a imprecisão lexical que mostra a diversidade de concepções persiste, como podemos constatar:

Em apenas seis artigos, a LDB usa as formulações “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”, a evidenciar a já referida “flutuação terminológica”, mas também, mesmo em meio a essa aparente indecisão lexical, a **reforçar uma perspectiva técnica de formação continuada de professores** (Castro; Amorim, 2015, p.43, grifo nosso).

Mas, como isso se mostra efetivamente? Autores como Mizukami (2002), Candau (2003), Gatti (2008) dentre outros mapearam a realidade da formação continuada de professores no Brasil destacando as décadas e os principais movimentos ocorridos. A década de 1970 foi marcada pelas tendências pedagógicas que se estabeleceram como orientações teóricas e metodológicas que conduziam o fazer docente sendo concebidas como “treinamento” “capacitação”, “reciclagem” cabendo ao professor, apenas, reproduzir técnicas preestabelecidas sob uma perspectiva determinista e uniformizada seguindo a racionalidade técnica.

Essa concepção estava alinhada com o próprio modelo de sociedade da época, marcada pelo Taylorismo que tinha como princípio a hierarquização sistematizada e fragmentada do trabalho. Essa visão aplicada à educação tornou os professores aplicadores de técnicas pensadas e elaboradas por especialistas garantindo a eles apenas a instrumentalidade da profissão. Havia uma **priorização** ao caráter de neutralidade, pois não se consideravam os aspectos políticos e sociais existentes, quando, na verdade, eram esses mesmos a determinar essa realidade.

Todavia isso não ocorreu sem reações. É bem certo que o debate e as discussões iminentes na sociedade que interferiam na vida e na profissão docente eram negados, mas o resultado disso, durante esse período, trouxe inquietações que suscitaram um novo olhar sobre a formação. Mas as discussões encontravam um fator limitante na década de 1980, pois o Brasil se encontrava sobre o domínio autoritário do Governo Militar, cujo discurso se pautava em um caráter político da prática e no compromisso do professor, ou seja, a prática passava a se sobrepor à teoria e emergia um compromisso voltado para atender as exigências governamentais da época.

É nesse contexto que Freire (2011) traz, para esse cenário, discussões importantes sobre a educação popular, o compromisso político, social e ético da educação passando a concebê-la como um ato político. Discutindo e considerando todos os aspectos para a formação integral do cidadão, mostrando os saberes eminentes da prática e propondo algumas reflexões sobre a formação do professor e suas reivindicações dentre as quais podemos destacar a formação como um diálogo permanente; a formação como um ato político (não evidenciando o partidarismo) mas, no sentido de que os envolvidos no processo educacional precisam ter consciência do direcionamento das ações realizadas na educação, a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, também, podemos compreendermos o ato político a partir do entendimento de Bourdieu (2008), que consiste na ação de publicizar o que geralmente não se tem acesso, mas, que podemos tornar público. Tal fato é o que ocorre nos debates em que as decisões são tomadas e os atos são gerados em diferentes situações da educação e publicados nas pesquisas onde são analisados e sistematizados.

Nessa perspectiva, é importante observar sempre os documentos oficiais que normatizam e direcionam o currículo da formação, pois estes trazem os interesses políticos e econômicos do modelo de governo adotado e que acaba afetando o modelo de sociedade a ser reafirmado ou recriado. Por isso, o desenvolvimento de uma consciência crítica nos ajuda a intervir no sentido de apresentar propostas que, de fato, ajudem a mudar a realidade educacional brasileira.

No final dos anos 1980, por conta do efeito da globalização, o Brasil adentra os aspectos produtivos que contribuíram para fortalecer a escola e a profissão docente em uma perspectiva produtivista, logo, a formação continuada concebia o conhecimento como produto e, por isso, passou-se a utilizar a expressão treinamento em serviço. Como podemos observar, o contexto político, social e econômico vivido no país, bem como o sistema de governo adotado, ambos acabam por influenciar (ou determinar), também, a forma de organização do projeto de formação dos professores.

Nesse período, ocorreram muitas pressões no sentido de haver eleições, o que resultou no processo de transição democrática através do movimento das Diretas, cuja bandeira de luta era o processo de redemocratização do país. Participaram desse movimento partidos políticos (PT, PMDB e PSDB), Movimento civil, intelectuais, artistas, pessoas ligadas a movimentos religiosos e pessoas das camadas populares.

Dentro desse contexto, a formação de professores de acordo com Azevedo (2012) passou a ter uma preocupação maior com as questões políticas, por haver se observado a necessidade de formar professores críticos, conscientes e

comprometidos com uma educação mais preocupada com as camadas populares, com a transformação social, dentre outros fatores. Nesse cenário, surge a figura do Educador em substituição à de professor, por conta da insatisfação com a formação docente, o que demarca um novo começo. Essa mudança enfraqueceu a classe em termos de luta pelos seus direitos e da dimensão técnica desse trabalho, sobretudo na escola.

A figura do educador, segundo Pereira (2006, p 28) “[...] surge, então, em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70”. O autor acrescenta que, assim, os educadores se distanciariam da modernização de seus métodos de ensino, passando a se perceberem como agentes sócio-políticos.

Ademais, durante esse período de transição do Regime Militar para a democracia o termo “educador”, ganha relevância e se sobrepõe ao de “professor” por conta de, semanticamente, explicitar a necessidade de uma participação ativa no sentido ético-político dos professores. Sob essa ótica, o professor que não assume esse compromisso não está exercendo a docência em sua plenitude, mas reduzindo seu fazer apenas à “leitura da palavra” e se exime de “ensinar a leitura do mundo” (expressões freireanas), evidenciando a prática a partir da neutralidade científica.

Nesse contexto, a relação teoria prática na formação do professor era vista como se ambas fossem elementos dissociados, Pereira (2006) nos diz que ela não inventa, não cria, não introduz situações novas de modo que a atividade profissional se torna instrumental. Esse foi um debate que permaneceu até a metade da década de 1980, porém, as discussões avançaram, passando a pensar em duas dimensões na formação dos professores: a competência técnica e o compromisso político. Isso exigia um repensar sobre a unidade teoria prática como elementos indissociáveis, levando para as décadas posteriores essas discussões.

Segundo Pereira (2006), as mudanças ocorridas no cenário internacional em meados de 1980 a 1990 repercutiram tanto na formação do professor quanto no pensamento educacional, colocando em evidência aspectos microsociais, pensando em uma formação do professor pesquisador. A relação ensino-pesquisa se estabelece à medida que se trabalha a unidade teoria-prática como pares indissociáveis.

Essas mudanças, na concepção da formação docente, indicam as distintas formas como o trabalho do professor é visto na escola em sua trajetória como espaço educativo. Da condição de grande conhecedor da matéria e transmissor de conhecimentos; exímio planejador executor de tarefas; competente tecnicamente e com compromisso político que lhe possibilite a transformação social das camadas populares (Azevedo, 2012, p. 1013).

Dessa forma, os anos de 1990 e meados de 2000 foram um período em que a formação se estabeleceu no enfoque da prática docente e dos saberes profissionais. As velhas concepções de racionalidade técnica de certa forma estavam implícitas, caracterizadas por um movimento instrumental que enfatizava o “saber-fazer” do professor, voltando-se para um “modelo aplicativo-transmissivo” (Imbernón, 2010). Nessa perspectiva, a formação continuada foi designada como uma possibilidade de ressignificação da prática, calcada na ação-reflexão-ação, o que contribuiu para ultrapassar a formação voltada para as técnicas de ensino.

Nesse percurso, fomo caminhando na direção de um trabalho que procurava estabelecer a relação da unidade teoria/prática e, dessa forma, a formação continuada passou a ser um instrumento de reflexão na e sobre a prática, vista como um processo contínuo que perpassa toda a jornada docente.

O fato é que a formação continuada tem esse caráter de continuidade, de aprendizado que nos permite perceber com mais clareza nosso trabalho. Proporciona uma consciência crítica, mudanças na postura e assim, forma um profissional competente na sua profissão. Conforme Nóvoa (2002, p. 38), “[...] a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão”. Assim sendo, o processo de continuidade nos faz perceber que somos inconclusos e, por isso, a necessidade de estudo se torna permanente.

Freire (2011, p. 28) aduz que “[...] ao ser produzido o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”. A sociedade da informação e do conhecimento nos faz sempre estar em busca de novos conhecimentos, em uma perspectiva de construção e reconstrução, pois esta superação nos traz o reconhecimento de que aprendemos de diferentes formas e em diferentes lugares.

Esse movimento nos leva sempre à falta de algo, à insuficiência das práticas que surgem no contexto da sala de aula, isso é resultado da nossa relação histórica com a realidade que está sempre em movimento. Pimenta (2002) corrobora esse entendimento de que a formação deve sempre partir das necessidades reais do professor, evidenciando o saber dos professores em relação ao currículo e às disciplinas, sempre trazendo os saberes dessa prática. Então, pensar nesse saber contínuo é pensá-lo como processo que direciona a autonomia docente. E essa ação contínua de formação nos impulsiona em busca do desenvolvimento profissional.

De acordo com Nóvoa (2002), a formação no seio de uma sociedade que está dentro de uma dinâmica social em transformação, em que o conhecimento está sempre sofrendo mudanças, de certa forma, sempre vai existir uma

necessidade de construção e reconstrução dos saberes. E, por isso mesmo, “A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade docente” (Nóvoa, 2002, p. 51).

Diante deste contexto, entendemos que o professor se faz dentro da profissão e, portanto, concordamos com Imbernón (2010, p. 37), quando afirma: “[...] formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores”, ou seja, é na realização da prática que surgem as situações desafiadoras e elas servem como base para o surgimento de novos estudos e pesquisas.

Em face disso, a formação continuada é uma ação formadora que considera o homem em sua integralidade e múltiplas dimensões, conduzindo essa formação a níveis mais elevados da educação formal, aprofundando a ampliação dos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, distanciamos-nos dos conceitos de formação concebidos como capacitação, treinamento, reciclagem, dentre outras nomenclaturas que minimizam a autonomia intelectual dos professores e separam a teoria da prática.

Na realidade, esses modelos formativos contribuem apenas para desautorizar as práticas realizadas pelos professores, pois eles são preparados apenas para o desenvolvimento de uma prática docente que apenas repete o que está sendo proposto e não proporciona a criticidade, a reflexão na e sobre a prática, o que torna o professor apenas um agente de reprodução dos modelos sociais existentes.

Logo, existe uma preocupação centrada na prática, o que reduz a possibilidade e visualização do ato pedagógico dentro de um contexto social complexo e polissêmico. Este contexto, por vezes, interfere e, muitas vezes, até determina um repensar da prática docente reflexiva, crítica que se faz e refaz na e dentro da profissão, ainda mais quando se tratar de uma categoria que tem um saber técnico específico. Por isso, a substituição do termo professor por educador representa fragilidade na compreensão da sua constituição enquanto profissional.

Levando em conta toda essa realidade, a compreensão que temos de formação continuada perpassa por uma ação permanente de discussões e estudos sobre a realidade existente nos espaços coletivos ou individualizados onde o professor realiza sua prática. Entendemos, ainda, que o contexto político, econômico, social e cultural onde esses espaços estão estabelecidos interferem diretamente nessa formação. Em razão disso, o diálogo e as discussões devem ser uma constante para que possamos direcionar e implementar novos olhares e concepções sobre as vivências e experiências diárias.

Por isso, a formação é contínua uma vez que se insere em tempos e espaços que se atualizam e se ampliam dentro de uma sociedade que está em constante mudança. Faz parte de um processo complexo que emerge de diferentes determinações, pois não acontece apenas em um espaço ou contexto, mas em diferentes realidades,

seguidas de inquietações, a partir do vivido e do que surge diariamente. Assim, não é uma ação pontual, nem uma ação desvinculada da realidade dos professores, pois a docência é profícua em estabelecer desafios e estudos.

Já como autoformação, de acordo com García (1999), constitui-se de uma participação independente e, por isso, assume os objetivos que deseja, as etapas a serem percorridas e os resultados a serem alcançados. Para tanto, a formação, na perspectiva da autoformação considera as características pessoais, sociais, profissionais e éticas, enfatizando a relação do eu com o outro, para que possam ser pesquisadores de seu próprio trabalho.

Essa compreensão, também, leva-nos a perceber a formação continuada como um processo de constituição do sujeito que está sendo formado. Esse sujeito passa pelo processo de autoformação. Corroborando este entendimento, Galvani (2002) acrescenta que a autoformação acontece aliada por um processo tripolar que envolve estes três princípios: 1) a autoformação (si); 2) a heteroformação (os outros); e 3) a ecoformação (as coisas). E, nesse entendimento, vemos a autoformação como um caminhar para si que se interrelaciona possibilitando mudanças em nosso posicionamento e, ainda, na forma de ver e estar na vida.

Na formação continuada de professores, essa trilogia nos proporciona uma visão global e local do homem e da sociedade de forma equilibrada, na configuração humana do ser. Nesses termos, o professor é visto na sua totalidade e dentro de sua história de vida, do ser e estar na profissão. Uma formação que considera esses aspectos permite o conhecimento de si e do outro em um processo de construção coletiva dos saberes, na busca de uma compreensão do mundo.

Acrescentamos a isso, a busca por um agir consciente, com sensibilidade, autoconhecimento, diálogo, escuta, reconhecimento do potencial de si e do outro, sempre com uma postura mediada pela reflexão **na** e **sobre** a ação, pois sabemos que as nossas dimensões pessoal e profissional são compostas por estes aspectos. E assim, construída nesse entendimento, a formação continuada compreende o professor em sua singularidade, além de contribuir para os debates que envolvem os aspectos políticos e sociais que estão imbricados nesse processo.

Em conformidade com Moraes (2007), percebemos que a formação precisa passar por um debate aprofundado quanto a esses aspectos a que nos referimos, pois os sistemas educativos são afetados diretamente pela formação docente que envolve:

- a) a parte pedagógica;
- b) as condições de trabalho;
- c) a desvalorização salarial;
- d) a falta de incentivo;
- e) a descontinuidade nos estudos realizados;

- f) a clareza na proposta de formação;
- g) a sistematização de uma proposta que considere a realidade posta pelos desafios enfrentados pelo professor;
- h) dentre outras questões.

Tudo indica que há um consenso entre os professores de que tudo isso faz parte da carreira docente. Inegavelmente, há amparo legal em alguns aspectos, o que não significa que, efetivamente, as leis sejam cumpridas. Mas é fato que a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, propõe o seguinte:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Ademais, em 1988, a Constituição Federal já sinalizava para a elaboração de planos que sistematizassem, em forma de lei municipal, como aconteceria a valorização dos professores, mas, à medida que isso não se efetiva, e que não se façam as alterações necessárias nesse propósito, o que se percebe é que ocorre uma desvalorização profissional em termos salariais.

Na LDB, a formação continuada é garantida entre os direitos dos profissionais da educação, nos quais se destaca a valorização, que só acontece por meio da progressão funcional, mediante a qualificação de cada profissional. De acordo com Imbernón (2000, p. 16), “[...] a aquisição de conhecimentos, por parte do professor, está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Nesse caso, a Secretaria Municipal de Educação necessita elaborar seu projeto em conformidade com os seus documentos legais, levando em consideração as demandas eminentemente práticas e as necessidades reais das escolas, sem esquecer das pautas discutidas em âmbito nacional.

Nessa perspectiva, é preciso considerar a formação continuada “[...] como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas dentro da escola” (Candau, 2003, p. 52-53). Então, torna-se necessário colocar em evidência o trabalho desenvolvido na escola, criando um ambiente de socialização e estudos, de forma que todos se sintam participantes do processo.

Outro ponto interessante é que a formação continuada também perpassa pela política de valorização do professor, e isso somente acontece quando as proposições são efetivadas por força da lei. A Lei do Piso Salarial dos professores (Lei nº 11.738 sancionada 16 de julho de 2008) ainda é uma pauta de luta para os professores, pois, em muitos estados e municípios, esse direito ainda não é uma realidade efetiva.

Assim, também, a Lei 11.738/2008, conhecida como a Lei do 1/3 da Jornada, que garante aos professores que 1/3 da jornada de trabalho seja destinado para o desempenho de suas atividades de trabalho fora da sala de aula. Esse também é um direito que não se efetivou de forma integral, o que acaba provocando descontentamento nos professores. Mas é fato que a valorização perpassa pela garantia de direitos tanto no sentido de cumprimento da lei quanto nas proposições solicitadas pelos docentes.

Diante de tudo isso, fica evidente que a negação dos direitos constituídos faz emergir essas demandas para as pautas de luta e resistência contra todo tipo de desmando e degradação do magistério. E a necessidade de organização e sistematização da formação continuada também são fatos incontestes, pois, entre tantas negações e violações de direitos constituídos, fica explícita a também necessidade de se ouvir continuamente os professores. Essa é a *conditio sine qua non* para se pensar a educação, seus rumos e concepções.

NOTAS CONCLUSIVAS

A formação continuada contribui para ampliar o conhecimento, reafirmando saberes e ressignificando a prática, sendo manifestada no fazer docente, na qualidade do ensino, nos índices educacionais alcançados, na elaboração de projetos e propostas de formação junto aos professores, a partir da sua realidade.

Corroborando esse entendimento, consideramos que o processo de formação continuada acontece ao longo da vida e em diferentes espaços, manifestando-se durante o fazer, quer seja individual e/ou coletivamente, numa relação que se estabelece entre os pares e/ou em atitudes autônomas, nas quais é priorizada a busca pelo conhecimento, bem como a atribuição de sentidos conferida às experiências vividas.

Ademais, ao falarmos de formação continuada, faz-se necessário que sempre retomemos os entraves políticos, sociais e econômicos, bem como as resistências existentes em um cenário de contradição e disputa. Porém, buscamos pôr, também, em evidência os aprendizados e sua contribuição para a (re)significação da prática docente durante o processo formativo.

Ressaltamos, ainda, que a formação continuada contribui para reflexão acerca do trabalho realizado, proporciona ampliação de conhecimentos e ressignificação da prática, à medida que valida ações e outras são reconstruídas, norteando e atualizando através da teoria, pontuando questões atuais porque parte sempre da realidade, dando segurança a um agir consciente frente aos problemas que emergem da prática.

Além disso, o compartilhamento do conhecimento durante os estudos oportuniza a sistematização do trabalho a ser realizado, ao mesmo tempo

em que possibilita o diálogo da unidade teoria-prática. Nessa perspectiva, a formação continuada permite ao professor construir seu próprio conhecimento profissional, dentro do qual a prática se estabelece como um lugar central e relacional que desenvolve as suas capacidades e competências profissionais, legitimando a teoria e a compreensão do conhecimento no seu fazer.

Em suma, a formação nos permite refletir na e sobre a prática no sentido de ressignificar o que foi realizado para construir novas perspectivas para organização do trabalho docente, compreendendo que, nesse ambiente, a prática se constrói e reconstrói por ser um lugar de aprendizado. O contexto dialógico que se estabelece, nesses momentos, afirma e/ou refuta o trabalho realizado, melhorando e traçando novos caminhos, à medida que se conseguem perceber as necessidades, avanços e retrocessos.

Por fim, é nas situações reais da prática que se encontram as demandas da educação e do ensino que, por isso, constitui-se em espaços e tempos de intenções que se desenvolvem pelo conhecimento nas ações de ensino e aprendizagem. Por acontecer ao longo da vida, a formação continuada é sempre atual, pois acompanha as mudanças e necessidades sociais e se constitui também em um local de lutas à medida que os professores reconhecem suas necessidades profissionais e pessoais e a sua efetivação não acontece por vontade do governo mais por processos contínuos de reivindicações.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara e GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.** [online], v.12, n.37, p.997-1026, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF: Gráfica do Senado, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. (Constituição). Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008a**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**: I sob direção de I com contribuições de A. Accardo, I et. all. 17. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CASTRO, Marcelo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015.

GALVANI, P. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade II** – CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 95-121.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a certeza**. São Paulo: Cortez, 2020.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: UFSCar, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

O SIGNIFICADO HISTÓRICO DA PRÁTICA EDUCATIVA ATÉ A CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE DECOLONIAL

Laurilene Cardoso da Silva Lopes¹

Aurelice Maria de Oliveira Paula²

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a prática educativa em diferentes contextos históricos, o que nos fez adentrar as bases teóricas que norteiam a ação docente ao longo da história. Isso nos possibilitou a compreensão das contribuições dessas construções históricas na elaboração do entendimento que temos hoje sobre prática educativa.

Nesse sentido, a partir dos conceitos de prática educativa desenvolvido desde o período da Idade Clássica à Idade Contemporânea, salientamos que os processos educativos se constituem um campo fértil para o desenvolvimento da prática e, dessa forma, são imprescindíveis para entendermos melhor os significados dessas práticas, o que implica o conhecimento de como ocorreu seu processo de construção ao longo da história.

Isso motivou a realização dessa análise e discussão sobre as diferentes formas de compreender a prática educativa e as mudanças decorrente dessa compreensão, construída durante os períodos históricos, e que se mostra hoje, profundamente, eurocêntrica. Assim, partimos do seguinte questionamento: como as mudanças ocorridas na concepção de prática educativa, em razão do contexto histórico, norteiam a ação docente?

A partir dessa indagação, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar, sob uma perspectiva decolonial, como as mudanças ocorridas na concepção do conceito de prática educativa norteiam a ação docente, a partir do contexto histórico de atuação. Nesse sentido, faz-se importante entendermos o percurso histórico dessas mudanças para compreendemos o contexto contemporâneo, sob uma perspectiva decolonial.

Cumpre-nos esclarecer, inicialmente, que educação e prática educativa

1 E-mail: lauralopesarel@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5136-6641>.

2 E-mail: aurelicepaula@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7962-114X>.

estão intrinsecamente ligadas. Todavia, esta última se trata da aplicação concreta dos princípios e teorias educacionais, as formas de planejar, executar, avaliar. Mas ambas estão sujeitas às condições sociais, culturais e econômicas e são reguladas por políticas e diretrizes que podem ou não representar os interesses dos que dela necessitam. Nenhuma educação e suas respectivas práticas se desvinculam disso.

A metodologia da pesquisa tem abordagem qualitativa, uma vez que se concentra na complexidade de um fenômeno subjetivo, ao tempo em que explora seus significados, motivações e valores em um dado contexto histórico e, portanto, específico. Quanto aos fins, o estudo é exploratório, com base em revisão bibliográfica de diferentes autores, com vistas a explorar os conceitos e fundamentar a análise.

Além da introdução, na qual apresentamos as bases iniciais da pesquisa as bases, e das considerações finais, nas quais apresentamos as conclusões da análise, o estudo organiza-se em duas seções, assim denominadas: 1) Prática educativa em diferentes contextos históricos; e 2) Prática educativa contemporânea em contextos escolares.

PRÁTICA EDUCATIVA EM DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS

Ao longo da história, observamos que estamos envolvidos pela educação, que se faz presente em todos os espaços que frequentamos. Mesmo em comunidades isoladas, existe aprendizado e conhecimento, o que constitui a educação dos povos lá existentes. Já na história antiga das civilizações, constatamos que a educação estava presente, o que nos faz considerar que o aprendizado acontece em diferentes épocas, lugares e sociedades. Isso nos leva a pensar na educação como uma prática cultural e social e nos processos educativos, como formas de produzirmos conhecimento e transmiti-lo às gerações futuras.

Segundo Cota (2000), os conhecimentos são construídos em práticas sociais das quais participamos e que orientam nossas ações e formação. Esta última decorre de uma práxis que se vai construindo em conjunto com aqueles com quem convivemos. As práticas sociais, por sua vez, são produzidas no intercâmbio entre as pessoas ao significarem o mundo que as rodeia e nele intervirem.

É aqui que entra a educação, que se encarrega da produção e da transmissão do conhecimento, produzido nesse intercâmbio e nessas práticas sociais e considerado válido em uma determinada sociedade e contexto sócio-histórico. E embora como prática social a educação possa se dar de maneira não formal, interessa-nos, aqui, a educação formal, que ocorre no âmbito da escola, mas com esse vínculo com essa sociedade de onde se origina. Assim,

entre os significados que atribuímos a educação, destacamos o conceito de Jaeger (2010; p. 3), para quem a educação consiste no “[...] princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual”.

Ressaltamos, nesse sentido, que o homem é o único animal que consegue propagar sua forma de viver para a posteridade, pois ele é um ser racional e esse fato o torna diferente dos demais animais. Nesse sentido, a educação é compreendida como sendo plural e pertencente a toda a comunidade, pois é nela que surge e se desenvolve.

Ademais, “A educação é uma função tão natural e universal da comunidade humana, que, pela sua própria evidência, leva muito tempo para atingir a plena consciência daqueles que a recebem e praticam [...]” (Jaeger, 2010, p.3). Nesse sentido, entendemos a educação como um saber construído coletivamente que se torna comum em meio a um povo, nação ou comunidade.

Não obstante, ao longo da história, esses saberes vão sendo sistematizados de diferentes formas, por meio dos sistemas de ensino, responsáveis pela regulação e controle do que é aprendido e ensinado, o que se manifesta em concepções e práticas educativas a serem desenvolvidas.

Conceitualmente, podemos considerar prática educativa como o conjunto de conhecimentos históricos construídos e reconstruídos coletivamente em uma comunidade, os quais são utilizados para passar o conhecimento de geração a geração construindo sua identidade enquanto povo. Observamos, ainda, que no período clássico na Grécia antiga surgem os primeiros registros das práticas educativas, pois os filósofos gregos ensinavam em locais públicos, com o objetivo de formação integral do homem para a vida em sociedade.

Jaeger (2003) nos diz que para Aristóteles o homem se desenvolve em um processo subjetivo e social, o que, segundo ele, acontece de forma individual e depende de sua natureza ética e de sua identidade política. Também aponta a dimensão estética como o sentido de conquista do belo e do bem da vida. Assim, o ser ético, político e estético seria uma pessoa plena e todas essas coisas somente seriam possíveis por meio da educação, pois é através dela que conseguimos o desenvolvimento humano das pessoas.

“O essencial da história da formação grega é antes o conceito de aretê que remonta aos tempos mais antigos” (Jaeger, 2003, p. 25). Para o autor, o significado dessa palavra se aproxima da palavra virtude e constitui o ideal de educação desejada. Na concepção de Sócrates, a aretê era a base da educação e ela deveria ter uma missão política que valorizasse as virtudes cívicas.

Platão, por sua vez, entendia a educação como um trabalho de edificação da cidade-estado. “Sócrates acreditava que a virtude não era suscetível de ser

ensinada, buscou de todas as formas provar que a virtude é um saber” (Jaeger, 2003, p. 644). Nessa perspectiva, o conhecimento verdadeiro somente chegaria se o homem fosse educado, pois, dessa forma, poderia fazer a escolha de uso ou não da virtude, o que desenvolveria nele o autoconhecimento. Mesmo com todos os impasses e discussões entre os filósofos da época, a virtude se constituiu o fundamento da educação da época.

Assim, observamos que os discípulos dos filósofos eram ensinados a serem cidadãos e se desenvolviam a partir do ensinamento da virtude para o exercício de suas funções dentro da pólis e a forma de ensinar se constituía em momentos de discussão e socialização em lugares públicos onde o saber era construído coletivamente e, assim, as práticas educativas conduziam o homem ao aperfeiçoamento do conhecimento desenvolvendo suas próprias ideias, o que favorecia sua consciência.

De acordo com Cambi (1999), na antiguidade, aprendemos as raízes que ficam a educação na construção de suas identidades familiares, construção do Estado, criação da instituição escolar, mostrando os diferentes costumes e culturas das sociedades que contribuem para a elaboração dos modelos educativos, além de produzir a passagem na educação, ética, gnoseologia, fazendo nascer a reflexão autorregulada, que se torna universal e rigorosa, em torno do processo educativo.

Nesse contexto, a Paidéia contribui com o entendimento da formação integral do homem que se constitui de uma formação humana, cultural e universal. A revolução cristã ocupa-se de dar um novo direcionamento aos princípios educativos, organizando-os a partir dos ideais da fé, de modo que passa a ser realizada em instituições religiosas. Aqui, surge um novo pensamento sobre a formação do homem, pensa-se essa concepção a partir

[...] das ideias de igualdade, solidariedade, caracterizado pela virtude da humildade, do amor universal, da dedicação pessoal, como ainda pela castidade e pela pobreza), que do âmbito religioso vem modelar toda a visão da sociedade [...] (Cambi, 1999, p. 121).

A partir revolução do cristianismo, ocorre “[...] também uma revolução pedagógica e educativa, que durante muito tempo irá marcar o Ocidente, constituindo uma das suas complexas, mas fundamentais, matrizes” (Cambi, 1999, p. 123). Na Idade Média, houve uma inovação pedagógica, conhecida como a idade das trevas, que influenciou a modernidade, mas, posteriormente, contrapôs-se a ela, à medida que passou a incorporar aspectos relacionados ao pensamento sobre a práxis.

Nesse período, o projeto educativo voltou-se para a família, função que se modificou na Baixa Idade Média, quando se passou a assumir aspectos rurais. Nessa época, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino foram os responsáveis por

escrever o pensamento pedagógico, utilizando os princípios cristãos, denominado, em um primeiro momento de Patrística e, em um segundo momento, de Escolástica, ambas modelos de educação que buscam a harmonia entre razão e fé.

Nesse contexto, surge a segregação do direito à educação, pois, em decorrência da forma com que foi organizado o ensino, o acesso dos menos favorecidos à educação foi negado. A estes, coube apenas o servir. Assim, surge, também, a divisão da educação, passando a haver uma educação para ricos e outra para pobres. Isso ampliou as desigualdades sociais e, por consequência, a divisão da sociedade em classes.

De acordo com Cambi (1999), a educação aristocrata voltada para as classes mais favorecidas reforçava a divisão social das classes, reafirmava as lutas e as desigualdades, pois a educação ofertada aos menos favorecidos só lhes dava acesso aos ofícios pouco rentáveis e que lhes permitiam apenas a sobrevivência, ao mesmo tempo em que os impossibilitava de prosseguir e avançar nos estudos, haja vista a longa jornada de trabalho a que eram submetidos.

Tal fato evidencia que, nesse momento histórico, as práticas educativas eram voltadas para a aceitação da realidade e caracterizadas pela ausência de mudanças dos aspectos sociais que hierarquizam a vida em sociedade. A transmissão do conhecimento fundamenta-se em princípios dogmáticos que estigmatizavam as pessoas e fortaleciam o sistema vigente. Nesse modelo de educação, o professor tinha como função de desvendar os saberes.

A Modernidade, de acordo com Cambi (1999), é uma época de transformações e revoluções que formam um conjunto de ações que marcam uma separação dos modos de compreensão dos processos educativos, bem como da visão de sociedade existente. Nesse contexto histórico, a estrutura social vigente sofre mudanças nos contextos econômico, social, político, ideológico e social. Diante disso, ressaltamos que, em todo momento histórico, as contradições são inevitáveis e estão presentes nas ideias que surgem e nos discursos propagados.

Cambi (1999) nos esclarece que, entre as dualidades que atravessam as concepções dos processos educativos que surgem, está a liberdade. Mas, não podemos esquecer que essa liberdade a que o autor se refere não é absoluta, ao contrário, por ter a educação o poder de incutir, moldar e formar, existe uma regulação e um monitoramento da parte do Estado.

Desse modo, as políticas e diretrizes educacionais estabelecidas visam, sobretudo, moldar os comportamentos de forma a enquadrá-los nos padrões sociais e a integrá-los ao contexto social. Obviamente, que em uma sociedade estratificada, não há, da parte daqueles que estão à frente da máquina estatal um interesse em mudança de *status quo*.

Não é à toa, portanto, que se impõem formas de pensamento, comportamento e linguagem pautados no modelo eurocêntrico. Nessa dimensão, a educação torna-se

uma ferramenta de submissão, em vez de promover a interrogação, a liberdade, a pluralidade, a utopia e a paixão, como formas de construir, assim, um novo mundo.

Isso porque, o eurocentrismo sobrepõe sua cultura em detrimento das demais, colocando-se como centro de desenvolvimento humano e cultural, cujos valores estão acima dos demais. Nossos alunos, oriundo muitas vezes de culturas as mais diversas, acabam por não se verem representados nesse padrão, o que acaba por afastá-los da escola, o que acaba por reproduzir a desigualdade e os estigmas com que são rotulados os mais pobres. Ressaltamos, entretanto, que

[...] não se trata aqui de desfazermos da importância e relevância do conhecimento produzido pelos pedagogos estrangeiros. Mas, antes de tudo, são conhecimentos produzidos na experiência europeia, ainda que as notícias do novo mundo tenham tido ampla circulação em Europa, a chave de leitura se fez em meio a outras vivências e histórias (Veiga, 2022, p.4).

Mas, inegavelmente, as práticas educativas estão recheadas de cultura eurocêntrica, que, nem sempre, produzem efeitos positivos, como podemos constatar na seguinte assertiva:

Na historiografia da educação brasileira temos uma longa tradição de privilegiar a história da escola, ainda que nos últimos 30 anos tenha se ampliado o leque de objetos de pesquisa. Também numa longa tradição histórica, **pouco se perguntou sobre os sujeitos da escola**, bem como, é recente pensar a escolarização de crianças negras e indígenas, bem como os outros muitos processos educadores existentes, para além da escola. De mais a mais, é possível perceber, no caso da historiografia da educação, a pouca problematização da escrita eurocêntrica, onde **a interpretação dos acontecimentos históricos se faz e se fez sobre a lente e perspectiva histórica da experiência europeia, como uma história única, o que trouxe sérias consequências para análise de nossa realidade**, especialmente devido a elaboração de um imaginário de tempo repleto de ausências e desfalques (Veiga, 2022, p.14, grifo nosso).

E qual o problema disso? O grande problema é a exclusão não só de culturas importantes como as culturas africana e indígena, mas desses grupos do seio da escola. E não podemos esquecer, embora tenhamos leis e diretrizes para incluí-las, elas não se efetivam em muitos casos. Ademais, se abrigam sob o guarda-chuva de culturas étnico-raciais, como se cada uma delas não tivesse suas lutas e especificidades. Assim, vamos perpetuando desigualdades históricas, isso quando não nos rendemos a pressões de grupos de extrema-direita que vêm tentando adentrar a escola e moldá-la de acordo com suas formas de pensar autoritárias, reacionárias, e que ignoram todos os processos e consensos civilizatórios no sentido de reconhecer essas culturas.

Mas, afinal, em meio a tantas lutas por uma educação mais justa e inclusiva, por práticas educativas críticas e emancipatórias, que de fato

representem a identidade e a cultura do povo brasileiro e sua diversidade, qual prática educativa contemporânea norteia as escolas brasileiras na atualidade? A resposta a esse questionamento é o desafio da nossa próxima seção, inclusive para entendermos de maneira mais aprofundada os reflexos do eurocentrismo em nossas escolas.

PRÁTICA EDUCATIVA CONTEMPORÂNEA EM CONTEXTOS ESCOLARES

Antes de tudo, destacamos que a sociedade, de certo modo, define os objetivos da educação, os conteúdos a serem ensinados e as formas como o processo educativo deve ocorrer, sob a influência de suas demandas sociais, econômicas e culturais, que acabam por moldar as práticas realizadas. Tudo isso pautado em um modelo eurocentrista, haja vista que os conteúdos educativos são ensinados a partir do olhar colonizador. Não obstante, a educação não tem um caráter meramente reprodutor, ao contrário, ela tanto pode reproduzir quanto transformar a sociedade, mas essa transformação depende da postura teórica que assumimos diante das realidades em que atuamos.

O fato é que práticas pedagógicas tradicionalistas ainda são muito observadas no ambiente escolar, o que revela um distanciamento das práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos sociais. Isso dificulta a transformação social que almejamos, tornando-a muito distante da realidade. Observemos o que nos diz Veiga (2022, p. 4, grifo nosso):

As situações que vivemos na contemporaneidade, principalmente com o recrudescimento do racismo, expressam bem as consequências desse processo. Como estratégia de dominação, os povos originários e africanos, foram estigmatizados como povos rudes, selvagens, bárbaros. Entretanto, a resistência histórica desses povos, por outro lado, fez surgir uma outra questão – os problemas relativos as condições de sua educabilidade. Me parece que, desde então, de um modo geral, os debates sobre a institucionalização da escola no Brasil tem sido permeados por essa problemática: **são esses povos educáveis?** Essa questão muita das vezes é ocultada pelo eurocentrismo de nossas ideias, nossa pedagogia, nossa historiografia da educação.

A questão que destacamos traz à tona a inexorável realidade: somos tratados como se não tivéssemos nenhum valor, como se toda a nossa cultura não fosse válida. Nessa perspectiva, é necessário entendermos o que significa a hegemonia colonialista que tem norteado a educação. Antes de tudo, lembramos que a cultura colonial e eurocentrista data de 1500, quando o Brasil foi ocupado pelos portugueses, que instalaram aqui um regime de exploração econômica, com grande e violenta imposição cultural. Obviamente, isso gerou marcas profundas em nossa educação, mas também fomentou resistência no sentido de ofertar

uma educação que tenha como um dos princípios fundamentais a emancipação humana. E, não obstante a opressão cultural colonialista pela qual historicamente passamos, nosso país já se reconhece como um país diverso e multicultural e requer, por isso mesmo, uma educação que trabalhe com esse propósito.

Nesse sentido, a decolonialidade na educação se constitui um caminho, uma vez que busca desconstruir as estruturas de poder coloniais presentes em diretrizes e orientações curriculares, nos currículos, métodos de ensino e na própria organização escolar, muitas vezes. Essa abordagem visa promover uma educação mais justa, equitativa e emancipatória, combatendo o racismo e outras formas de opressão, valorizando a diversidade de conhecimentos e culturas, especialmente aqueles marginalizados pela colonialidade.

O certo é que é preciso romper com os modelos de educação que priorizem a individualidade existente para que possamos avançar nos processos educativos. Mesmo tendo consciência dos avanços obtidos, ainda temos um longo caminho a percorrer, pois para termos uma formação digna, que garanta o direito a uma educação de qualidade e permita uma formação humana e crítica sobre a realidade, é preciso termos clareza do tipo de cidadão que queremos formar e para qual sociedade. Afinal, por meio da educação, podemos criar possibilidades de transformação social, mas, para isso, faz-se necessário compreendermos o homem como ser social e histórico.

Nessa dimensão, uma prática educativa emancipatória possibilitará às gerações futuras compreenderem as diferentes formas de pensar, diferentes comportamentos e modos de vida, fazendo com que as pessoas possam conviver na diferença, pois,

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (Freire, 2001, p. 17)

O pensamento de Freire (1996) nos mostra uma potente crítica ao preconceito nas diferentes formas que, além de ferir a essência humana e o valor intrínseco da individualidade, dotado de valores e direitos, esvaziam o

sentido da própria democracia e liberdade, pois à medida em que uma pessoa é discriminada ou subjugada, sua humanidade é diminuída e sua existência é esvaziada.

Para tanto, é preciso conhecermos a *práxis* e a produção do mundo humano no sentido de entendermos a função da educação nesse contexto. Saviani (2015, p. 01) em seu texto natureza e especificidade da educação destaca que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana.” Nesse sentido, é preciso entender a natureza humana e o que nos difere dos animais.

Saviani (2007) nos faz refletir sobre a definição dada por Aristóteles que define o homem pela sua capacidade de raciocinar e pela definição de gênero, o que nos faz categorizar o que temos de igual e diferente, o que possuímos e que não encontramos nos animais, que estamos tomando como base para fazer a análise, nesse caso, o raciocínio. Porém, destaca que assume um caráter acidental e não substancial.

Entendemos, então, que o homem é um ser histórico e como tal desenvolve o mundo social a partir de uma *práxis* consciente, tendo no trabalho um lugar de relações sociais e, por isso mesmo, um fator determinante na construção desse ser social. Assim, a base dessa consciência é a realidade, e o homem é visto como ser ontocriativo porque age, pensa e sente. E para negar sua dependência com a natureza, ele a transforma.

À medida que interage com a natureza modificando-a, o homem observa que a constituição das coisas não está apenas na superficialidade e com isso toma decisões e muda sua consciência, mostrando que não está pronto e acabado, mas que se constrói ao longo do processo histórico que o constitui.

Dessa forma, a concepção de sociedade vai variar de acordo com quem está no poder, haja vista que o que sabemos sobre o homem e a sociedade, bem como, das relações sociais são repassadas apenas do ponto de vista de quem está no poder, por isso Engels destaca a vida social e a família em seu livro *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, para além dos aspectos biológicos que os une, e chama atenção para a opressão do gênero, o papel do casamento e autoridade masculina na sociedade moderna.

Nesse caso, é preciso reconhecer o surgimento do homem a partir do momento em que precisa transformar a natureza por meio do trabalho para suprir suas necessidades, enquanto os animais se adaptam a ela. Portanto, o trabalho é uma atividade consciente que nos difere dos animais provocando modificações, transformações na natureza externa e na natureza humana, construindo o mundo humano.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p 154)

Então, a natureza da educação e do homem nos remete à compreensão do processo educativo. Quando desenvolvemos essa compreensão, observamos que essa construção acontece ao longo da vida, sendo um processo histórico e, portanto, tudo que ocorre no ambiente social não pode ser entendido como um fato isolado, mas como uma construção histórica, em que estamos envolvidos e somos responsáveis pelas situações existentes. Como exemplo, podemos apontar questões sociais como: fome, preconceito, discriminação, dentre outros. Esses fatores colaboram para determinar a sociedade em que vivemos.

Nesse contexto, a educação surge como uma necessidade da realidade humana social constituída, própria dos seres humanos, sendo uma exigência da sociedade. Então, Saviani (2007) concebe a educação como um fenômeno humano, mediante o qual as futuras gerações vão se humanizar. Aliás, esse é o seu papel primordial, porque a partir do conhecimento produzido provoca em nós funções psíquicas como: domínio de atenção, memória, lógica, o pensamento abstrato e por conceito, que absorvemos por meio da apropriação da cultura.

Nesse contexto, o trabalho educativo é produzido por meio dos elementos culturais que precisam ser aprendidos. Assim, a escola deveria transmitir o saber sistematizado, classificado para nós como o saber ensinar e o como ensinar, sendo a aula o saber produzido que não se separa do produto, pois ao mesmo tempo em que o professor ensina o conhecimento é absorvido pelos alunos. Dessa forma, compreendemos a natureza da educação.

Um outro fato está relacionado à especificidade da educação que se relaciona à transmissão de elementos como conhecimentos, valores, ética, dentre outros, considerados culturalmente relevantes, visando ao desenvolvimento integral do indivíduo e sua inserção na sociedade. Essa transmissão ocorre de forma intencional e organizada no ambiente escolar, com vistas a formar cidadãos críticos, atuantes e capazes de transformar o mundo. Nesse sentido, por isso a educação se configura no trabalho não material constituindo-se a natureza do fenômeno educativo.

Com esse entendimento, ressaltamos que, nos contextos educativos, os vieses dos projetos educacionais estão sempre alicerçados em uma teoria do conhecimento e, por isso, fundamentam o fazer docente até os dias de hoje.

Estamos sempre afiliados a uma dessas proposições e isso nos faz refletir sobre o que estamos construindo a partir do que aprendemos em período de formação. Assim, no século XX, no cenário brasileiro, podemos afirmar que muitas construções teóricas vieram a contribuir para compreendermos os fenômenos educativos e nos embasam as formas de pensar e agir sobre a realidade vivida.

Para entendermos essa realidade, recorremos ao trabalho de Paulo Freire para conhecer o projeto de educação como prática da liberdade, que discute temáticas como o processo de transição da Sociedade Brasileira, mostrando as forças políticas e suas implicações para a educação. Seu construto teórico aponta os atentados à democracia, à educação versus massificação, ao tempo em que explica sua concepção pedagógica, o trabalho com a educação e a consciência.

Em sua proposta educacional, Freire destaca sua filosofia de caráter existencial, na qual a existência está para além do fato de viver. Nesse sentido, conscientização e o discernir fazem parte do existir, haja vista serem individuais, porém precisam dos outros para se relacionarem e efetivarem. Pois,

[...] enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo (Freire, 1982, p. 66),

Nessa dimensão, a existência pode ser considerada um movimento da experiência que vai criando e se recriando, e assim integrando-se no contexto da sociedade, sendo que não é acomodar-se, mas desenvolver a capacidade de se ajustar para transformá-la, apontando a característica do ser humano com sua condição de inacabamento, transformando-a por meio do processo educativo. Nesse sentido, o educando é visto como um sujeito e não como objeto.

Assim, o processo de conscientização e diálogo compõe uma educação problematizadora, em que o homem deixa de ser tratado como coisa e transforma-se em pessoa livre e consciente de si e de seu papel na história. Esse projeto é construído por educadores e educandos.

De acordo com Freire (2001), é preciso assumir uma posição não neutra para a construção de uma educação permanente e uma cidade educativa, pois construiremos uma relação entre educação, enquanto processo permanente, e as cidades que estão para além do acolhimento da prática educativa, como prática social, mas se constituem em contextos educativos.

Nesse sentido, a educação tem o papel de formar pessoas capazes de combater todo tipo de discriminação e preconceito, uma vez que, à medida que a criança tem contato com os mais diversos tipos de culturas e perspectivas de vidas, criam-se nelas identidades respeitadas, capazes de valorizar as diferenças sem hierarquização de saberes.

Dessa maneira, valorizam-se todas as formas de ser e estar no mundo, apreciando e exaltando os diversos tipos de conhecimentos produzidos pela humanidade e não apenas aqueles considerados “superiores”, como impõe o pensamento eurocêntrico, constantemente fortalecido por meio de conteúdos escolares estanques e descontextualizados, ainda tão latentes no ambiente escolar.

Nessa concepção, parte-se do fato de que o trabalhador vive preso ao seu cotidiano que não lhe permite contemplar, nem pensar, agir, por sua condição de subordinação à produção do seu trabalho, ou seja ele não tem tempo para viver, para se humanizar, pois vive rodeado de normas e regras que o coíbem. A cidade educativa proporciona ao cidadão, que está sujeito ao seu devir, ter a cidade como local de aproveitamento de lazer e produzir cultura.

A cidade é educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas casas, seus edifícios, deixando em tudo um selo de certo tempo, estilo e gosto de certa época (Freire, 1982, p 13)

A partir do entendimento de que a cidade somos nós e que somos sua representação, vemos que o projeto de cidade educativa perpassa pelo projeto de educação a que somos submetidos e, portanto, é uma construção coletiva e histórica que contribui para a formação do homem. Assim, compreendemos que a educação é formação e como tal se constitui em processo de conhecimento de constante ensino e aprendizagem, tornando-se um meio fundamental para desconstruir as estruturas de poder coloniais ainda tão presentes no cotidiano escolar. Por isso mesmo, pode promover o combate às diversas formas de opressão, na medida em que valoriza a diversidade de saberes e culturas, principalmente os saberes marginalizados pela colonialidade. Dessa maneira, faz-se necessário que a escola assuma o compromisso político de desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e emancipatórias.

Quanto ao conhecimento, consideramos que ele tem um caráter histórico e, por isso, não podemos compreendê-lo fora de um contexto. Em conformidade com Gadotti (2007), o conhecimento serve, primeiramente, para nos autoconhecermos. E com ele, conhecemos e desenvolvemos habilidades e adquirimos as competências servindo para vida: social, política e econômica.

Ademais, o conhecimento é uma ferramenta que colabora para mudar as pessoas, a nós mesmos e o mundo. Para Freire (1982), somente podemos mudar o mundo pela educação, e educação política, porque, assim, podemos construir uma educação emancipadora. A educação popular pensada por ele tem como categoria fundamental a conscientização. Isso sempre incorporando a organização, porque essas duas categorias juntas contribuem para a

transformação da sociedade. A educação pensada por Paulo Freire integra as pessoas, a cidade e depois a sociedade como um todo, pois estão em constante movimento de reconstrução e para que funcione bem todas devem estar em harmonia.

Com essa perspectiva, Freire destaca a prática educativa-crítica como um assumir do professor nesse processo de transformação, pois como ser social e histórico reflete sobre o seu fazer provocando mudanças em suas práticas. Assim, a prática educativa em sua teoria é um romper como o modelo educacional vigente, por meio da educação coletiva, da conscientização, diálogo e libertação, provocando mudanças no homem e por conseguinte na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto no texto é analisar as mudanças ocorridas na concepção do conceito de prática educativa, em razão do contexto histórico. Nesse intento, ao analisarmos o percurso histórico da prática educativa, foi possível constatar que a concepção de educação, de fato, sofre alterações. Isso se evidencia a partir da relação entre trabalho e educação, pois ao agir e pensar sobre a natureza para adaptá-la e transformá-la, o homem se educa. E esse processo acontecia coletivamente sendo repassado às gerações posteriores.

Como constatamos, as formas de ensinar e aprender do homem aconteciam pela produção de sua existência em comum e se educavam nesse processo, por isso não se educava para a vida porque a educação sempre foi a própria vida. Porém, com a divisão de classes, aparece também a separação na educação, mudando essa concepção. Surge a escola para a elite, centrada nas atividades intelectuais e outra escola para a classe operária, priorizando o trabalho não como um processo educativo, mas como instrumento de adequação e conformação dos educandos ao mundo do trabalho, cujas estruturas laborais, não só refletem, mas agravam as desigualdades econômicas, sociais, raciais, de gênero.

Assim, o conhecimento, que antes se aprendia coletivamente e tinha o trabalho como um processo educativo, é desconsiderado com o surgimento desse novo modelo de educação. Dessa forma, a prática educativa utilizada ao longo da história fica restrita às comunidades tradicionais como forma de resistência de seus costumes e valores.

No Brasil, a partir do momento em que passamos a ser educados sob o paradigma do colonizador, fomos ensinados a absorver seus valores e sua cultura. Ademais, passamos a reproduzir o seu discurso, sem pensar criticamente sobre os fatos que acontecem na sociedade, no como e por que a divisão de classes acontece. A desigualdade social e econômica entre sujeitos parecia ser natural e a escola, o único lugar de aprendizagem.

Coube-nos, então, mediante esse estudo, a desconstrução do conceito de educação como prática educativa, não porque elaboramos um novo conceito, mas porque aderimos a princípios educativos que nos distanciam desse conceito. O fato é que a educação, como campo de conhecimento, fornece a base teórica sobre como ocorre a aprendizagem, enquanto a prática educativa é a forma como essa teoria é traduzida em ações em sala de aula e outros ambientes de aprendizagem.

Por fim, constatamos que a educação e a prática educativa estão intrinsecamente ligadas, sendo esta última a aplicação concreta dos princípios e teorias educacionais. Inegavelmente, ambas estão sujeitas às influências das condições sociais, culturais e econômicas. Isso evidencia um campo de luta para os educadores e profissionais da educação, no sentido de desenvolver práticas inclusivas, críticas e emancipadoras.

REFERÊNCIAS

- CAMBI, F. **História da educação**. São Paulo: Ed. UNESP (FEU), 1999.
- COTA, Maria Célia. De Professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. **Educação e Filosofia**, v. 14, n. 27/28, p. 203-222, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).
- FREIRE. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- JAEGGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.
- ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Martins fontes, 1999.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.
- SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Germinal**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2015.
- VEIGA, Cynthia Greive. Eurocentrismo e desigualdade escolar na História da Educação brasileira. **Educação, Escola e Sociedade**, Montes Claros (MG), Brasil, v. 16, n. 18, p. 1-14, 2022.

JOGOS LÚDICOS-PEDAGÓGICOS PARA RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM (LEITURA E ESCRITA) PÓS-PANDEMIA

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹

Celiane de Jesus Santos²

Larissa Pimentel dos Santos³

INTRODUÇÃO

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, 11 milhões de pessoas são analfabetas, incapazes de ler e escrever um simples bilhete. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, o Brasil deve zerar a taxa de analfabetismo até 2024. De acordo a *United Nations Children's Fund* – Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2020, 5,1 milhões de pessoas não teve acesso à educação, desse, 41% estão na faixa etária de alfabetização (entre 06 e 10 anos). A violação ao direito a educação, acarreta reprovações e abandonos escolares.

O cenário pandêmico “COVID-19” desde março de 2020 trouxe grandes desafios em meio ao caos global, projetos cancelados, medo, incerteza, insegurança, sensações e sentimentos contraditórios, momentos de desmotivação mediante a necessidade de confinamento/isolamento social/lockdown como uma das medidas de prevenção do contágio e conter novos casos e variantes do Coronavírus, fez com que as aulas presenciais fossem interrompidas e se tornasse remotas (síncronas e assíncronas) com vistas a garantir o direito à educação. Fato que permitiu além do fortalecimento dos vínculos afetivos familiar, oportunizou aos pais observarem as dificuldades de aprendizagem das crianças. Porém, por outro lado, prejudicou bastante o processo de escolarização, já que existe uma gama de famílias: de baixa renda e/ou em situação de extrema pobreza; com fome; sem escolarização e/ou com pouca escolaridade aquém do esperado para

1 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5978999436523962>.

2 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7455455344882983>.

3 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0343495201867057>.

ensinar as atividades escolares propostas; sem equipamentos adequados e/ou sem conexão com a internet para participar das aulas remotas on-line, fato que mostrou claramente a exclusão por não terem condições de aprender em casa, e o prejuízo/déficit de aprendizagem por estar longe das escolas.

É notório o impacto negativo na Educação, crianças fora da escola, sem socializar, reclusas em suas residências limitando suas interações, expostas às telas, ao estresse, a ansiedade, ao estilo de vida pouco saudável, transtornos do sono e alimentar (inadequação e/ou carência alimentar), e a oscilação de humor causado pelo medo da COVID-19. À volta a presencialidade devido à diminuição de casos oriundas do avanço da vacina, obrigou o professor reorientar suas práticas utilizando a pedagogia do afeto, leveza e ludicidade para minimizar o cansaço, o desânimo, reequilibrar biopsicologicamente o alunado e promover o desenvolvimento saudável livre de mudanças bruscas de comportamento, diminuição da imunidade e depressão.

O que se pode aprender com essa experiência, foi a urgente necessidade de fortalecer a parceria entre estudante, família e escola, aprimorar o olhar acolhedor sem viés discriminatório, desenvolver a escuta ativa, favorecer o clima escolar no retorno do ensino presencial, adaptar o planejamento/currículo escolar ao mundo do alunado, construir caminhos e possibilidades que levem o ensino-aprendizado significativo mesmo diante desse contexto desvelado de acirramento, desigualdades, vulnerabilidades, sucateamento e descasos que concerne à promoção da educação pública.

Para tanto, enquanto discentes da Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e nos posicionando como agentes ativas, surgiu a indagação: *É possível intervir ludicamente para recuperar a aprendizagem (leitura-escrita) que foi interrompida/prejudicada na Pandemia?*

Dessa forma, realizamos um Projeto de Intervenção (PI) também conhecido como Plano de Ação (PA) durante o Estágio Supervisionado, este Projeto de Intervenção se justifica pela necessidade de fortalecimento da leitura-escrita para recuperação da aprendizagem Pós-Pandemia e como recurso lúdico-pedagógico com vistas à aprendizagem significativa, já que a ludicidade além de renovar a práxis, possibilita o aprendizado efetivo e o bem-estar do alunado.

Para compreensão dos assuntos contidos no currículo escolar, o uso dos jogos são opções assertivas para desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo e elevação/equiparação da aprendizagem. A Pandemia COVID-19 obrigou os professores a pensar novas práticas para tornar a aula lúdica, ter maior participação dos alunos nas aulas remotas e obter maior assimilação do conteúdo. Sendo assim, o jogo oferta uma aprendizagem positiva e divertida.

Reforçando a afirmação, Mantoan (2013), ressalta a necessidade de

experiências concretas e interativas para consolidar a aprendizagem. Para tanto, surge à necessidade de práticas pedagógicas brincantes encantadoras, lúdicas e significativas que permeiam em afeto e no desafio de buscar soluções educacionais num contexto pós-pandemia.

Entendemos que existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, cooperação, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. Em suas práticas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. (Mantoan, 2013, p.104).

Reitera-se que a utilização do Projeto de Intervenção foi urgente e necessário para minimizar os impactos do isolamento social sobre o futuro do alunado. A fase escolar permite grandes conquistas para aprendizagem e desenvolvimento integral do ser. Nesse sentido, a ausência da rotina escolar, as restrições de sair de casa, a ausência de atividades e interações coletivas, os impactos da pandemia, trouxeram grandes prejuízos. Por isso, utilizar jogos lúdicos-pedagógicos não é só um recurso para recuperação da aprendizagem, mas uma oportunidade de explorar o mundo, desenvolver habilidades, fortalecer a comunicação (leitura-escrita) com a sociedade, garantir motivação ao alunado e que o conteúdo curricular seja ofertado de forma clara, respeitando as interseccionalidades do alunado para que não aumente as desigualdades.

O Projeto de Intervenção Jogos lúdicos-pedagógicos para recuperação da aprendizagem (leitura-escrita) pós-pandemia, desenvolvido por nós (Lívia, Celiane e Larissa) alunas da Licenciatura Plena em Pedagogia da UNEB, tem como objetivo desenvolver atividades que auxiliem na aprendizagem de hábitos de leitura e escrita através da construção e uso de jogos lúdico-pedagógico para crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o Plano de Intervenção baseou-se na realidade dos alunos e nas queixas trazidas pelos professores durante as observações do Estágio Supervisionado realizado entre Maio e Junho de 2021 na Escola Municipal Mercedes do Espírito Santo, localizada no município de Lauro de Freitas/BA.

O Estágio Supervisionado vem como forma de compreensão das complexidades das práticas institucionais e das ações ali praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a formação e inserção do profissional no mercado de trabalho.

A atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação. O presente relatório trará uma síntese das observações e do Projeto de Intervenção realizados na Escola Municipal Mercedes do Espírito Santo. As devidas observações e aplicação do Plano de Intervenção se deram na turma do 3º ano do Ensino Fundamental do turno Vespertino que comporta 20 alunos na faixa etária entre 8 a 10 anos de

idade. Este relatório tem como objetivo compartilhar as experiências vivenciadas durante a realização do Estágio Supervisionado II, contribuindo assim para que ocorra uma reflexão acerca das teorias aprendidas na universidade bem como as práticas realizadas em sala de aula, permitindo ao estagiário compreender esse processo pedagógico e crescer com as trocas de experiências colaborativas, com vistas a saber articular teoria com prática e outros saberes. Segundo Lei nº 11.788/2008 Art. 1º § 2º “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Esse relatório está dividido em: caracterização da instituição onde se faz uma breve apresentação da escola, a revisão de literatura que foi utilizada na construção do Projeto de Intervenção para recuperar a aprendizagem (leitura e escrita) pós-pandemia, a metodologia qualitativa, bibliográfica e documental com a descrição das experiências do Estágio Supervisionado que contribuíram para uma visão crítica-reflexiva da gestão e dinâmica escolar, e o resultados, discussões e considerações finais ressaltando a importância do estágio para inserção do licenciado na rotina escolar e fortalecimento da identidade do futuro pedagogo.

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Fundada em 31/05/2002 na gestão de Marcela Abreu, a Escola Municipal Mercedes do Espírito Santo, localizada na Zona Urbana, endereçada à Rua Santa Cecília, s/n, Jardim Independência, Itinga - Lauro de Freitas/BA CEP.: 42.738-795. É registrada através do CNPJ nº 05.127.817/0001-49 e identificada pelo Código INEP nº 29414865, oferta as etapas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), nas modalidades de Ensino Regular e da Educação para Jovens e Adultos (EJA), funciona nos três turnos (Matutino das 08:00 às 11:40hrs, Vespertino das 13:00 às 16:40hrs, e Noturno das 18:30 às 21:10hrs) atendendo, portanto, crianças, adolescentes e adultos vulneráveis das comunidade: Itinga, Vida Nova, Caji (Lauro de Freitas) e Jardim das Margaridas (Salvador). Possui capacidade para 500 alunos, porém segundo Censo Escolar (2021 INEP) tem 451 matrículas de escolarização (90 Pré-Escola; 298 Anos Iniciais; 49 EJA; e 14 Educação Especial). Segundo a diretora eleita Profa. Esp. Andréa Almeida dos Santos, esses alunos estão equiparados quanto à porcentagem de gênero biológico 50% masculino e 50% feminino; a etnia predominante é negra, poucos são brancos e/ou não autodeclarado negro, que pelos efeitos da crise pandêmica (COVID-19) acabaram saindo das escolas privadas e foram para lá; a faixa etária dos alunos no diurno permeia entre 04 a 15 anos e no noturno entre 15 a 61 anos.

Quanto ao Índice de Aprovação e Reprovação, a escola apresentou em

2019: IDEB 5,9; 6,98 de nota padronizada em Português e Matemática na Prova SAEB; 0,85 de Indicador de Fluxo (a cada 100 alunos, 15 não foram aprovados). Em 2020, a Taxa de Rendimento para Anos Iniciais (1º ao 5º ano) foram 0% Reprovação, 0,3% Abandono, 99,7% Aprovação. A escola não possui Anos Finais (6º ao 9º ano) e nem Ensino Médio (1º ao 3º ano do 2º grau), por isso, não constam informações. Distorção Idade-Série, Paulo Freire (EM), 2007 até 2020: Anos Iniciais (1º ao 5º ano) 28% (a cada 100 alunos, aproximadamente 28% estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais).

Ainda de acordo a Profa. Esp. Andréa Almeida dos Santos, sua gestão é democrática e participativa, ou seja, conforme aponta Ribeiro (1986, p. 137), “a colaboração é consentida e não fundada no poder da autoridade com força para se fazer obedecer ou se fazer crer”, porém, a comunidade e os pais não costumam comparecer às reuniões promovidas pela escola para participar das atividades e decisões, fato que reforça a necessidade de conscientização da importância da comunidade na educação democrática e na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da presença dos pais na vida escolar dos filhos para um melhor desempenho. Segundo Paro (2003), a ausência da comunidade na escola pública torna mais difícil a avaliação do ensino oferecido. De acordo ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) INEP/MEC, (2009), as escolas que contam com a participação dos pais, onde existe troca de informações com o educador e os professores, os alunos aprendem melhor. A Profa. Esp. Andréa Almeida dos Santos reitera que o PPP está em consonância com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares refletindo assim na proposta educacional escolar e no currículo que é pensado no alunado respeitando mundo, interseccionalidades, saberes, e sem nenhum viés discriminatório. Nesse sentido, o PPP agrega valor ao ambiente educativo já que ocorre a práxis da filosofia institucional no processo de ensino-aprendizagem do alunado. Segundo a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEEBA 2014, p. 1), o PPP “é fruto da interação entre os objetivos e as prioridades fixadas pela coletividade, a qual estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade”.

Quanto a estrutura, a escola é pequena, possui uma sala dos professores; uma secretaria, um depósito; uma diretoria, uma biblioteca; dois banheiros para professores; três banheiros para alunos; uma sala de recursos multifuncionais com banheiro adequado a alunos com deficiência (em reforma); um pequeno palco para apresentações de projetos culturais; uma pequena cantina; oito salas de aula, amplas, ventiladas com janelas grandes, mas não possuem computadores. Assim como também não possui área verde, é concretada. E possuem poucos brinquedos nas salas (tanto é que estão com campanha para receber doações),

e no parquinho (playground) que tem apenas três brinquedos. A escola também possui duas quadras de esportes descoberta pequenas. Oferta diariamente para cada turno merenda escolar gratuita sob orientação nutricional na cantina, porém, os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental merendam nas salas. Possui água encanada e filtrada, energia elétrica, sistema de esgoto e coleta periodica de lixo.

Em relação às Ciências, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), e equipamentos, a escola não dispõe de Laboratório de Ciências e nem Laboratório de Informática, só tem dois computadores para uso administrativo e dos professores, um datashow, uma impressora multifuncional, duas TV, dois DVD, um som com microfone, e uma câmera fotográfica.

Quanto ao quadro de funcionários, a escola informou que possui 29 funcionários, porém não informou cargo, escolaridade e nem como ingressaram na rede (concurso, seleção, terceirização??).

Dentro das salas de aula, a dinâmica das atividades ocorre de acordo com o planejamento pedagógico e apesar do acolhimento afetivo tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento socioemocional, o mobiliário é conservado, não é completamente adequado a realidade dos alunos, obedece a certa norma ergonômica, porém não atende a canhotos. Infelizmente a escola não possui vias de circulação com recursos de acessibilidade nem tradutor intérprete de Libras.

Quanto à avaliação apesar de quantificada pela obrigatoriedade de uma nota, ela é processual e continuada, o professor acompanha diariamente o desenvolvimento do aluno e faz esse registro para pensar em estratégias para aquisição do conhecimento.

Sobre formação continuada, a verba recebida é excassa, não dá para investir em formações, porém internamente ocorrem encontros de formação e atividades complementares (AC), e também os profissionais aproveitam os cursos e/ou eventos ofertados gratuitamente pela rede e/ou disponibilizam recursos próprios para se capacitarem.

REVISÃO DA LITERATURA

Como é sabido, a pandemia prejudicou bastante o processo de escolarização já que os alunos ficaram longe das escolas, e estavam reclusos em suas residencias, limitando suas interações e muitas vezes num ambiente aquém do esperado para aprender em casa (assistir aulas e resolver as atividades escolares propostas), pois muitos vivem em vulneração biopsicossocial, com carência alimentar, são de famílias sem escolarização e/ou com pouca escolarização, não possuem equipamento adequado e/ou conexão com a internet para participarem das

aulas remotas on-line, fato que desvelou o processo de inclusão-excludente que concerne a educação pública e a necessidade de mudanças bruscas na didática do professor com vistas a construir caminhos e possibilidades para o ensino significativo que recupere a aprendizagem (leitura-escrita) que foi interrompida/prejudicada na pandemia.

Com base nas queixas trazidas pela diretora Profa. Esp. Andréa Almeida dos Santos preocupada com os impactos da pandemia na educação, apontou que na volta a presencialidade deparou-se com alguns alunos pré-silábico no 5º ano e outros que esqueceram como escreve seu próprio nome, fato que demonstra que a leitura e a escrita impactam em todas as áreas.

Segundo Jornal Nacional exibido em 23/05/2021 de acordo ao MEC e a ONG Todos pela Educação (2021), “Mais de 50% dos estudantes chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental sem ter habilidades básicas de leitura; e 33% chegam ao Ensino Médio sem conseguir ler com fluência e com dificuldade com a ortografia”. Essa reportagem comprova a queixa trazida pela escola e reforça o impacto pandêmico na aprendizagem.

A arte de ler é de suma importância para a nossa vida, comunicação e desenvolvimento social. Através da leitura, a escola propicia: desenvolvimento da fala e da escrita; conhecimentos; multiculturalidade; valores; construção de relacionamentos saudáveis; formação de cidadãos críticos-reflexivos. Sobre a literatura infantil, Abramovich (1989, p. 16) atesta que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor e ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

É através da leitura que se participa da re/des/construção social e de si mesmo aprimorando o caráter formativo e instrumental. Dessa forma, houve uma proposta interdisciplinar entre as disciplinas Estágio Supervisionado II ministrada pela Profa. Me. Cláudia Dias e Gestão de Projetos Educacionais e do Trabalho Pedagógico ministrada pelas Profa. Dra. Célia Tanajura e Profa. Esp. Maria Almeida que originou um Projeto de Intervenção que se justifica pela necessidade de fortalecimento da leitura e escrita para recuperação da aprendizagem Pós-Pandemia e como recurso lúdico-pedagógico com vistas à aprendizagem significativa.

A interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada (Paulo Freire, 1987).

Nesse sentido, o projeto em epígrafe permite intervir positivamente para superar/minimizar essa deficiência, bem como trabalhar vários aspectos da brincadeira e do lúdico para aprendizagem significativa.

Velasco (1996, p. 78) Salienta que “brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais”. Além disso, o jogo estimula a construção do pensamento, do conhecimento e da autonomia. (Rego, 2007 *apud* Cândido; Ferreira (2000, p. 79)

Para compreensão dos assuntos contidos no currículo escolar, o uso dos jogos e brincadeiras são opções assertivas para desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo e elevação/equiparação da aprendizagem.

Segundo Kishimoto (1999), o jogo educativo utilizado em sala de aula na maioria das vezes vai além das brincadeiras e se torna uma ferramenta para o aprendizado. Para que o jogo seja um aprendizado e não uma obrigação para a criança, é interessante deixar que o aluno escolha com qual jogo queira brincar e que ele mesmo controle o desenvolvimento sem ser coagido pelas normas do professor. Para que o jogo tenha a função educativa não pode ser colocado como obrigação para a criança.

Macedo (1996, p. 10) também afirma a necessidade de se recuperar o sentido do jogo na escola e na vida, propondo que a escola adote uma postura menos rígida, menos instrumental. Ressalta a necessidade de permitir que na escola, por algum tempo, os meios sejam os próprios fins das atividades, que se permita que professores e alunos sejam criativos, que tenham prazer estético e sintam o gozo da construção do conhecimento.

METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

A metodologia que sustenta esse relatório oriundo do Projeto de Intervenção para recuperar a aprendizagem (leitura e escrita) pós-pandemia foi à qualitativa focando nos processos interativos atrelada a pesquisa bibliográfica e documental (observações participante *in loco*), e para subsidiar a pesquisa, contou-se com as contribuições dos teóricos: Ribeiro (1986), Abramovich (1989), Kishimoto (1996), Velasco (1996), Paro (2003), Cândido e Ferreira (2006), Macêdo (2007), Lück (2008), entre outros.

Foi elaborada por nós alunas/estagiárias do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNEB, foi estruturada em duas etapas sequenciais de trabalho, desenvolvida em cinco encontros semanais realizado das 13h15min às 16h30min, no período de 12/05 a 09/06/2021.

A primeira etapa correspondeu ao reconhecimento de área e a elaboração do projeto de intervenção.

No primeiro momento, dia 04/05/2021, via Microsoft Teams fomos apresentadas a Diretora Andréa Almeida dos Santos, que é Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que focou na polifunção da gestão escolar e frisou que o gestor precisa entender de tudo que acontece na sala de aula e na escola. Apresentamo-nos e perguntamos sobre qual o principal gargalo encontrado pelos professores pós-pandemia e como nós estagiárias de Pedagogia poderíamos contribuir para minimizar esse gargalo? – Andréa respondeu que o principal gargalo era a defasagem educacional e que as estagiárias poderiam trabalhar leitura e escrita para recuperar a aprendizagem. Foi quando sugerimos a produção de materiais (jogos lúdico-pedagógico) e foi bem aceito por ela.

No mesmo dia das 18:40 às 20:00hs, as alunas/estagiárias, cada uma de suas residências reuniu-se remotamente via Microsoft Teams para escolha do material de apoio/suporte para construção/escrita do Projeto de Intervenção.

Portando o Encaminhamento da UNEB, comparecemos a Escola Municipal Mercedes do Espírito Santo e nos apresentamos à gestão no dia 12/05/2021 às 13:00hs.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC), CAMPUS I
COLEGIADO DE PEDAGOGIA
UNIDADE ACADÊMICA DA UNEB / LAURO DE FREITAS

COMPONENTE CURRICULAR: EDC0586 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - GESTÃO
DOCENTES: CLAUDIA DIAS cdsiba@uneb.br (zap) 71 99952-8308
MARIA ALMEIDA maria@uneb.br (zap) 71 99143-1541

Para: Direção da Escola Municipal Mercedes do Espírito Santo

Prezada Diretora,

Estamos encaminhando uma equipe de discentes do Curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica da UNEB/Lauro de Freitas, abaixo relacionada, para realização de Estágio Curricular (obrigatório) em Gestão.

Ressaltamos que a equipe deve elaborar um Plano de Ação (P.A) vinculado a uma modalidade de ensino ofertada por essa escola. A gestão escolar tem autonomia para direcionar o foco para o P.A., considerando o cronograma:

Diálogos na escola para definição do foco no PA **Datas:** 05 e 12 de maio
Desenvolvimento do P.A **Datas:** 12, 19 e 26 de maio e 02 e 09 de junho.

EQUIPE 1	
MEMBROS	CONTATO INDIVIDUAL
Livia Barbosa	71-98741-0443
Celane Santos	71-99108-0481
Larissa Pimentel	71-98216-0276

O Componente Curricular está sob a responsabilidade das docentes Claudia Dias e Maria Almeida e acontecerá sempre no dia de quinta-feira, preferencialmente no turno vespertino.

Lauro de Freitas, 12 de maio de 2021.

Atenciosamente,


Maria Helena de B. Moraes Amorim
Coordenadora da Unidade Acadêmica
da UNEB/Lauro de Freitas

Das 13:15 às 16:30hs, foi realizada uma pesquisa ação/participante para conhecer a escola e os gargalos encontrados no retorno a presencialidade. Esses dados deixaram claro que a necessidade primordial era recuperar a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com faixa etária entre 08 e 10 anos do 3º ano do Ensino Fundamental, haja vista que, muitos alunos esqueceram as letras e até como escrever seu próprio nome.

No mesmo dia entre 19:00 a 20:00hs, a equipe trocou informações sobre a Pesquisa e o que ocorreu na visita a escola via WhatsApp.

De posse desses dados, estes, como ponto de partida para nortear a elaboração do Projeto de Intervenção, provisionamento de custos e viabilidade de recursos. Chuva de ideias floresciam em nossas cabeças e nos pusemos a rascunhar.

No dia 14/05/2021 das 13:15 às 16:30hs, as alunas/estagiárias reuniram-se remotamente via Microsoft Teams para dialogar sobre o desenvolvimento do Projeto de Intervenção. Lívia apresentou a temática e prováveis atividades mediante identificação do problema da escola; Celiane e Larissa fizeram algumas sugestões; foram escolhidos os jogos lúdico-pedagógico e atividades para utilizar no Projeto de Intervenção; dividiu-se as partes, Lívia ficou com toda parte escrita (pesquisa referencial, formatação conforme ABNT, correção ortográfica e planilhamento via Word); Larissa ficou com a transcrição do planilhamento feito por Lívia no Word para o Excel, com os relatos de cada dia dos encontros presenciais para que Lívia pudesse registrar; Celiane e Larissa confeccionaram os jogos; toda equipe ficou com as observações *in loco* e aplicabilidade do Projeto de Intervenção.

Dia 16/05/2021 por volta das 18:00hs conclui-se a Minuta do Projeto de Intervenção, está a todo tempo poderia/deveria ser ajustada. Encaminhou-se o arquivo em Word via WhatsApp para a professora supervisora de estágio, impressão e apresentação na escola.

No segundo encontro presencial, dia 19/05/2021 das 13:15 às 16:30hs, a equipe apresentou a gestão escolar a Minuta do Projeto de Intervenção, a qual foi aprovada sob responsabilidade dos custos por parte da equipe, enquanto alunas/estagiárias da UNEB, cedido apenas para uso, os materiais tecnológico/pedagógico e mobiliário disponível em sala de aula. Aproveitou-se esse encontro para escolher a literatura a ser trabalhada e dialogou-se sobre possibilidades de jogos acessíveis confeccionados com materiais recicláveis e/ou de baixo custo para que os alunos pudessem confeccionar em casa seus próprios jogos para desenvolver leitura e formação de palavras.

A segunda etapa corresponde à implementação do Projeto de Intervenção e realização das atividades propostas, bem como observações, monitoramento e avaliação do Projeto.

As atividades (oficinas) aconteceram nos últimos três encontros semanais, com até três horas de duração na seguinte sequência norteadora:

No terceiro encontro presencial, dia 26/05/2021 das 13:15 às 16:30hs, as alunas/estagiárias foram acompanhadas pela gestora escolar até a sala de aula da turma do 3º ano do Ensino Fundamental Vespertino da Escola Municipal Mercedes do Espírito Santo, se apresentaram aos alunos, perguntaram se queriam ouvir uma história, e eles responderam em coro [Queeeeeeeeeeremos]. Apresentaram então o livro “Cada um mora onde pode”, escrito e ilustrado por Ziraldo Alves Pinto, Coleção Bichim, Editora Melhoramento, 1899. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/CamilaRibeiro35/cada-um-morta-onde-pode>> que é uma literatura curta, divertida, educativa, onde o texto traz uma leitura da realidade cotidiana e que permite trabalhar letras, tipos de frutas e moradia fazendo uma conexão multidisciplinar com a Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e História, porém enfoca que a nossa morada é a melhor de todas e que nada a substitui, pois cada um tem seu jeito de ser e devemos encontrar a felicidade dentro desse pequeno espaço e dentro de cada um de nós.

Em seguida, as alunas/estagiárias convidaram aos alunos a sentar em círculo (roda) e ouvir uma história, mostraram a capa do livro, e iniciaram o diálogo para estimular, aguçar a curiosidade dos alunos e avaliar conhecimentos prévios, perguntaram o que eles estavam vendo? Se eles tinham noção do que aquele livro trazia? Foi unanime a resposta que o livro iria falar de casas. Realizaram a leitura fiel em voz alta, com o livro aberto virado para os alunos, fizeram gestos, entonação e pausas necessárias para manter o interesse dos alunos durante a contação/audição da história. Posteriormente questionaram se eles recordavam alguma característica das casas citadas no livro e se tinham alguma semelhança com as moradias deles e com as que eles conheciam/sabiam que existiam no mundo? Logo após, foi perguntado se eles sabiam separar e juntar sílabas para formar palavras? Eles foram falando que sabiam e outros dizendo que não. Apresentaram então aos alunos a proposta de construir um jogo das sílabas com tampinhas recicláveis, que foi bem aceita e houve participação total. Levaram os materiais (papel A4, tampinhas de garrafa pet, cola, tesoura, marcadores e hidrocores) necessários para a confecção dos jogos. Então, com a ajuda dos alunos começaram a produção do jogo e adaptações necessárias para atender os objetivos. Com o jogo construído, aproveitou-se para fazer a correspondência ortográfica juntando as sílabas e formando as palavras contidas no livro e outras sugeridas por eles, após a formação das palavras, os próprios alunos liam em voz alta para os colegas da turma.

Essa vivência de utilizar a audição de uma literatura como estratégia de formar leitores e de construir e usar jogos lúdicos-pedagógicos (jogo das sílabas com tampinhas recicláveis) ajudam na internalização do texto, na participação ativa de co-construir o jogo, na melhoria da leitura-escrita através da formação e leitura de palavras, e na construção positiva de significados do texto lido.

JOGO DAS SÍLABAS COM TAMPINHAS RECICLÁVEIS



RECURSOS UTILIZADOS:

- ✓ Tampinhas de garrafa pet;
- ✓ Folhas de papel A4 coloridas ou outro tipo de papel, como cartolina;
- ✓ Hidrocores, canetinhas coloridas ou marcadores permanentes para escrever as sílabas diversas;
- ✓ Tesouras e cola.

COMO JOGAR:

Antes de iniciar o jogo, pode-se dividir as crianças em dois grupos atentando-se para a hipótese de escrita de cada qual.

Depois distribuiremos uma quantidade de sílabas (tampinhas) para cada grupo, juntamente com folhas para que façam o registro das palavras que irão formar.

E podemos também permitir que as mesmas explorem o jogo.

E devemos explicar para elas os nossos objetivos e o que faremos.

No mesmo dia entre 19:00 a 20:00hs, as alunas/estagiárias trocaram informações via WhatsApp sobre o dia, a contação de história e a aplicação do jogo lúdico-pedagógico para que se pudesse fazer o registro e ajustes no Projeto de Intervenção.

No quarto encontro presencial, dia 02/06/2021 das 13:15 às 16:30hs, as alunas/estagiárias levaram os materiais (EVAs, papel vergê, tesoura, cola, marcadores e hidrocores) necessários para a confecção de outro jogo lúdico-pedagógico e apresentaram para os alunos da turma: Jogo do encaixe para formar sílabas (Régua das Sílabas) em que nesse jogo os alunos montaram um jogo de escrita, em que foram encaixando as sílabas no EVA colorido e formando palavras a partir das sílabas formadas, puderam formar frases e textos. E também fizeram comparações com o primeiro jogo que foi aplicado das tampinhas, sendo que nesse jogo houve a formação de palavras por tiras na horizontal com uma sílaba escrita e tiras na vertical com cinco sílabas.

Dessa forma, os alunos foram subindo e descendo as sílabas e foram formando novas palavras, sendo que cada vez que eles formavam cinco palavras eles tinham que construir uma frase no quadro e em seguida ler para toda a turma. E assim puderam trabalhar a criatividade e a fluência verbal dos alunos. Por fim, ouviram os relatos positivos dos alunos descrevendo as vivências no processo de construção dos jogos e aprender com eles.

JOGO DO ENCAIXE PARA FORMAR PALAVRAS (RÉGUA DAS SÍLABAS)



RECURSOS UTILIZADOS:

- ✓ Papel vergê, cartolina ou papel A4;
- ✓ EVAs de diferentes cores;
- ✓ Canetinhas coloridas, pilotos, marcadores permanentes ou hidrocores para escrever as sílabas (ou as sílabas já impressas);
- ✓ Tesoura e cola.

COMO JOGAR:

Essa atividade é educativa e lúdica, para crianças em fase de alfabetização, pois com simples tiras de EVA colorido, papel e caneta hidrocor (ou outras canetas coloridas) podemos montar um jogo da escrita, para que, encaixando as sílabas, as crianças formem palavras. E a partir das palavras formadas, possam contar as letras, sílabas, ou ainda criar frases ou textos. Pois através da fita com as sílabas, subindo e descendo vão sendo formadas novas palavras.

No mesmo dia entre 19:30 a 21:00hs, as alunas/estagiárias trocaram informações via WhatsApp sobre o dia e a aplicação do jogo lúdico-pedagógico para que se pudesse fazer o registro e ajustes no Projeto de Intervenção.

No dia 04/06/2021 das 13:00 às 18:00h, Livia, organizou todas as informações, condensou resultados, pesquisou citações e autores que versam sobre brincadeiras e jogos lúdicos, reviu, remodelou e conclui a escrita final do Projeto de Intervenção com plano de ação, cronograma, recursos (material e pessoal), orçamento e plano de monitoramento. Encaminhou o arquivo no Word via WhatsApp para Celiane e Larissa para que realizassem a leitura e fizessem alterações caso achassem necessário. Larissa apenas transcreveu as planilhas do Word para Excel e imprimiu para levar no último encontro presencial.

No quinto e último encontro presencial, dia 09/06/2021 das 13:15 às 16:30hs, as alunas/estagiárias apresentaram os jogos lúdicos-pedagógicos que foram confeccionados aos professores, sugerindo que eles utilizassem em seu planejamento de aula. Por fim, os jogos confeccionados foram entregues na intenção de utilização e guarda no acervo escolar.

No mesmo dia, por volta das 20:00h, as alunas/estagiárias reuniram-se via WhatsApp para avaliar positivamente o Projeto de Intervenção e a parceria da equipe na elaboração do mesmo. Queriam ter feito mais jogos para entregar ao acervo, porém com o tempo curto de estágio não foi possível.

As atividades do Projeto de Intervenção foram monitoradas e avaliadas semanalmente de forma continua e participativa durante os encontros de estágio e as oficinas através: da participação individual nas atividades realizadas; das

observações e testemunhos/narrativas dos participantes; na percepção da compreensão da literatura, do vocabulário específico, da escrita correta e da leitura qualitativa; da dinâmica dos jogos construídos e expostos; e na palavra significativa do final daquele encontro para cada participante.

RESULTADOS, DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem com a utilização de jogos lúdico-pedagógico permite que o aluno participe do processo de aquisição do conhecimento, se motive a aprender-fazer, divirta-se, sinta prazer e queira fazer parte daquele ambiente educacional. Para Piaget (1972) “o jogo é um artifício que a natureza encontrou para envolver a criança numa atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental”.

O professor em concomitância com o aluno vivencia o jogo, seus significados como material pedagógico aprecia sua elaboração como atividade de ensino-aprendizagem e se beneficia com as propriedades da motivação, do lúdico e do prazer de aprender.

Sendo assim, os jogos lúdico-pedagógico facilitam a abordagem dos conteúdos, preenchem as lacunas na aprendizagem e minimiza as dificuldades do alunado, favorecendo o desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo. Ou seja, os jogos lúdico-pedagógicos produzidos, fortaleceram laços afetivos e a interação com a turma, proporcionou a aplicação de conhecimentos críticos-reflexivos e promoveu a integração entre teoria e prática do conhecimento. Para tanto, o Projeto de Intervenção é um potente instrumento capaz de transformar realidades, a intencionalidade desse projeto foi exitosa, promoveu experimentação e inovação metodológica e abriu um leque de oportunidade para a construção de jogos e brinquedos que além de explorar o brincar, auxiliem no desenvolvimento (mental, cognitivo, social e motor) e criem um espaço lúdico de aprendizagem.

Ao longo do estágio, uma das maiores percepções foi a da importância de conhecer a realidade da escola para que possamos como docentes, criar as melhores estratégias de intervenção. Ponderamos positivamente a contribuição desse estágio para a nossa formação docente, dada à experiência de pôr conteúdos discutidos ao longo do curso em prática e ao posicionarmos como gestoras propondo sugestões e melhorias por meio de um Projeto de Intervenção que contribuiu para superar e/ou minimizar um dos problemas enfrentados pela equipe gestora escolar, isso, sem falar da imensa satisfação que sentimos pela gratificante e encantadora experiência do aprimoramento da didática para uma aprendizagem lúdica e significativa oriunda da construção colaborativa dos jogos. Reiteramos que iremos carregar grande aprendizado e que não resta dúvida que este estágio cumpriu com o discurrido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A educação escolar é uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas. Estas condições são fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (PCNs, V. 1, 1997)

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ARMANI, Domingos. **Como elaborar projetos?** Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo editorial, 2000.
- BAHIA. **Orientações para o projeto político-pedagógico**. Jornada Pedagógica SEEBA, Salvador, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 15 Jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação, 2007. **Introdução aos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 Mai. 2021.
- BUSATTO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no século XXI**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2006.
- CÂNDIDO, Francisca Francineide; FERREIRA, Simorelda Alves. **O jogo como instrumento facilitador de aprendizagem: relato de experiência**. Fortaleza/CE, 2006. Disponível em: <<http://www.projfoabeauclair.net/visualizar.php?id=498571>>. Acesso em: 17 Jun. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INEP/MEC 2009. **Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança**. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb>. Acesso em 11 Jun. 2021.
- JORNAL NACIONAL. Mais de 50% dos estudantes chegam ao 3º ano do ensino fundamental sem ter habilidades básicas de leitura. Exibição em 23/05/2021 às 21h15. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/05/23/mais-de-50percent-dos-estudantes-chegam-ao-3o-ano-do-ensino-fundamental-sem-ter-habilidades-basicas-de-leitura.ghtml>>. Acesso em 06 Jun. 2021.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuco (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**: Caminho para um ensino mais humano. “Questões prementes da atualidade educacional”. Textos: SETZER, W. Valdemar. Antroposófica: 8ª edição, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACEDO, L. (2007) **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre, Artmed, 2007.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A propósito de uma escola para este século**. In: MANTOAN, M.T.E. Para uma escola do século XXI. Campinas-SP: UNICAMP, 2013, p.103-114. Disponível em: <<http://cms.ua.pt/compartilha/sites/default/files/Para%20uma%20escola%20inclusiva.pdf>>. Acesso em: 08 Mai. 2021.

MIRANDA, Simão de. **Do Fascínio do Jogo a Alegria de Aprender nas Séries Iniciais**. São Paulo: Papirus, 2001.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1999. (ed. orig. 1932).

PARO, Vítor. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PINTO, Ziraldo Alves. **Cada um mora onde pode**. Bichim, Editora Melhoramento, 1899. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/CamilaRibeiro35/cada-um-morta-onde-pode>>. Acesso em: 12 Mai. 2021.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

QEDU. **Informações da Escola Municipal Mercedes do Espírito Santo**. Censo Escolar 2021, INEP. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/29414865-escola-municipal-mercedes-do-espirito-santo?gclid=Cj0KCQjwmuiTBhDoARIsAPiv6L-9BDGZrQF2NwZfCFI5Uq9m6t6mQQzjFf4ZwZLbA78KEB2S90cRg-28aAqVKEALw_wcB>. Acesso em: 08 Mai. 2021.

VELASCO, Calcida Gonsalves. **Brincar**: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

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

VISITA E OBSERVAÇÃO A CRECHE-ESCOLA DA ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL SALVA DOR

Livia Barbosa Pacheco Souza¹

Ana Bárbara Santos Vieira²

Juliana Santos do Carmo³

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Observação – Nível Creche tem como objetivo descrever o olhar crítico-reflexivo do discente sobre os modos de planejamento, articulação e execução da prática educativa frente as necessidades educacionais de cada realidade observada, conforme as diretrizes e tendências educacionais propostas para este século: “Saber Ser, Saber Conviver, Saber Aprender e Saber Fazer”.

Assim, socializaremos nossas percepções e uma análise de dados coletados nas visitas a Turma do Maternal da Creche-Escola da Associação Educacional Salva Dor, localizada na Rua Alto de São Lázaro, nº 69-E, no bairro Federação, na cidade Salvador/BA. A pesquisa em questão é pré-requisito parcial para aprovação na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob a orientação da Profa. Msc. Rita de Cássia Chagas Carvalho.

Essa visita técnica promoveu a integração entre a teoria e a prática no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelos discentes na instituição de ensino, de forma a complementar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, observar a prática do professor em sala de aula, foi um recurso didático-pedagógico bastante positivo, pois nós discentes, além de ouvirmos, vemos e sentimos a prática da organização e o perfil do professor, tornando o processo mais motivador e significativo para a nossa formação de Pedagogo Investigador-Pesquisador crítico-reflexivo.

1 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5978999436523962> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>.

2 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6168042229821214> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1917-6834>.

3 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5781450817006208> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0458-8847>.

Iniciaremos com apresentação da instituição escolar, identificação e caracterização. Na sequência, veremos a análise crítico-reflexiva, articulando os conteúdos teóricos trabalhados com os seguintes dados levantados durante o diagnóstico feito nas visitas e observações. Dessa forma, notaremos a importância do profissional de educação investigador-pesquisador. Por fim, demonstram-se nossos achados e percepções, as considerações finais valorizando a partir do quadro atual e refletindo sobre as tendências para o futuro e logo após, as referências utilizadas.

APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Para realizar as visitas e observações, seguimos para a Creche-Escola da Associação Educacional Salva Dor, com um ofício e solicitação de autorização para adentrarmos no espaço escolar.

IDENTIFICAÇÃO

Dados Cadastrais:

Razão Social: Associação Educacional Salva Dor

Nome Fantasia: Projeto Salva Dor

CNPJ: 003.544.363/0001-86 **CGA:** 243.698/001-15 **TVL:** 135015

Data de Fundação: 02 de Julho de 1999

Construção da Sede da AESD: Agosto de 2002

Endereço:

Rua Alto de São Lázaro, nº 69-E, Federação, Salvador/BA CEP:
40.210-725

Telefone: (71) 3245-5009

E-mail: projetosalvador@hotmail.com

Infraestrutura (Imóvel):

Situação do imóvel que ocupa: Próprio, Inscrição Imobiliária (IPTU) nº 563.467-9.

Descrição: Casa sobrado reformada conforme os critérios da Secretaria da Educação localizada ao lado da Igreja de São Lázaro.

Composição: Subsolo – 01 salão com sanitário e ducha, 01 sala para Atendimento Médico/Nutricional, pequena horta orgânica, cantinho de leitura; Térreo – 01 sala com sanitário infantil, 01 cozinha, 01 sala da Administração/Secretaria, 01 sanitário adulto; Área Externa – Parque Infantil (Cavalinho, Carrossel e Casinha com escorregador); 1º andar – 02 salas com sanitário infantil cada.

Funcionamento:

Funciona de segunda a sexta-feira nos turnos Matutino das 07h30 às 12h00 e no turno Vespertino – 13h20 às 17h00. Sendo que a Creche funciona em tempo integral das 07h30 às 17h00 e o Reforço Escolar e Oficina de segunda a sexta-feira no contra-turno e quinzenalmente aos sábados das 08h00 às 14h00.

Contexto Social – A comunidade de São Lázaro:

São Lázaro tem uma tipologia atípica (encosta de declividade acentuada para a orla marítima), pois é inserido no quadrante nobre (Ondina), com um recorte de favelização (morro/alto), o que aguça estudos sobre a dicotomia econômica e espacial. A AESD acolhe em sua maioria crianças, filhas de mãe solteiras, oriundas da zona rural; essas mães em sua maioria negra, jovem, cheia de filhos de parceiros diversificados, com baixa escolaridade, sem emprego fixo ou profissão definida, que moram em pequenas casas construídas em terras públicas (posseiros desde a década de 50) e no meio do tráfico de drogas.

Essas crianças já nascem trazendo uma carga subjetiva de discriminação, segregação e desvalorização social. Essa população periférica dita “negra”, “sem expressividade”, muitas vezes encarada como “coisas”, são excluídas das benesses progresso e desenvolvimento trazidos pelo modelo socioeconômico atual. Essa situação vem retratando essa população de maneira contundente e indiferente, deixando de lado as questões deficitárias crônicas como a saúde, educação e segurança que eles têm direito e muitas vezes são sonegadas pelo poder público. A AESD é, portanto, um leque de oportunidade para o surgimento de novos cenários promissores e mudança do quadro dessa população.

Histórico:

O Projeto Salva Dor nasceu da iniciativa do casal Fabiana Naka e Pedro Ivo Argolo em 1997, que acolhia diariamente crianças carentes do Alto de São Lázaro em seu apartamento situado na Rua Helvécio Carneiro Ribeiro, nº 254-B, apto. 102, Condomínio Nova Ondina, Salvador/BA, um dos acessos do Alto de São Lázaro, por onde essas crianças desciam para brincar na praia, perambular nas ruas de Ondina, pedir esmolas e limpar para-brisas de automóveis nas sinaleiras.

O casal recebia aproximadamente 10 crianças diariamente e as orientava conforme princípios da Pedagogia Waldorf: fazendo pão, pintando com aquarela e giz de cera, reciclando papel, brincando de teatro, ensinando canções, contando e ouvindo histórias.

Em 1999 essa iniciativa recebeu o impulso da sua mãe, a Profa. Waldorf Lais Manhães Naka (In Memoriam) que por 23 anos lecionou na Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo. Com o apoio da Pedagogia Ute Craemer, fundadora

da Associação Comunitária Monte Azul – SP e de outros colaboradores, foi planejado o Projeto Salva Dor, “Primeiro Jardim de Infância Waldorf na Bahia”, hoje estruturado, juridicamente pela Associação Educacional Salva Dor (AESD). Esta entidade não governamental, sem fins lucrativos, atua em sede própria no Alto de São Lázaro, atendendo crianças e adolescentes.

Com o aumento do número de crianças atendidas pela Associação Educacional Salva Dor, houve necessidade de ampliação do atendimento, bem como do quadro de professores, razão pela qual durante o ano de 2000 passou a realizar o atendimento à comunidade na sala de Catequese da Igreja de São Lázaro e em um segundo momento, a partir de 2001 até julho de 2002, na sede da Igreja Evangélica Assembleia de Deus da comunidade.

O atendimento prestado à comunidade naquele momento era basicamente: a recreação diária período integral ou meio turno para crianças de 01 ano e meio a 11 anos, as festas cristãs como festa de São João, festa de São Lázaro, Bazar Natalino, capoeira, teatro e as atividades de Cozinha Itinerante que consistia na realização de uma refeição comunitária preparada por nossa equipe e por nossos alunos na casa de uma das famílias da comunidade.

No final de 2001, conseguiu da Sra. Eliana L. Chleber, a doação para a compra de um terreno na comunidade de São Lázaro e com o apoio da Fundação Software AG e do Arquiteto Sr. Carl Von Hanenschild, conseguiu realizar a construção da sede própria que então em 19 de agosto de 2002 foi celebrada a Inauguração e colocação da pedra fundamental na atual sede da Associação, em um momento de grande confraternização onde estiveram presentes a associação de moradores da comunidade representada pelo seu presidente, o pastor da Igreja Evangélica, o Padre da Igreja Católica de São Lázaro e todos os pais e crianças envolvidas na construção da Associação Educacional Salva Dor. Desde então são atendidas diariamente (de segunda a sexta-feira) crianças entre 01 ano e meio a 05 anos em regime de período integral (Creche-Escola), crianças entre 06 a 12 anos no contra turno da escola regular (Reforço Escolar), e adolescentes entre 14 a 17 anos nas oficinas de cidadania e orientação para o mercado, essas realizadas aos sábados. A instituição oferece a estas crianças uma educação mais humana e saudável baseada na Pedagogia Waldorf, além de no mínimo 03 (três) refeições diárias, cuja alimentação ofertada é adequada, nutritiva e atrativa com vistas a manter o peso ideal e a prevenção/controle da obesidade.

Esta Associação tem como objetivo promover ações pedagógicas, artísticas, terapêuticas e socioculturais. Tem como missão estimular o desenvolvimento de pessoas livres, íntegras e proativas, incentivando-as através de uma convivência harmoniosa e saudável o fortalecimento de vínculos de solidariedade humana e altruísmo que é pilar para uma vida social saudável.

A Associação Educacional Salva Dor é mantida por doações de pessoas físicas e jurídicas providas de diferentes lugares, como Salvador, São Paulo e Alemanha. Atualmente, todos os esforços estão voltados para a captação de recursos para a expansão do Ensino Fundamental.

CARACTERIZAÇÃO

A Creche-Escola da Associação Educacional Salva Dor (AESD), INEP: 29840740 possui dependência administrativa privada, porém os serviços educacionais e de apoio social em meio aberto são ofertados gratuitamente.

A escola é pequena, tem apenas 50 alunos, sua estrutura física, possui quatro salas de aula amplas e arejadas, uma sala de diretoria onde os professores e a coordenação pedagógica se reúnem, parque infantil (Cavalinho, Carrossel e Casinha com escorregador), cozinha equipada, despensa, banheiros com chuveiro térmico, banheiros adequados a educação infantil, pequena horta orgânica, cantinho de leitura. Porém não é um ambiente acessível, pois não possui: sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de vídeo, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esporte, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilizada reduzida.

Os órgãos colegiados existentes são: Conselho Consultivo (comunidade, pais, colaboradores, apoiadores, assessoria para Gestão Sustentável) que delibera sobre as questões escolar; e Conselho Escolar (professores e colaboradores) que avaliam de forma processual o alunado.

A AESD sobrevive de apoio, convênios e doações; não tem vínculo político partidário; não faz parte de Associação de Moradores, pois o bairro não possui. Sua gestão é democrática e participativa (tem plena autonomia didática, financeira e administrativa) conforme princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96 Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB Art. 206, inciso VI). Seu documento legal e político que define a identidade, a missão institucional, a proposta educacional e norteia as ações da comunidade escolar, pais, professores e colaboradores, de acordo com esta proposta é o Projeto Político Pedagógico (PPP) que é construído coletivamente, baseia-se na Pedagogia Waldorf e está respaldado nos Pilares da Educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), nas tendências educacionais como foco na Crítica Social dos conteúdos.

O currículo Waldof proporciona à criança uma visão ampla e viva das matérias, além de possibilitar a aquisição de conhecimentos gerais e preparar o jovem para o exercício da cidadania, portanto, já traz o pensamento da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e por isso, busca desenvolver atividades para atender os aspectos: do corpo (o querer), das emoções (o sentir), e da mente (o pensar) com atenção para a plena realização do potencial humano, por isso, os Educadores Waldorf que são qualificados para desenvolver atividades que contemplem cada um desses aspectos, por meio da ludicidade e arte-educação. **O corpo** é educado por meio de atividades práticas como jardinagem, marcenaria, construção, ginástica, trabalhos manuais, entre outras. A educação do corpo, tal como é praticada nas Escolas Waldorf, fortalece também o caráter da criança, desenvolve a sua força de vontade e cria qualidades como a disposição para enfrentar dificuldades e a perseverança. **As emoções** são trabalhadas por meio da arte: música, canto, desenho, pintura, literatura, teatro, recitação, escultura e cerâmica. Por meio da expressão artística, são dadas muitas oportunidades para o refinamento da sensibilidade e a harmonização de conflitos nas áreas afetiva e social. **A mente** é educada por meio da transmissão do conhecimento de forma balanceada e adequada à idade do aluno. Nas Escolas Waldorf busca-se cultivar o sentimento de admiração que as crianças têm em relação à natureza e ao mundo como forma de manter vivo o seu interesse em aprender. Arte e atividades práticas são também instrumentos a serviço das matérias acadêmicas. Com a educação integrada de todos os aspectos do seu ser, a criança aprende a não dissociar seus pensamentos, sentimentos e ações, podendo tornar-se um adulto equilibrado e coerente.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

A partir da análise de dimensões específicas do ser humano como o pensar, o sentir e o querer, Rudolf Steiner formou as bases de uma educação que tende a responder às necessidades atuais e futuras da humanidade. Segundo ele, uma sociedade só pode configurar-se e desenvolver-se de forma sadia e adequada às solicitações da época, se levar em conta as dimensões essenciais do ser humano.

Sobre a base desse mesmo princípio, concebeu a Trimembração (céu, terra e homem) do Organismo Social. Para isso, revalorizou os impulsos da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, como diretrizes máximas das diferentes funções sociais. Definiu a Liberdade como o princípio básico que deve reger a vida cultural-espiritual; a Igualdade como alicerce fundamental da questão jurídico-legal e a Fraternidade como sustento imprescindível para a atividade econômica. Na Educação isso significa:

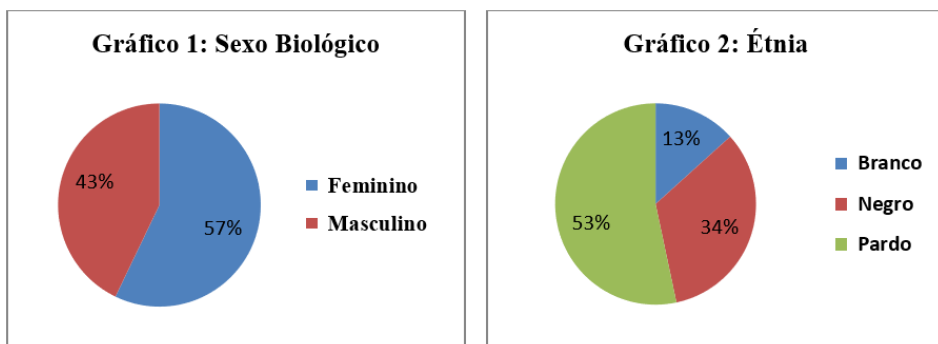
- ✓ Desenvolver na criança as bases para um pensamento claro e preciso, isento de preconceitos e dogmas, o que leva à liberdade;
- ✓ Cultivar sentimentos autênticos não massificados e que respeitem os demais, num marco de igualdade de direitos e obrigações;

- ✓ Gerar uma capacidade vigorosa de sustentar responsabilmente a fraternidade na vida econômica do futuro.

Essa visão do homem e da sociedade alimenta tudo o que é feito nas Escolas Waldorf do mundo inteiro, tanto na ação pedagógica como no que se refere à sua organização institucional de auto-gestão colegiada e interação sócio comunitária.

ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA, ARTICULANDO OS CONTEÚDOS TEÓRICOS TRABALHADOS COM OS SEGUINTES DADOS LEVANTADOS DURANTE O DIAGNÓSTICO FEITO NAS VISITAS E OBSERVAÇÃO

Nesse relatório retrataremos nossas visitas técnicas realizadas nos dias 20, 25 e 27/11 e 02/12/2019, na Sala Estrela do Mar, Turma do Maternal, que corresponde a Educação Infantil - Creche, primeira etapa do nível de Educação Escolar Básica. Regida pela Pedagoga e Educadora Waldorf Sra. Denisia Ribeiro com o apoio da Auxiliar de Classe Sra. Eliana Oliveira, essa sala de funcionamento integral (das 7h30min às 17h00) é composta por 14 crianças com faixa etária entre 18 meses a 03 anos. Sendo: 06 meninos e 08 meninas conforme representa o Gráfico 1. Já o Gráfico 2 aponta a cor de pele/étnia (02 Brancos, 05 Negros e 08 Pardos) de acordo à autodeclaração feita pelo responsável escolar quando preencheu a Ficha de Matrícula.



Fonte: Gráficos elaborados pelas autoras.

A proposta pedagógica para a educação infantil da Associação Educacional Salva Dor tem como meta a necessidade de organização e reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem direcionado ao maternal, que tem por objetivo trabalhar jogos, brincadeiras e histórias/história para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sensório-motor, social e físico das crianças no processo ensino-aprendizagem, tendo como proposta curricular oferecer o ensino de

qualidade que garanta os direitos e bem estar das crianças. Através dos jogos e das brincadeiras, que são fenômenos culturais com múltiplas manifestações e significados, que variam conforme a época, cultura e contexto social. O jogo se constitui em atividade distinta e pedagógica, tornando uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelos professores tendo como finalidade a aprendizagem e desenvolvimento da criança, ou seja, proporcionar as crianças algum tipo de conhecimento, ou atitude, sendo que o jogo e a brincadeira têm por objetivo pedagógico proporcionar uma dimensão lúdica educativa, aliado à finalidade do divertimento e com o prazer, e outras como o desenvolvimento afetivo, perceptivo, físico, emocional, que vem a favorecer a concepção de ensino-aprendizagem no desenvolvimento cognitivo da criança com auxílio da ação pedagógica, que possibilitará a interação com outras crianças numa perspectiva prática, buscando uma reflexão e subsídios para a sua compreensão da seriedade para a criança desenvolver a motricidade através dos jogos e brincadeiras livres.

Iniciou-se com a apresentação da professora do maternal “Materneira” e as crianças da classe, como é de rotina, as crianças chegam às 07h30min e são recebidas por um abraço acolhedor, as professoras convidam as crianças para a roda rítmica de bom dia com todos os alunos da AESD, elas participam bastante alegres, logo após os alunos enfileirados, seguem a professora, entram um a um na sala de aula, sentam-se em seus devidos lugares e iniciam suas atividades já postas em silêncio. Às 08h40min lavam as mãos, retornam aos seus lugares, colocam as mãos em baixo da mesa (que significa mão no cofrinho de ouro) enquanto aguardam o momento da Cozinheira Sra. Avany Argolo servir o lanche da manhã (café), alimentos postos nos pratos e copos individuais, as crianças dão as mãos, agradecem o alimento e começam a comer, alguns que ainda não sabem segurar a colher contam com o auxílio da Auxiliar de Classe para construir habilidades do processo de alimentação. Quando querem repetir o alimento colocam as mãozinhas no coração (que significa estrelinha quer mais), sendo que o cardápio é variado, rico e nutritivo conforme orientação da Nutricionista Sra. Valdelice Santos.

Após o lanche, as 09h10min as crianças saem da sala para o brincar totalmente livre, algumas brincam com brinquedos confeccionados pelas professoras (bolas, bonecas, bichinhos, etc.), com toquinhos de madeira de forma, cores e tamanhos diferentes, e com os móveis da sala, daí flui a imaginação transformadora, as crianças atuam pegando esses toquinhos de madeira e formando pratos, telefones, pizza e pegam os móveis, enfileiram e dizem que estão no trem ou no ônibus e em outros espaços que desejem e queiram criar, outras passeiam ao lado onde tem uma área grande propícia para

jogos e brincadeiras, lá elas aproveitam o tempo todo, correm, pulam e fazem a festa fora do ambiente da sala de aula. Além de brincarem nos aparelhos do parque infantil (Cavalinho, Carrossel e Casinha com escorregador) sempre acompanhadas da professora e da auxiliar.

O desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que uma simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaços próprio; um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos principais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros. (Winnicott, 1975, p.63)

Cantando lindas canções, todos começam a guardar os brinquedos, para em seguida lavar as mãos e retomar para a sala às 09h40min, comem uma fruta e sentam-se em círculo, pois é hora da estória/história e teatro, momento mágico, elas cantam a canção do silêncio e ficam atentas. Dessa forma, a estória/história realmente prende atenção das crianças, que ficam entretidas o que contribui para o despertar da curiosidade e fantasia.

Toda criança deve ser estimulada para o mundo da imaginação, pois ajuda em seu desenvolvimento intelectual, proporcionando clareza em seu universo afetivo, auxiliando a reconhecer, mesmo de forma inconsciente alguns de seus problemas, as crianças brincam com qualquer brinquedo que está na casinha rosa (o que significa casinha rosa, é uma casa de madeira que tem capacidade para 06 crianças brincarem, seu telhado é de cor rosa, está casa possui cestos de brinquedos educativos diversos (pedaços de madeira de tamanhos, formas e cores diferente; boneca e animais de pano; jogos e carros de madeira).

O brinquedo cria na criança uma forma de desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Desta maneira as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (Vygotski, 1998, p.131)

As 10h15min voltam para a atividade do dia da semana. Conforme discriminada na Tabela 1 – Ritmo Semanal de Atividades.

RITMO SEMANAL DE ATIVIDADES	
SEGUNDA-FEIRA	Desenho livre com giz de cera ou pintura de dedo
TERÇA-FEIRA	Passeio
QUARTA-FEIRA	Aquarela ou massa de modelar ou bolinha de papel
QUINTA FEIRA	Culinária
SEXTA-FEIRA	Dia do Brilho (Banho de Faxina: cortar unha; limpar/remover sujidade ouvido, nariz, pescoço e juntas; lavar cabelo...)

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

Após, a atividade, às 10h45min é a hora do banho e da harmonização do espaço para o almoço que será servido às 11h20min, mesmo processo, crianças sentadas com a mão em baixo da mesa até servir a refeição, dão as mãos para agradecer a natureza que deu o precioso alimento com canção e verso, se alimentam bem e com bastante apetite (comem tudo, alguns repetem devido à carência alimentar familiar). O almoço é rico em verduras e legumes, acompanhado de proteína. Após a refeição, escovam os dentes, e preparam-se para tirar uma soneca, onde às 12h00 as crianças vão para o cantinho do sono, a auxiliar e a professora arrumam os colchonetes individuais forrados, aromatizam o ar, colocam cantigas de ninar para que o ambiente seja tranquilo, com penumbra e ventilação para que as crianças consigam recuperar as energias.

Às 14:00h começam a acordar, a professora e a auxiliar começam a arrumar o espaço e guardar os colchonetes junto com as crianças. Às 14h30min cantam e brincam conforme a época do ano. Às 15:00h tomam a sopa de legumes com cereais. Às 15h30min escovam os dentes, tomam banho e se arrumam. Às 15h45min fazem a roda da despedida com agradecimento pelo dia. Às 16h20min brincam até a chegada dos responsáveis para retornarem aos lares. Após 17h00 professora, auxiliar e apoio arrumam e limpam o espaço.

NOSSOS ACHADOS E PERCEPÇÕES

A sala de aula é a reprodução da atmosfera acolhedora do lar. A própria composição da turma assemelha-se a uma família: crianças de idades diferentes – de 18 meses a 03 anos convivem num mesmo grupo. Assim, os menores são estimulados pelos maiores, cujas habilidades almejam adquirir; e os maiores desenvolvem um senso de responsabilidade social, ajudando a zelar pelos menores. Nesse ambiente aconchegante, possui vários brinquedos de madeira e tecido, nada de plástico ou tecnológico. As mesas e cadeiras são de madeira de lei, fabricadas ergonomicamente e adaptadas de acordo com o tamanho e faixa etária das crianças. As crianças correspondem ao chamado da professora e da auxiliar, elas, apesar da pouca idade, são disciplinadas, obedecem, imitam, interagem e brincam.

O brincar é para a criança tão importante e sério como trabalhar é para o adulto. A aula da criança está no brincar, momento em que ela estrutura ativamente a vivência que tem do mundo. Todo o ambiente do maternal é montado em função de permitir brincadeiras criativas e construtivas; panos coloridos para montar cabanas e inventar fantasias; brinquedos artesanais que mais sugerem do que definem, estimulando a imaginação; tesouros da natureza, tais como pedras, conchas, sementes, etc. bonecas de pano e marionetes – tudo em material natural, para a educação do tato. Depois de brincar livremente,

todos juntos ordenam a sala e os brinquedos. Quando estão ao ar livre, as crianças brincam de uma forma mais extrovertida, com terra, água, areia, árvores, adquirindo domínio do próprio corpo, exercitando a coordenação motora grossa.

A criança pequena é inteiramente força de vontade. Ela só quer agir, transformar, brincar. Nunca para quieta. Se o adulto apoia essa força de vontade, dando espaço para a criança brincar sadiamente, quando a criança se tornar adulta também terá vontade de agir e de transformar o mundo.

Em se tratando do maternal é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências externas, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. Os objetos têm tal força motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena, e determinam tão extensivamente o comportamento da criança. Neste caso, é importante que a criança possa brincar sozinha e em grupo, preferencialmente com crianças de idades próximas. Desse modo, ela tem possibilidades, também, de ampliar sua consciência de si mesma, pois, saber como ela é num grupo que é mais receptivo, num outro é mais agressivo, num momento que ela é líder, em um outro em que ela é liderada, lidando com as diferenças, ela amplia seu campo de vivências. Portanto, brincar na AESD é um trabalho da criança, um ato muito sério, e por meio de suas conquistas que elas confirmam seu ser, proclama seu poder e sua autonomia, explora o mundo, faz pequenos ensaios, compreende e assimila gradativamente suas regras e padrões, absorve esse mundo em doses pequenas e toleráveis. Santos (1997, p. 15) relata que “o brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver”. Em suma, nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedade, o que está acontecendo com a mente da criança determina sua atividade lúdica, o brincar é sua linguagem secreta, que se deve respeitar mesmo se não a entender, daí faz-se necessário que o professor fique atento, para oferecer possibilidades e situações de brincadeiras, é imprescindível que as crianças desenvolvam atividades lúdicas, para que as mesmas tenham oportunidades de provar a sua superioridade, de expressar-se, de evadir-se do mundo real, de se inserir no seu mundo lúdico.

Nesse caso, enquanto a criança brinca ela tem a oportunidade de organizar seu mundo seguindo seus próprios passos e utilizando melhor seu recurso. Brincar é uma necessidade da criança, pois quando brinca ela pode aprender de um modo mais profundo, pode flexibilizar pensamentos, pode criar e recriar seu tempo e espaço, consegue adaptar-se, moldar-se, é brincando que a mesma tem a

oportunidade de experimentar o objeto do conhecimento, explorá-lo, descobrir, criar, no momento da brincadeira.

Os brinquedos devem ser mais simples possível. Quanto mais simples for um brinquedo, mas a criança se tornará ativa em seu interior, em sua fantasia. Uma boneca, por exemplo, pode ser pano de algodão amarrado no meio para formar a cabeça e dois nós, duas pontas, como mãos. Quando a criança brinca com essa boneca, ela tem de fazer o esforço da fantasia, para imaginar os olhos, a boca, os cabelos, etc. Ela conversa com a boneca e a faz chorar, rir, comer. Esse movimento interior da fantasia é tão importante para a criança como o movimento de seu corpo físico. Se dêssemos uma boneca “perfeita, que pisca os olhos, chora, anda, faz xixi de verdade”, é como se puséssemos então a fantasia da criança numa camisa-de-força, e ela se atrofia. (Ignácio, 1995, p.26)

Cada dia que estivemos na visita e observação, notamos que as crianças escutaram histórias diferentes do livro de Contos dos Irmãos Grimm, a professora conta a história com ar de suspense, comenta, canta uma música relacionada a história e volta a contar a contar a historinha, são momentos em que as crianças ficam ansiosas para saber o final, sendo que cada dia é diferente elas aprendem brincando e cantando. O conto de fadas é um rico alimento para a alma e a imaginação infantil.

A música toda criança traz dentro de si, esta manifesta-se principalmente na sua corporalidade. Os ritmos, os movimentos, os gestos e os sons que vivem em seu ambiente, são os educadores musicais, por isso, a professora visando estimular a educação dos sentidos, especialmente o sentido da audição, faz sons delicados e imita sons da natureza com o Kantêle que embalam, trazem aconchegos, criam ritmos, brincadeiras, versos e cirandas numa liberdade de movimentos.

Nossas visitas e observações se deu na Época do Advento e Natal que simboliza: Advento (aquele que vem) e Natal (o novo pedido a reorganização do velho), a sala está ornamentada com um cantinho que traz elementos que representam o Presépio. A rotina segue como de costume quando os dias estão chuvosos cantam músicas referente à chuva e quando o dia é de sol cantam músicas relacionadas ao sol. O ensino em épocas possibilita que os alunos recebam os conteúdos de uma forma não fragmentada, desconectada com o todo ou ainda de uma forma superficial. Através desse sistema, a criança pode efetivamente “mergulhar” e vivenciar profundamente cada matéria. O conteúdo de cada ano é dividido em temas principais que são ensinados durante três ou quatro semanas, de maneira intensiva e profunda. As mesas de época são quadrimembradas no tempo e trimembradas no espaço. Na quadrimembração, vemos representadas as estações do ano (Primavera, Verão, Outono e Inverno). Na trimembração: céu, terra e homem.

No nosso ponto de vista, não encontramos nenhum ponto negativo na Sala do Maternal, é tudo tão perfeito, um modelo a ser seguido, as crianças são bem tratadas e respeitadas, seja na estrutura imobiliária ou na didática da professora e da equipe da AESD, na sala de aula a professora tem uma concepção sobre educação onde ela se propõe uma constante busca espiritual, pela autoeducação consciente, pois, tem consciência que para estimular o desenvolvimento de seres humanos em formação, deve estar ela própria, aberta a se transformar, e isso, ela deixa transparecer bem claro no seu cotidiano, tudo estava em perfeita harmonia.

Cabe ressaltar que durante as visitas e observações, foram possíveis notar que:

- ✓ A organização dos espaços e rotinas da creche são planejados com segurança, higiene e integração de modo a proporcionar multiplicidade de experiências para a aprendizagem. As crianças são recebidas e devolvidas na porta de entrada da Creche conforme apresentação do crachá e no horário estipulado e exposto no mural. Existem sanitários exclusivo para crianças e também para adultos. As janelas das salas possuem telas para evitar entrada de insetos e a porta fica trancada. A limpeza é realizada continuamente para evitar contaminações. Os objetos são individuais e identificados, estes ficam nas prateleiras e cabides para mochila;
- ✓ A alimentação segue o cardápio elaborado pela nutricionista, e é preparada seguindo todos os ritos de higienização e manipulação de alimento, por uma cozinheira que tem mais de 26 anos de experiência na função, sendo 18 anos na instituição. A alimentação é realizada na sala, prepara-se o ambiente tranquilo, juntam-se as mesas para propiciar o convívio mais próximo, enfileiradas vão lavar as mãos na pia do sanitário da sala, secam-as e voltam para seus respectivos lugares, os pratos contendo as refeições são colocados a mesa, as crianças agradecem o alimento e comem, algumas precisam da ajuda da auxiliar;
- ✓ Na hora do sono, o ambiente é preparado (penumbra, ventilação, aromatização), colocam-se os colchonetes higienizados e forrados no chão da sala e com cantigas de ninar são postos para dormir tranquilamente e repor as energias;
- ✓ A professora e a auxiliar sabem do papel fundamental que elas tem nos cuidados para manter a saúde física e psíquica da criança, dão colo, dão banho, auxiliam na limpeza das crianças que já vão sozinhas para o vaso sanitário, trocam as fraldas (limpeza com lenço umedecido ou água e sabonete líquido, passa pomada contra assadura, e coloca nova

fralda), lavam e penteiam cabelos, vestem, limpa ouvido e nariz, alimentam, ninam, dão os remédios preescritos pelo médico, conversam para desenvolver as habilidades iniciais com a linguagem oral e conquistar os movimentos, levam-os para a área externa para que tomem banho de sol (fixação de cálcio e vitamina D);

- ✓ No processo de socialização a família é fundamental e determinante no desenvolvimento da personalidade, atitude, modo de agir da criança. A maioria dos alunos pertencem a famílias desestruturalizadas, sem afetividade, presenciam violência, dentre outras questões que interferem no comportamento das crianças. Na creche, em pouca frequência, mais ocorre disputa de brinquedos, de amigos e/ou da atenção da professora e auxiliar com outra pessoa, brigas ou agressões (batem e mordem) e autodefesa (esticam, puxam, beliscam). Os conflitos interpessoais podem gerar desequilíbrios cognitivos, promovendo a construção de valores e normas (Vinha, 2000). O conflito é importante para a compreensão de si e do mundo, para o desenvolvimento da identidade e autonomia, da tomada de perspectiva, da sensibilidade. Em caso de conflitos, a professora e a auxiliar visando evitar ou eliminar o conflito, apresentam outros brinquedos para que estimule novas descobertas e permita a harmonização e a plasticidade cerebral, ou interfere para auxiliá-los na construção de estratégias mais elaboradas e cooperativas para regularem seus impulsos, ou coloca para sentar separados ou já disponibilizam os brinquedo estipulando tempo ou escutam ambas as partes e tentam negociar e/ou partilhar a brincadeira. E no caso de conflitos com mordida ou marcas, os responsáveis são comunicados e também recebem um pedido para que conversem com seus filhos sobre comportamentos agressivos;
- ✓ Quando a criança apresenta-se fora da sua rotina, é sinal de que algo não está bem, às vezes apresenta alguns sinais (choro constante, falta de apetite, temperatura elevanda (febril,) não dorme, inquietação...), os responsáveis são prontamente comunicados para que dependendo do caso vá buscar a criança e levá-la a um medico especialista, ou nesse dia, a auxiliar dá um suporte maior a esta criança que demanda cuidados;
- ✓ Não se prega nenhuma confissão específica na cheche, respeita a liberdade espiritual de seus alunos e familiares. O sentimento de religiosidade, que a criança naturalmente traz consigo, é cultivado na celebração das festas cristãs e também através de pequenos gestos de gratidão aos homens, a natureza e a Deus.

Tudo é bem pensado para salvaguardar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e em respeito aos mecanismos legais que norteiam a educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Plano Nacional de Educação (PNE) e outros), além de considerar as individualidades/ subjetividades e os meios afetivos, cognitivos, físicos, sociais e morais para possibilitar a aproximação da criança com o conhecimento e o desenvolvimento integral do ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrar nas dependências da Creche-Escola da Associação Educacional Salva Dor, nos mobilizou a pensar no trabalho pedagógico que devemos fazer com vistas a sustentabilidade e protagonismo dos alunos. Essa visita técnica resultou em reflexões férteis, intensas e inspiradoras sobre a educação que queremos e necessitamos.

Como é desafiador, o dia-a-dia dessa escola, a AESD é um presente aos grupos excluídos, nela emana os valores mais puros de igualdade, justiça, respeito e fraternidade, fato que motiva a nós, futuros pedagogos, a buscar soluções educacionais e pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem vinculando a ação e o conhecimento em conexão com a realidade social do alunado, para que estes, se tornem pessoas culturais ativas, autônomas intelectualmente e moralmente, responsáveis, capazes de trabalhar em equipe, de realizar, de propor e de lidar com a mudança interna e externa.

O propósito deste relatório foi apresentar inicialmente, como é a conduta e o perfil do professor da Educação Infantil – Nível Creche da AESD. Contudo, nota-se que a experiência de observação conseguiu atingir os resultados esperados, pois nos permitiu ver de perto e sentir a energia do local, sua idealização e a sua concretude; nos impulsionou a olhar a escola sob uma perspectiva diferente do habitual retratado nos conteúdos; enxergamos a educação como direito, premissa para o ensino público, plural, democrático, solidário, equânime e de qualidade para todos, tanto é, que a AESD é uma escola bela pela sua simplicidade, moderna, integral, seu trabalho antoposófico através da Pedagogia Waldorf pulsa comprometimento, além de articular e potencializar a comunidade em torno ao ofertar seu espaço para instrução e socialização. Vislumbra-se dizer que essa escola gratuita longe de ser utopia, é um modelo consistente a ser seguido quando se pensa em trajetórias e organização da instituição escolar focada na aprendizagem do seu alunado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso 04/11/2019.
- Escola da Associação Educacional Salva Dor**. Disponível em: <<https://www.escol.as/306035-escola-da-associacao-educacional-salva-dor>>. Acesso 19/11/2019.
- IDEB, **Escola da Associação Educacional Salva Dor**. Censo Escolar/INEP 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/109226-escola-da-associacao-educacional-salva-dor/sobre>>. Acesso 19/11/2019.
- IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança Querida: O dia-a-dia das creches e jardim de infância**. Ed. Antroposofica. São Paulo: Associação Comunitária Monte Azul 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**. São Paulo: Vozes, 1993.
- KÖNIG, Karl. **Os três primeiros anos da criança: A conquista do andar, do falar e do pensar e o desenvolvimento dos três sentidos superiores**. 6ª. Ed. Antroposofica, 2014.
- LAMEIRÃO, Luíza Helena Tannuri. **Criança brincando! Quem a educa?** 1ª Ed. João de Barro, 2007.
- LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. 4ª Ed. LTC, 2010.
- SCHOOREL, Edmond. **Os primeiros sete anos: Fisiologia da infância**. 3ª Ed. Antroposófica. São Paulo: FEWB, 2017.
- STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância: Material de estudo dos jardins de infância Waldorf**. 2ª Ed. Antroposófica. São Paulo: FEWB, 2013.
- STEINER, Rudolf. **A Cultura Atual e a Educação Waldorf**, Editora Antroposófica. São Paulo: FEWB, 2014.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 7ª Ed. São Paulo: Ícone/USP, 2001.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Coleção Psicologia Psicanalítica. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CONSTITUIÇÃO NARRATIVA SOBRE AS RELAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹

Dielli Nayra do Nascimento da Costa²

Sillas Fernando da Costa Silva³

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda⁴

INTRODUÇÃO

Tornar gestor escolar, requer uma questão de reflexão, envolvimento e participação com todos os agentes envolvidos nas unidades escolares: professores, alunos, pais, coordenação e supervisão pedagógica, demais membros do setor administrativo da escola e toda a comunidade da qual a escola faz parte.

As discussões sobre a gestão escolar do ensino público tornaram-se mais intensas com início da promulgação da Constituição Federal - CF (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) e demais legislações do notório saber. Ao longo da história da educação, a gestão, passou por diversas transformações, tanto nos fundamentos de nomenclatura/

-
- 1 Doutorando Educação pelo PPGEd/UFPI. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEd/ da Universidade Federal do Piauí- UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação de professores e Práticas da docência. Especialista em Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso pelo Instituto de Educação Athena, da Faculdade Dom Bosco. Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano- IESF. Especialista em Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica - IFMA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- Campus Caxias.
 - 2 Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professora da Educação Básica na rede municipal de Ensino de Caxias-MA Pós-Graduada em Supervisão e Gestão Educacional.
 - 3 Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - UNIFACEMA. Especialista em Informática na Educação - UNIFAVENI. Professor da Educação Básica da Rede municipal de ensino de Caxias- Maranhão.
 - 4 Doutora em Educação pelo PPGEd/UFPI. Mestre em Educação - PPGEd/UFPI. Pedagogia formada pela UEMA.

terminologia, quanto na dimensão do significados e a produção de sentidos da função a partir da prática profissional, ligada às dimensões afetiva, culturais, econômicas e políticas.

No sentido de produção, por exemplo, demandado pela égide da Revolução Industrialização, era empregado a dimensão Administração, com um viés de organização das instituições e órgãos, sob ênfase capitalista. Mias tarde, no século XX, com o surgimento da Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996), passou a ser denominada por Direção, pois segundo os teóricos da época em seus estudos, flexibilizava mais os órgãos e instituições de ensino, dando margem ao diretor escolar como expoente que direciona e organiza o sistema interno da escola.

Os ano passaram-se e com isso, implicações educacionais foram extintas, e outras ressignificadas, no que diz respeito ao papel do até então, considerados gestores escolares, estudando por muitos teóricos novas formas de ser e fazer o ambiente educacional mais coletivo, reflexivo e emancipatório, constituindo assim, a chamada Gestão Escolar, sistema pelo qual tem princípios democráticos: validados, com autonomia, participação, transparência, ética e pluralismo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2018), com as discussões emancipatórias sobre o processo de reflexão coletiva nas tomadas de decisões, considerando que não existe mais como trabalhar nas escolas sem ser na perspectiva de uma gestão democrática participativa, sendo que um dos pontos principais para essa base é o PPP Projeto Político Pedagógico – PPP, documento normativo e oficial da escola, cuja elaboração precisa requer a participação de todos os sujeitos da escola, de modo a planejar juntos os itinerários e ações da escola. É preciso, portanto, a descentralização do poder e a autoformação de todos os agentes da escola, e tal situação é favorecida também pelo incentivo da gestão da escola.

É importante falar sobre isso, pois mesmo com todos os subsídios referenciais na literatura brasileira em educação, sobre a melhor forma de conduzir a dimensão do trabalho de gestão escolar, pouco se tem observado na prática, avanços positivos que pudessem comprovar que a gestão democrática estava acontecendo de modo eficaz. Há muitas escolas, que embora conheçam o tipo de gerenciamento ideal, ainda se mantêm com um tipo gestão, que na prática desenvolvem ações conservadoras e tradicionais, sejam pela forma do saber fazer a partir da ideia centralizadora do gestor, que embora estão alicerçados pelas camadas políticas. Por outro lado, tais práticas individualistas e autoritárias de administrar ainda não foram excluídas por completo e muito ainda precisa ser feito, mesmo diante de muitos estudos e diretrizes educacionais para a gestão escolar, conforme Brasil (1988), Brasil (1996) e Brasil (2014).

Então, para desenvolver o conteúdo deste trabalho estabeleceu-se o seguinte

problema de pesquisa: Como se estabelecem as relações entre gestor e demais agentes escolares? A partir deste questionamento, foi possível observar que, nas escolas públicas de Caxias-MA, existem diversas situações em que gestores utilizam de seu poder hierárquico com extrema autoridade, oprimindo boa parte dos servidores. No decorrer do dia a dia acabam externando frases de sentido possessivo, tanto com relação às pessoas (comunidade e equipe escolar), como se os mesmos se tratassem de “objetos”, seus, particulares. A título de esclarecimento, mesmo depois de duas décadas, as leis educacionais ainda não conseguiram atingir os seus objetivos, e com isso, a forma de organização das escolas públicas, infelizmente, ainda está pautada na hierarquia e na autoridade do diretor de escola “[...] descolado de uma política mais ampla e séria de democratização de escola” e para mudar esse quadro “[...] é preciso um nova ética que desautorize a atual configuração autoritária da escola”. (Paro 1999, p.23).

A partir dessa problematização, elaboramos o seguinte objetivo geral no intuito de respondermos as questões teórico-metodológicas a partir da pesquisa de campo: Compreender as relações estabelecidas entre o gestor e demais agentes da escola. Quando aos objetivos específicos: Analisar o modelo de trabalho desenvolvido pelo gestor na escola, Compreender as relações estabelecidas entre gestor e demais agentes escolares e, Identificar práticas de administração tradicionais: autoritárias e individualistas que ainda acontecem.

Este trabalho tem relevância acadêmica e social, uma vez que poderá contribuir na tessitura de discussões acerca importância do gestor escolar, buscando a descentralização de poder, na perspectiva de melhor organizar seus itinerários coletivos para a flexibilização, transparência, participação da comunidade nas tomadas de decisões. Consideramos então, que o ato de gerenciar um ambiente escolar não está na forma de “todos falarem a mesma língua” pelo que o gestor “manda”, “ordena” para que “dê certo” as ações escolares. Mas deve-se quebrar o paradigma composto pelo enraizamento tradicional quanto o “ato de administrar”, que estão presentes nas escolas nos dias de hoje.

A metodologia do trabalho está inserida numa abordagem qualitativa, realizada por meio de levantamento bibliográfico. A empiria pode ser articulada com a pesquisa de campo, por meio da metodologia autobiográfica, em Dominicé (1988), consolidada com os pressupostos da técnica da entrevista narrativa, mediatizada pela questão-problema e outras questões que versam a dimensão reflexiva acerca da subjetividade dos sujeitos envolvidos na investigação.

Quanto a estrutura, o trabalho possui um documento introdutório constando a justificativa pelo interesse da temática estudada: apresentação do tema/objeto, questão-problema e problematização, objetivos geral e específicos e a sintetização de ideias cruciais acerca do tema em pauta. Após a introdução,

temos o capítulo de metodológica, que visa o delineamento do tipo de pesquisa, a caracterização do universo da pesquisa, a dimensão da ética na pesquisa e o perfil biográfico de cada sujeito. Em seguida, o capítulo de referencial teórico, suscitando a tessitura de ideias acerca dos autores envolvidos em todo o estudo. Posteriormente, os resultados e discussões, com nomenclaturas voltadas à problematização e unidades temáticas recorrentes dos objetivos. E por último, as considerações finais, com o intuito de retormar à questão-problema e aos objetivos.

Os resultados evidenciam que é preciso formação contínua para gestores, e os sistemas de ensino não veem os gestores escolares como sujeitos passíveis ao maior número de acerto, simplesmente porque ele está na posição de gestor, mas deve-se ter em mente que gerenciar um ambiente coletivo, requer paciência, senso de reflexão e humanização, uma vez que as escolas são heterogeneas, ou seja, há uma pluralidade de pensamentos, sentimentos, ideias, personalidades e profissionais que precisam de libertada para pensar e expor suas perspectivas profissionais em prol dessa coletividade, do processo de ensino e aprendizagem e da escola como um todo.

Ainda, numa perspectiva emancipadora, de descentralização de poder, o gestor escolar deve reconhecer que há muito o que se fazer para que as pessoas possam se libertar do poderio, e reconhecer a educação como um direito e as práticas desenvolvidas dentro da escola como situações decorrente do trabalho intraespecífico para o extraespecífico, cujas lutas são pautadas também por meio de intensas discussões dentro do seu *lôcus* de trabalho, levando em considerando a redução dos problemas que nela acontecem, uma vez que a educação é problematizadas, mas só a partir da descentralização, reflexão e autonomia é que enquanto educadores, podemos sair da condição de submissão para a liberdade.

APRESENTAÇÃO DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

OS MODOS DE NARRAR AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS: GESTÃO E COLABORADORES DA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DAS GESTORAS

A escola geralmente é o primeiro local onde acontece o convívio com diferentes culturas, conhecimento reflexivo, construção do conhecimento crítico e convívio social. É um espaço onde as pessoas passam parte significativa da sua vida, experienciando diferentes relações sociais, desenvolvendo competências e aprendizagens. O objetivo das escolas de ensinar e educar se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, viabilizadas pelas formas de organização e de gestão (Libâneo, 2009).

Nesta seção do capítulo, optamos por mencionar as narrativas de gestoras

e professoras, fazendo reflexões teóricas acerca do conteúdo central identificado na entrevista narrativa e articulado aos objetivos do estudo. No primeiro plano, teceremos as narrativas de G-1 e G-2. No segundo plano, as narrativas biográficas das professoras: P-1, P-2 e P-3, a partir da unidade temática central desta ação de discussão.

**Narrativas das Gestoras da escola sobre as relações
estabelecidas com seus pares**

G-1: “Ah...até então pra...é bom! Uma boa relação. Eu gosto. É uma relação democrática, de entendimento”.

G-2: “a gente tem uma relação de...de trabalho mesmo, a gente não tem uma outra questão lá fora, de...procura ter uma relação de trabalho, onde um procura respeitar o outro dentro dos seus limites. Aqui é um trabalho de parceria e cumplicidade para as coisas fluírem. Eu procuro sempre dar certo com todos”.

Quanto a esse questionamento, foi percebido falas curtas, duas delas nem se aprofundaram um pouco mais. Nesse aspecto, compreendemos a partir dos relatos das colaboradoras que, deve-se considerar que o ambiente escolar exerce um papel importante para que os trabalhos sejam desenvolvidos de forma mais harmoniosa e produtiva. As colaboradoras: G-1 e G-2 mostram em linhas gerais que as relações estabelecidas com trata-se do clima organizacional como fator determinante na composição da gestão, na medida em que ele contribui positivamente na eficácia escolar como ponto de envolvimento entre a comunidade escolar, de manutenção da organização e como parte de uma gestão democrática e participativa.

Segundo Passone (2019, p. 148) “o fator clima organizacional tange a questão do bom relacionamento entre os integrantes da equipe pedagógica, sendo o gestor o principal responsável por manter essa nuance do trabalho presente entre os profissionais da escola e da comunidade”. Sobre esse aspecto, a autora, mostra mais uma vez, em conformidade com as discussões tecidas ao longo do estudo que a liderança envolve a capacidade do líder em entender de que forma ele deve se vincular aos membros de sua equipe. A motivação é o que conduz a ação e faz com que todos trabalhem em alto nível de performance. Indica o propósito que faz com que os esforços de todos na organização converjam aos objetivos organizacionais. As comunicações envolvem a partilha de informações e conhecimentos entre os diferentes níveis hierárquicos da organização. Além disso, a comunicação pode ser considerada o meio capaz de integrar os membros de equipe em torno de um mesmo propósito.

Narrativas das professoras

“Considero boa, procuro estabelecer o respeito, o diálogo e a parceria para o bom funcionamento da escola como um todo”. (P-1/Entrevista Narrativa).

“Temos uma reflexão flexível. Nossas gestoras são boas, no sentido de compreensão e liderança sobre a aplicação do conhecimento delas e as formas de organizar a escola”. (P-2/Entrevista Narrativa).

“Uma relação boa. É claro que requer rigorosidade metódica Às vezes, e isso eu compreendo muito bem, pois não podem sair das estribeiras as coisas que comumente podem ou acontecem na escola. Nossas gestoras apoiam nossas atividades, tem capacidade de iniciativa e motivação para que as coisas aconteçam. Elas participam sempre das reuniões pedagógicas e os eventos que são desenvolvidos pela escola”. (P-3/Entrevista Narrativa).

Nessa perspectiva, deve-se considerar que o ambiente escolar exerce um papel importante para que os trabalhos sejam desenvolvidos de forma mais harmoniosa e produtiva. Segundo Passone (2019, p. 148) “O fator clima organizacional tange a questão do bom relacionamento entre os integrantes da equipe pedagógica, sendo o gestor o principal responsável por manter essa nuance do trabalho presente entre os profissionais da escola e da comunidade”. Tal afirmação, pode ser apontada na narrativa de P-3, quando ela coloca que suas gestoras da escola concebem e reconhecem a dimensão do seu trabalho para além da visão administrativa. É preciso portanto, estar envolvidas em todas as camadas e demandas da instituição, com senso de iniciativa, criatividade e ideias inovadoras também, para que as demandas sejam relacionadas aos objetivos, e estes, sejam atingidos ao longo do cotidiano escolar.

Sobre isso Passone (2019) mais uma vez trata o clima organizacional como fator determinante na composição da gestão. Tal posição da autora está em articulação ao conteúdo proposto nas narrativas de P-1, P-2 e P-3, “na medida em que ele contribui positivamente na eficácia escolar como ponto de envolvimento entre a comunidade escolar, de manutenção da organização e como parte de uma gestão democrática e participativa” (Passione, 2019).

NARRATIVAS DAS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Conceituar gestão escolar a partir dos diferentes tempos e teorias decorrentes de estudos desenvolvidos por professores e pesquisadores não é uma tarefa fácil. A Gestão escolar trata-se de um sistema que tem por objetivo a constituição da liderança e de uma melhor organização das instituições, cujas

interações apesar de suas complexidades, são necessárias para o sucesso do espaço onde transitam seres humanos; seja escolar ou não. Nesse sentido, a partir das narrativas das gestoras colaboradoras, podemos extrair os seguintes conteúdos no que se refere as concepções de gestão escolar democrática:

“Eu entendo que é um trabalho desenvolvido de acordo...é as leis...as leis da, do, da Pedagogia...do Ensino Fundamental...acho que essa pergunta aí tú vai apagar...Para identificar opiniões diversas, ações diversas e proposições diferentes. Toda ação escolar surge da experiência e do diálogo, neste sentido, o diálogo, a conversa seriam também formas de Gestão democrática”. (G-1/Entrevista Narrativa).

“O que eu entendo de gestão democrática e que eu...ééé...que precisa ter respeito um com o outro, um ouvir o outro né?! Eu...procurar resolver as, os problemas...que acontece dentro dessa escola com respeito mútuo. (G-2/Entrevista Narrativa).

A partir das narrativas expressas, podemos inferir que as colaboradoras consideram a gestão escolar como um campo complexo de ser conceituado. Tal afirmação demanda da ótica subjetiva que caa uma pode conceituar, analisar e significar as ações práticas vivenciadas por elas na profissão. E por isso, entendemos que a gestão escolar democrática, dada sua complexidade, pode ser designada por *Paro* (2016) em detrimento da dimensão política. Ou seja, enquanto entendemos as concepções de G-1 e G-2 com seus conceitos comuns, considerando a democracia por meio do diálogo e do espírito colaborativo na escola.

Hardy e Clegg (1999) revisitam o passado educacional da gestão escolar, afirmando que ao contrário do que muitos pensam, o conceito de gestão escolar democrática já era bastante empregado até o final da década de 90, do século XX, porém, a ênfase ainda estava empírica, apenas nos estudos escolares, por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº9394/96, que “durante muito tempo nos estudos organizacionais, a política foi apontada como uma forma ilegítima do uso do poder”. *Hardy e Clegg* (1999, p.34). O que acontecia na verdade, eram forças políticas demandadas para provimento do pessoal que ocnsideravam a dimensão do ato “liderar” as escolas, mesmo com as leis.

As concepções de gestão escolar democrática ganham novos olhares teóricos, quando: “a direção deve ser embasada num esquema que trabalhe com o trinômio liderança, motivação e comunicações. A liderança envolve a capacidade do líder em entender de que forma ele deve se vincular aos membros de sua equipe” (*Silva et al*, 2019, p.34). Acreditamos então que o gestor escolar democrático é um sujeito capacitado para lidar com os outros e consigo, agindo com espírito de liderança a partir dos modos de ver a educação e a escola, sobretudo, como uma necessidade premente para o desenvolvimento

de toda a comunidade da escola. Os conceitos então, variam de acordo com a implementação das políticas educacionais, do currículo, das práticas e da cultura social externa à escola.

ABORDAGENS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO NOS FAZERES DA GESTÃO: TEORIAS E TENDÊNCIAS TECIDOS EM NARRATIVAS

As escolas estão incumbidas de contribuir com o desenvolvimento de potencialidades afetivas, culturais, físicas e sociais dos seus alunos. Pensar a gestão escolar na perspectiva democrática, é preciso antes de tudo compreender os sentidos da educação a partir dos pressupostos teóricos-epistemológicos que constituem significados e a produção de sentidos de todo o movimento escolar.

A educação, ao longo de suas diferentes épocas, perdurou momentos de grandes discussões e debates na literatura sobre gestão escolar, considerando as implicações das teorias e tendências do momento histórico vivenciado pela educação. Contudo, considerando o exposto, e co, vistas à dimensão do trabalho das gestoras da instituição participante e a sua articulação com a dimensão teórica e epistemológica do conceito mediador da prática profissional produzimos as seguintes narrativas:

“Considero a tendência libertadora, mas também um pouco da tradicional”. (G-1/Entrevista Narrativa, 2024).

“Acredito que emprego a diversificação da corrente pedagógica. As vezes, eu nem sei especificamente qual eu emprego no cotidiano escolar”. (G-2/Entrevista Narrativa).

A partir das narrativas de G-1 e G-2, podemos inferir os seguintes conteúdos: ambas consideram fazer o uso da tendência pedagógica libertadora, no campo do agrupamento das progressistas. Tal afirmação é notória nos relatos das colaboradoras, porém, ambas as gestoras(geral e vice-gestora) não deixam explícito suas compreensões/concepções em torno dessa tendência pedagógica. É visível também que elas não conseguem descrever e nem articular a dimensão teórica com a prática do seu trabalho. Mas fica evidente que a tendência progressista de educação requer a transformação da personalidade dos profissionais de educação no âmbito de suas atuações, além de possibilitar a livre-expressão, a valorização dos saberes culturais dos alunos e da escola como um todo, bem como o processo de reflexão crítica sobre os elementos de vida, formação e tipo de sujeito que a escola pretende formar. (Freire, 1979).

A partir dessa discussão, e ao contrário do que se pensa, é notório que a mudança das formas de trabalho de gestores, considerando as tendências e demais

teorias educacionais não é algo simples; embora os gestores mais atuais designem suas práticas com base na tendência libertadora, por exemplo, ele/s também podem ainda não abandonando modos perversos de lidar frente a gestão da escola, como: centralização do poder, idealização individual, entre outros aspectos.

O trabalho dos gestores escolares na perspectiva da democracia segue paradigmas, por isso, não é tão fácil desprender certas práticas de gestão que foram construídas ao longo do tempo. Alguns desses paradigmas, foram desprendidos por gestores em detrimento das novas teorias educacionais e dos estudos aprofundados sobre este notório saber.

Nesse viés, Luck (2000) afirma que: “esse paradigma é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas na mesma. se assim não fosse, seria apenas uma mudança de modelos”. (Luck, 2000, p.15). A partir da autora, fica entendido que o gestor escolar muda a sua consciência a partir das situações que ele atravessa e a partir disso, toma novos rumos.

A reprodução dessas práticas sejam intencionais ou não, são chamadas de paradigmas. Questão bastante apontada por estudiosos na área de educação, visto que o trabalho de gestão, apesar de ser produto da globalização capitalista sob forte influência da Revolução Industrial, também está limitado à perspectiva política do território com à qual a escola faz parte, seja nos sistemas municipais, estaduais e até mesmo federais de ensino. Situação bastante discutida e que configura como uma necessidade dos próprios sistemas proverem cursos de formação e harmonia de convivência que visa qualificar melhor os gestores.

NARRATIVAS DAS GESTORAS A PARTIR DOS CONTEXTOS QUE ENVOLVEM A COMUNIDADE ESCOLAR: INTERNA E EXTERNA

Manter clima de cooperação e articulação consciente nas tomadas de decisões, interagir com todos os agentes escolares, bem como a comunidade na qual a escola faz parte, é tarefa primordial para o gestor, que não pode se eximir das suas diversas atribuições. Sendo assim, questionadas sobre a relação estabelecida com a comunidade escolar, como é o caso dos pais das crianças e demais agentes do processo podemos obter os seguintes relatos narrativos:

“Minha relação é acessível, sempre aberta ao diálogo. Eu prezo pela parceria e participação direta dos pais dos nossos alunos e a comunidade em todos os eventos coletivos dentro da instituição”. (G-1/Entrevista Narrativa, 2024).

“É complexa a relação com muitos pais. Mas a maioria tenho uma excelente relação. Digo complexa no sentido da ausência de muitos pais de crianças nas diferentes atividades sociais aqui dentro. Às vezes a criança falta muito e precisamos incentivar por meio de busca ativa.” (G-2/Entrevista Narrativa, 2024).

A gestora prontamente respondeu que sempre está aberta ao diálogo, resposta curta, sem argumentos mais pertinentes. Sendo que também as professoras pontuaram respostas limitadas, quando questionadas sobre a relação entre professores e gestor. Isso acontece em grande recorrência, pois ainda observamos: “o esforço de alguns sistemas de ensino, no sentido de desenvolver nas escolas os conceitos de democratização e autonomia, de modo centralizado, o que implica uma contradição paradigmática muito comum, que faz com que os esforços se anulem”. (Luck, 2000, p.26). A democracia nas escolas deve acontecer sempre. Partindo do entendimento de que o trabalho coletivo deve ser sensibilizador da realidade dos alunos e do contexto em que vive. É uma relação dialógica, de compreensão e organização pensada, isto é, consciente.

OS PAPEIS DAS GESTORAS RECONHECIDOS ATRAVÉS DE NARRATIVAS

A escola reflexiva é aquela em que o trabalho em quaisquer suas dimensões estejam em consonância com os objetivos, princípios e fins da educação, seja da legislação educacional ou pelo Projeto Político Pedagógico – PPP. Pensar uma escola reflexiva, é olhar os gestores escolares como sujeitos de aprendizagem e que possuem responsabilidades para uma escola transformadora.

A escola que quer cumprir sua função social, devem preocupar em trabalhar a coletividade, despertar o senso da organização, a capacidade de cooperação e dialogicidade entre seus pares. É preciso, então, o envolvimento direto de todos os envolvidos no processo. Sobre esse aspecto, as gestoras relatam mostrando que:

“Você se autoavaliar não é algo simples, mas quando temos consciência de como atuamos profissionalmente é valioso, isso nos fortalece e trás resultados positivos para o aprendizado do aluno e todos da comunidade escolar. Eu enquanto gestora tenho trabalhado em prol destes objetivos”. (G-1/Entrevista Narrativa, 2024).

“Enquanto gestora, eu reconheço que tenho um papel amplo e complexo. Pois além de administrar, eu devo estar preocupada com todo o universo das relações humanas dentro da escola, a parte pedagógica, e política também. Ser gestor, é uma função desafiadora, mas também que me leva a refletir que a escola precisa de mim e da minha sensibilidade, porque são crianças bem pequenas que precisam de nossa ajuda também”. (G-2/Entrevista Narrativa, 2024).

O processo de gestão escolar tem como função primordial a descentralização do desenvolvimento pedagógico e administrativo no sistema de ensino. O resultado desse gerenciamento é a crescente autonomia da escola diante do compromisso e envolvimento de todos os atores que participam dessa

construção democrática. Portanto, o processo de gestão evoca também vários indicadores a serem trabalhados, tais como a gestão participativa, relações interpessoais, desempenho.

Por falar em desempenho, é comum na rotina das escolas, os gestores avaliarem seus professores e demais funcionários sobre as suas práticas com a intenção de enviar relatórios para o sistema de ensino, seja para refletir ou considerar um determinado funcionário como inapto para proceder com suas atividades na escola. Assim, ainda, vemos gestores com dificuldade de refletir sobre suas práticas no ambiente escolar. Por outro lado, consideram o cargo como momento de opressão e proveito sobre falácias e desmoralização aos seus colegas de trabalho sobre ameaça de relatório etc. Assim sendo, a avaliação deve permanecer na rotina, mas a autoavaliação deve ser primordial para todos. É necessário todos os profissionais avaliarem o trabalho da gestão, assim como ela está incumbida deste processo.

Avaliar seria então mediar o desenvolvimento de novas competências profissionais, ampliação das práticas, bem como articulação e mobilização dos saberes propositivo para que a escola alcance seus objetivos específicos. Assim, é preciso avaliar e autoavaliar como um caráter reflexivos e emancipatório de todos os envolvidos no processo.

EVOCÇÕES NARRATIVAS SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O GESTOR E DEMAIS AGENTES ESCOLARES

A prática pedagógica é um sistema intencional, com propósito e intencionalidades, e dentro dela contém elementos da didática que dão sentido a profissão do professor, seja o planejamento, o conteúdo, as sequências didáticas, a avaliação e a elaboração dos recursos. As narrativas das professoras envolvidas no estudo também constituem processos interativos de reflexão sobre a ação e a ação como momento de ressignificação de saberes e determinadas práticas. Com isso, as narrativas tecidas foram as seguintes:

“Eu vejo que sou uma professora experiente, que nunca tive problemas com a gestão escolar. Procuro me dar bem com todo mundo, faço meu trabalho, planejo, estudo, procuro manter boa relação com meus alunos e seus familiares. Não dou motivo para gestor chamar minha atenção”. (P-1/Entrevista Narrativa, 2024).

“Ser professor é desafiador. Você é chefe de sua sala de aula, mas tem o gestor da escola como chefe que você deve ser profissional maduro para lidar com ele, não dar motivos para ele chamar a minha atenção. É preciso ser uma professora ética, que valorize o seu trabalho. E ao longo de todos esses anos, eu tenho feito isso”. (P-2/Entrevista Narrativa, 2024).

“Eu vejo enquanto professora que a minha prática profissional tem mudado muito ao longo do tempo. Sobre a questão da gestão escolar, eu nunca fui chamada atenção. Procuro falar a mesma língua e ter uma boa relação com meus gestores. Pois somos uma equipe de pessoas adultas, maduras e que precisam ser responsáveis com suas obrigações”. (P-3/ Entrevista Narrativa, 2024).

Pode-se inferir a partir da P-1: ela reconhece a necessidade da dimensão ética do trabalho pedagógico na escola; estabelecendo o acordo entre gestores e professores, dialogando e articulando o saber da melhor maneira possível, de tal forma que o seu trabalho não cause desconforto pelas gestoras e consiga no final, alcançar os seus objetivos profissionais. Para ela, é necessário ter boa relação com seus alunos e seus familiares, pois leva-se ao entendimento que a prática torna satisfatória e seus objetivos meramente articulados com seus planos.

A prática é que possibilitará ao professor a efetivação dos conhecimentos adquiridos no campo teórico, de modo que ele possa avaliar constantemente suas ações enquanto profissional comprometido com a melhoria da qualidade do processo de ensinoaprendizagem de seus alunos, numa perspectiva de trabalho inerente ao exercício da açãoreflexão-ação, conforme apontam (Costa; Santos, 2013).

A partir da P-2, podemos compreender de modo geral que ela: reconhece a importância de sua profissão no processo de transformação social, e com isso, considera uma situação desafiadora, haja vista o professor hoje em dia é uma profissão cheia de complexidades, seja no processo de ensino e aprendizagem, ou no contexto das relações efetivas com gestores e os demais agentes da escola.

Pode-se perceber que, a prática voltada a um exercício reflexivo contínuo favorece não somente uma melhor atuação do profissional, mas aos beneficiados pelo processo, mediante uma atividade coletiva. (Costa; Santos, 2013). Já a P-3 reconhece a importância de sua prática profissional e as mudanças ocorridas nessa prática longo do tempo. Ela entende que falar a mesma língua e ter uma boa relação com suas gestoras requer comprometimento com o exercício de suas atribuições pedagógicas.

Vale mencionar que, as professoras colaboradoras possuem uma trajetória de vida, formação e contexto de prática profissional marcada por contextos singulares imbricados com as situações sociais de suas funções. Com isso, o processo de reflexão é mediado pelas experiências vivenciadas com o intuito de ressignificar práticas, conceitos e dar margem a um trabalho exequível no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, exploramos a dimensão do trabalho escolar na perspectiva das relações estabelecida entre os envolvidos no processo educacional de crianças diante da rotina do trabalho de gestão escolar e seus pares. Durante nossa análise, pudemos observar que a gestão escolar vai muito além de simplesmente administrar recursos e processos. Ela envolve uma complexa teia de relações humanas, que influenciam diretamente no ambiente de aprendizagem e no desenvolvimento de todos os agentes envolvidos na comunidade escolar.

Considerando o objetivo geral do estudo: Compreender as relações estabelecidas entre o gestor e demais agentes da escola. Fica claro, para que a gestão escolar seja eficaz, é fundamental que todos os membros da equipe gestora compreendam e compartilhem uma visão comum sobre os objetivos educacionais da instituição. Isso requer não apenas competências técnicas, mas também habilidades interpessoais e sensibilidade para lidar com a diversidade de opiniões e necessidades presentes no ambiente escolar.

Além disso, destacamos a importância de uma abordagem afetiva na gestão escolar, que reconheça e valorize as emoções e relações humanas como parte integrante do processo educativo. Um ambiente escolar acolhedor e inclusivo é essencial para promover o engajamento dos alunos, o bem-estar dos professores e funcionários, e o fortalecimento dos vínculos entre todos os membros da comunidade escolar, conforme apontaram as colaboradoras G-1 e G-2..

Em consonância ao objetivo específico: Analisar o modelo de trabalho desenvolvido pelo gestor na escola, temos visto a partir das narrativas das gestoras colaboradoras que, enquanto uma concebe e reconhece o tipo de teoria e tendência pedagógica empregada dentro da instituição, conforme apontou G-1 pela tendência libertadora progressista, a colaboradora G-2 mostrou-se diversificada em relação a esse aporte metodológico. Nesse sentido, é notório a necessidade dos gestores escolares nos dias de hoje terem leitura sobre as correntes educacionais, as tendências e situá-la no panorama de suas práticas profissionais.

Quanto ao objetivo: Compreender as relações estabelecidas entre gestor e demais agentes escolares, observamos a partir das narrativas de G-1 e G-2; P-1, P-2 e P-3, que as relações acontecem de melhor maneira possível, em clima de compreensão, entendimento e cooperação, mas cada uma, reconhece a necessidade da rigorisidade do método de trabalho da gestão, quando necessário, pois julgam ser uma tarefa complexa e multifacetada, o contexto das relações humanas (inter)pessoais nas diferentes demandas.

Em relação ao objetivo: Identificar práticas de administração tradicionais: autoritárias e individualistas que ainda acontecem, as gestoras abonam tais ações

de suas práticas de gestão atual, considerando ainda a revisitação histórica da educação por meio do tradicionalismo. O que se considerava “falar a mesma língua” em obediência à figura do gestor no sentido tradicional ou técnico de produção na escola, hoje, com o surgimento leis e as novas teorias que versam sobre a educação em direitos humanos e a obrigatoriedade ética profissional de educação, engendraram para a liberdade, o que tornam a considerar a tendência humanística, progressista e por conseguinte, libertadora, levando aos processos de reflexão crítica e sensibilização sobre as necessidades de realizar um trabalho que rompa com os paradigmas antigos de gestão e ponha todos os envolvidos no processo educacional nas tomadas de decisão.

Conclui-se que, embora a gestão escolar possa apresentar diferentes abordagens e práticas, é fundamental que todos os envolvidos na escola compartilhem uma mesma língua quando se trata de valores, princípios e objetivos educacionais. Somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com o sucesso de todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sandra Maria Campos; BARBOSA, Mara Renata Barros. Gestão Escolar Democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos. *Research Society and Development*, v.9, n.4, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2985> Acesso em 07/11/2024.

ANTUNES, Celso. **Professores e professores**: Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARAÚJO, A. C. de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. *Revista Retratos da Escola*, v.2, n.2, 2009. <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.116> Acessado em: 27.fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, Diário Oficial da União, 16 out. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC, Brasília: MEC, 2018.

- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Censo de Levantamento populacional por território. 2022. Disponível em: <https://https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2022-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-57-4-em-12-anos#:~:text=Considerando%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20caxias,de%200%20a%2014%20distribuicao-por-bairros>. Acessado em: 03.fev.2024.
- BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Z. D; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- CHAUÍ, Marilena. **Crítica e ideologia**. In: _____. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-48.
- COLLING, Janete. **O gestor como facilitador nos processos de ensino e aprendizagem**, Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, 2012.
- COSTA, Antonia Flávia Moraes da; SANTOS, Rayane Pedrosa dos. **A prática pedagógica numa perspectiva reflexiva**. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2013.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 51-61.
- GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola**: na perspectiva de uma educação para cidadania. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf . Acesso em: 10. Fev. 2024.
- COUTINHO, L. C. S; LOMBARDI, J. C. Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. 2016, Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i68.8647422> Acesso em: 02. Mar. 2024.
- FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo : Cortez, 1999.
- FRAZÃO, G. A. M. **Educação e gestão escolar**: relações e contextos, Editora Athenas, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- CLEGG, S; HARDY, C.; NORD, W. (Orgs.,.). **Estudos organizacionais**. v. 1. São Paulo: Atlas, 1999.
- KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de onze municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto 2009.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar: Teoria e Prática**. Goiânia: Ed.Alternativa, 5ª edição, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012.
- LUCK, Heloisa. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.
- LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006. Série Cadernos de Gestão v II.
- LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo, Curitiba, 2009.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2015. Série Cadernos de Gestão.
- OLIVEIRA, I. C., MENESES, I. V. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, 2018, p. 876-900. Disponível em: <http://doi:10.1590/198053145341> Acesso em: 22. Mar.2024.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1999.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, Ática, 2005.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**, 2011. São Paulo: Cortez. . Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002755897> Acesso em: 06 abr.2 2024.
- PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2012.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. Quaestio - **Revista de Estudos em Educação**, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p945-964> . Acesso em 01. Mar.2024.
- SANTOS, Crisolita Gonçalves dos. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE escola) e a qualidade do ensino: da sua política de implementação, no governo FHC (1998-2002), à sua configuração, no governo Lula (2003-2010). **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 8, n. 10, p. 275-294, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 105p.

SILVA, Eliene Pereira da. **A importância do gestor educacional na instituição escolar**. Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 2, p. 67- 83. jul./dez. 2009.

SILVA, Jaciane G.S.L.; *et al.* A gestão escolar e a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica. **Revista Mais Educação** - Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, V.2, N.6, São Paulo, 2019.

SILVEIRA, Robson Bernardo; COELHO, Tatiana Costa. Gestão democrática na escola e o Papel do gestor escolar. **Caderno Científico FAGOC** de Graduação e PósGraduação - Volume III – 2018.

SOUZA, Angelo Ricardo de. CUNHA, Luís. Os caminhos da produção científica sobre Gestão Escolar no Brasil. **RBPAE**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 13-39, 2006.

SOUZA, E. C de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica**: análise compreensiva interpretativa e política de sentido. In: Revista do Centro de Educação – UFSM. Santa Maria | v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p. 39-50.

STERCHELE, C. S. **Administração e Gestão Escolar**: há razões para alterações. 2016. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19150/2/Camila%20Santos%20Sterchele.pdf>> . Acesso em: 01.fev.2024.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves. (orgs.). **Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

A DIMENSÃO SUBJETIVA DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS E A INTERPRETAÇÃO DOS SIGNIFICADOS DE LUDICIDADE POR MEIO DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹

Tamara Cristina Borba Gomes²

Daniela da Silva de Carvalho³

Sillas Fernando da Costa Silva⁴

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um campo que necessita de bastante investigação e reflexão, visto que é onde se inicia o processo de escolarização básica do indivíduo. É na etapa de Educação Infantil que há o trabalho direto com crianças, para que elas desde cedo reconheçam as letras, números e percebam os demais símbolos postos em seu cotidiano. A alfabetização dá início neste processo.

Atualmente, estudos tem marcado uma nova concepção de criança a partir da vivência com inúmeras situações de aprendizagem. Uma delas está na prática

-
- 1 Doutorando Educação pelo PPGEd/UFPI. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEd/ da Universidade Federal do Piauí- UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação de professores e Práticas da docência. Especialista em Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso pelo Instituto de Educação Athena, da Faculdade Dom Bosco. Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano- IESF. Especialista em Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica - IFMA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- Campus Caxias.
 - 2 Graduação em andamento em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão, UEMA.
 - 3 Professora Substituta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), atuando no Departamento de Educação, Campus Timon e Caxias. Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Possui Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGEd/UFPI), sendo vinculada ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Práticas Pedagógicas e Curriculares de Profissionais da Educação, do Centro de Ciências da Educação (NIPPC/UFPI). É especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).
 - 4 Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - UNIFACEMA, Especialista em Informática na Educação - UNIFAVENI, Professor da Educação Básica da Rede municipal de ensino de Caxias- Maranhão.

do brincar por meio das práticas lúdicas. O lúdico, portanto, a possibilidade da criança afirmar e aproveitar sua identidade infantil, pois não pode haver rupturas de etapa de desenvolvimento. No lúdico, a criança tem a oportunidade de mediar o saber sistematizado, seja do abstrato para o concreto e vice-versa. Com isso, a infância passou a ganhar notoriedade e lugar de destaque em todas as correntes da educação, sob diferentes perspectivas.

Por outro lado, o lúdico seria um meio que ajuda a proporcionar a aprendizagem das crianças, desmistificando os rótulos que se debruçaram sobre os jogos e brincadeiras na educação infantil antigamente, assim sendo, há nos dias de hoje, a necessidade de considerar a psicológica histórico-cultural com a valorização da criança como ser social que é preenchido por meio das interações sociais, com o uso dos discursos e a produção de sentidos linguísticos que afirmam os símbolos na infância.

Trabalhar com a ludicidade na infância, requer do professor um trabalho integrado que desperte a interação e os diferentes elementos de vida da criança: dimensões afetivas, cognitivas, culturais, sociais e psicológicas. A criança deve ter contato rotineiro com outras crianças para que se sinta membro do espaço social e viva a sua etapa de forma prazerosa, sob mediação do professor. Na rotina da Educação Infantil, portanto, os professores devem introduzir o lúdico nos diferentes momentos da criança. Os jogos e as brincadeiras são processos interativos e discursivos que favorecem a assimilação dos conteúdos propostos nos campos de aprendizagem.

O estudo tem a seguinte questão-problema: Como se constitui o reconhecimento do lúdico pelos profissionais da educação infantil como instrumento que importa para o ensino-aprendizagem das crianças atualmente? Tendo como foco uma instituição de ensino de Caxias- MA. Sabe-se que as crianças devem sentir prazer em aprender e a melhor forma para introduzir os conteúdos à elas, é por meio de jogos e brincadeiras que tenham como objetivo a educação. Diante disso, é necessário reforçá-la no ambiente escolar, pois o lúdico é um importante instrumento para auxiliar o educador no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Com base na problematização, delineamos o seguinte objetivo geral para o estudo: Compreender a percepção de professoras sobre os usos e as funções das práticas lúdicas no desenvolvimento de crianças da Educação Infantil. Como objetivos específicos é necessário: Definir ludicidade à luz da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem considerando a perspectiva histórico-cultural da criança; refletir sobre a importância das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e Refletir sobre os elementos do desenvolvimento de crianças a partir do trabalho com a ludicidade: jogos e

brincadeiras diversos.

É notório que existe uma forte cobrança em relação aos conteúdos e o preparo desses alunos para adentrarem ao ensino fundamental já alfabetizados, com isso muitos educadores tem sua preocupação somente para fazer com que os alunos aprendam os conteúdos, deixando de lado a importância das brincadeiras lúdicas para o desenvolvimento dessa educação, ou seja, eles acabam não associando esse momento do brincar como um momento que proporcione a aprendizagem dos conteúdos. Analisando isso, vemos a importância de investigar a ludicidade sob o olhar dos professores da educação infantil e fomentar a importância do uso da mesma, assim como trazer novas significações sobre as brincadeiras no ambiente escolar, visto que a forma que o educador realiza o seu ensino reflete na aprendizagem das crianças.

Sabemos que a ludicidade é um instrumento importante que pode auxiliar os professores nas suas aulas, mas apesar de atualmente a ver esse reconhecimento, nos cabe apenas analisar se o mesmo está sendo realmente utilizado pelos professores ou se fica restrito apenas ao momento de recreação nas escolas. O que esta pesquisa objetiva não é fazer uma crítica aos professores que não fazem o uso do lúdico nas suas aulas, mas sim trazer contribuições para que esse momento de ensino-aprendizagem inclua a ludicidade.

Não podemos valorizar a ludicidade na teoria e ignorar a mesma na prática, então vemos como é necessário problematizar o lúdico somente na recreação das escolas, cujo tempo é curto e não é aproveitado de forma mais significativa pelas crianças, brincar é fundamental para elas, fazendo com que muitas fiquem eufóricas esperando por esse momento, podendo ocasionar distrações nas aulas. Para motivar e fazer com que essa brincadeira venha contribuir para o ensino, os professores podem estipular regras e associar as brincadeiras as aulas, com isso ambos se beneficiam com essas ações, os professores ministram seus conteúdos e os alunos aprendem de forma mais dinâmica e tendo um sentido, que seria o ensino-aprendizagem e a diversão.

Ao ministrar os conteúdos não podemos esperar que os alunos fiquem em silêncio ou quietos e assim irão absorver mais conteúdos, isentar as crianças de brincadeiras para que sejam preparadas para o ensino fundamental na qual terão que já está alfabetizadas, faz com que as crianças se preocupem mais em saber conteúdo do que com a identidade da criança, as deixando ansiosas pelo aprender, ultrapassando e desrespeitando algumas etapas fundamentais para o desenvolvimento das crianças, que é o brincar.

Sabe-se que as crianças já trazem consigo conhecimentos prévios, as crianças não adentram as escolas sem saberem de nada, esses conhecimentos foram aprendidos no seu dia a dia, na conversa com sua família e nas interações

com outras crianças na qual muitas são feitas por meio dos jogos e brincadeiras. Então porque isso não é devidamente explorado nas aulas? Na verdade, é essencial explorar isso, seja com cantigas de roda, seja modificando algumas brincadeiras para interligar aos ensinamentos, criança tem que ser criança e isso não precisa ser explorado só nas suas casas ou nos seus bairros, mas em todos os lugares, deixando-as mais livres para se expressarem e mostrar as suas habilidades.

É de suma importância investigar o lúdico sob a visão dos professores, para vermos como se dá o reconhecimento do lúdico atualmente pelos profissionais da educação infantil, para saber o que pensam a respeito e entender quais as dificuldades encontradas na execução de aulas mais lúdicas, identificar as concepções de lúdico dos profissionais da educação infantil como instrumento do processo ensino-aprendizagem, ver quais colocações eles tem a respeito do lúdico nas aulas para então caracterizar as concepções do lúdico na relação com o processo ensino-aprendizagem das crianças. Através da entrevista analisamos as concepções dessa relação pela perspectiva dos professores e para fomentar mais a pesquisa, também trouxemos alguns autores que discorrem sobre o assunto para mostrar às contribuições dessa relação.

Também analisamos como as contribuições de lúdico apresentadas pelos profissionais se mostram como indicadores do reconhecimento de sua importância na educação infantil. Por meio disso observamos se o lúdico tem esse reconhecimento apenas na teoria ou se também faz parte das práticas pedagógicas nas escolas. Para problematizar o assunto antes é necessário ver as variáveis que podem está possibilitando ou impossibilitando esse uso, e caso esse instrumento (lúdico), não esteja sendo utilizado, observar quais podem ser as interferências no trabalho desse professor, para trazer possíveis soluções para a prática pedagógica desse profissional.

Após analisar as colocações dos professores e discorrer sobre as dificuldades que podem impossibilitar o uso da ludicidade na ministração das aulas, ressaltamos a importância da mesma, porque por meio dela o professor pode estimular a curiosidade fazendo com que os seus alunos fiquem mais atentos à explicação, possibilitando mais discussões sobre os conteúdos e consequentemente mais participações. A pesquisa em questão serve como fonte de significativa para ajudar professores e a comunidade em geral sobre uma educação mais dinâmica que pode trazer mais vida as aulas, que prende a atenção dos alunos de uma forma positiva, que ajuda nas expressões e a fazer essa relação entre professor e aluno, para que ambos sejam cúmplices na construção dessa aprendizagem.

A TECITURA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE A DIMENSÃO SUBJETIVA DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS E A INTERPRETAÇÃO DOS SIGNIFICADOS DE LUDICIDADE

Questão geradora:

Quais os sentidos e como você interpreta o conceito de ludicidade no contexto da rotina da Educação Infantil?

“Então... A ludicidade é a palavra chave do momento né principalmente pra Educação Infantil porque o lúdico é a parte da metodologia que o professor usa com as crianças porque o brincar é inerente da criança e a ludicidade está dentre desse contexto do brincar, do aprender brincando né, então a ludicidade ela pra mim ela é um fator muito importante dentro desse processo de aprendizagem principalmente na Educação Infantil”. (Profa-A/Entrevista Narrativa, 2024).

“A ludicidade é tudo na Educação Infantil, sem a ludicidade é muito difícil você conseguir um objetivo desejado porque criança a gente já tá falando, criança é criança, gosta de brincar, gosta de correr, gosta de participar de jogos e isso é fundamental para o aprendizado dele, sendo que ele vai aprender de uma forma significativa”. (Prof- B/Entrevista Narrativa, 2024).

“Ludicidade, principalmente na Educação Infantil é parte do trajeto né, porque a criança aprende brincando e principalmente na educação infantil não tem como trabalhar sem a ludicidade”. (Profa- C/Entrevista Narrativa, 2024).

As entrevistadas reconhecem o valor que o lúdico traz para a Educação Infantil, a professora “A” diz que ele faz parte da metodologia do professor, a professora “B” relata que sem o lúdico é difícil conseguir um objetivo e a professora “C” fala que não tem como trabalhar sem a ludicidade, vendo ela como um fator muito importante dentro do processo de ensino-aprendizagem das crianças, analisando suas respostas percebemos que não tem como desassociar os conteúdos trabalhados na Educação Infantil, da ludicidade. Nesse sentido, podemos afirmar conforme Kishimoto (2003) quando:

[...] o uso do brinquedo / jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (Kishimoto, 2003, p. 40).

Independente da idade a ludicidade faz parte do cotidiano do ser humano, ao ensinar de forma lúdica alunos e professores vivenciam momentos prazerosos,

a criança precisa brincar para se desenvolver, precisam jogar para se preparar para o mundo. Ao aprender brincando ela absorve mais e consequentemente tem mais resultados, o lúdico vem sendo uma das ferramentas fundamentais que ajuda no sucesso quando se trata de estimular na concentração das crianças, é uma forma de desenvolver o aprendizado.

A ludicidade não é bonita somente na teoria, mas ela realmente é um instrumento pedagógico que funciona, principalmente na Educação Infantil. A escola não é só um lugar de formalidades, onde o professor que consegue manter os alunos mais quietos é o que realmente está ensinando, a escola deve ser um lugar em que suas metodologias devem realmente atender aos alunos.

AS PRÁTICAS LÚDICAS QUE AS PROFESSORAS UTILIZAM NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Então... Essas práticas elas são bem abrangentes né, vai de acordo com o planejamento, de acordo com a atividade do dia, mais geralmente a gente usa rodas de conversas, brincadeiras, usa recursos. Os recursos são bem necessários nesse processo né, na ludicidade, a gente usa brincadeiras com intenção pedagógica e vários materiais que são inerentes ao brincar da criança né”. (Profa-A/Entrevista Narrativa, 2024).

“Eu uso várias, jogos, brincadeiras, contação de história, dramatização, brincadeiras com percursos, são várias, entre outras”. (Profa-B/Entrevista Narrativa, 2024).

“As práticas que eu utilizo são jogos, brincadeiras, dinâmicas pra trabalhar as linguagens como: matemática, musicalidade, oral e escrita né. Eu trabalho de forma lúdica todas as linguagens né, envolvendo como eu já falei, brincadeiras, jogos né”. (Profa-C/Entrevista Narrativa, 2024).

Algumas das práticas lúdicas das entrevistadas: a professora “A” utiliza rodas de conversa que são formas bem interessantes de se trabalhar com as crianças visto que elas gostam de serem ouvidas, esse é um momento em que as professoras podem ouvir as histórias das crianças, assim como saber como foi a sua semana, as crianças amam compartilhar as suas experiências. A mesma também usa as brincadeiras como material pedagógico, tendo sempre uma intencionalidade.

A professora “B” faz usos de contação de histórias, dramatização entre outros meios que promovem a interação, assim as crianças podem ir aos poucos perdendo a timidez, pois vai está trabalhando a oratória, a motricidade, o professor pode está utilizando esses meios para analisar como está a leitura, a escrita e a participação das crianças. Outras ideias que eles podem está utilizando, é a simulação de um jornal para que elas contém os assuntos interessantes que elas aprenderam durante a semana, recortes e colagem de revistas e cantigas de roda.

A professora “C” trabalha todas as linguagens de forma lúdica, utilizando os jogos e brincadeiras, todo o seu trabalho acontece envolvendo a ludicidade, que vai desde alfabetizar até ensinar os números. A ludicidade propicia a crianças muitos benefícios, sendo usada pelas professoras para trazer mais qualidade às aulas, proporcionando conhecimento nas diversas áreas, pois através dela a criança consegue aprender com mais facilidade, ajudando na memorização das ideias transmitidas pelos professores. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) mostra que:

A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho [...] (RCNEI, v. 2, 1998, p.65).

O professor de Educação Infantil deve estar atento às expressões dos alunos, e pensar o que pode fazer para melhorar a disposição deles, a entrevista com as professoras deu espaço para elas contarem sobre suas experiências e vivências no âmbito da escola. Um passo muito importante nessa pesquisa é conhecer o que os professores entendiam sobre a ludicidade e pode-se perceber que as 03 entrevistadas conheciam sobre essa temática, em suas opiniões foi demonstrado às contribuições que ela trouxe para a educação.

As práticas relacionadas aos jogos e brincadeiras são afetadas por quem as executam, então para que gere produtividade, é necessário interiorizar elas, assim elas terão um significado para quem participa, o detalhamento das atividades, o investimento e dedicação, refletem na infância e na aprendizagem.

CONCEPÇÕES E INTERAÇÕES PROMOVIDAS PELAS BRINCADEIRAS QUE AUXILIAM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“As brincadeiras auxiliam muito porque é através do brincar que a criança ela potencializa a aprendizagem né, porque o brincar como já foi dito ele é inerente da criança. Então o conteúdo de uma atividade qualquer sendo passado através da ludicidade, através das brincadeiras, ela facilita a potencialidade da aprendizagem da criança né, ela vai à concretização daquele aprendizado”. (Profa-A/Entrevista Narrativa, 2024).

“Com toda certeza, é fundamental, as brincadeiras elas são fundamentais no desenvolvimento da criança e no aprendizado isso só tem a contribuir, porque a criança quando a gente faz uma brincadeira intencionada ou então uma brincadeira livre ela só vai contribuir. Porque a criança ela acha que tá só brincando as vezes, mas ela não sabe as vezes da intencionalidade daquele brincar e naquele momento ali ela aprende a identificar letras, cores, aprende ler, e entre outras coisas”. (Profa-B/Entrevista Narrativa, 2024).

“Sim né, com brincadeira a gente ensina todas as linguagens, desperta também a oralidade da criança, a motricidade, bem como todos os sentidos sensoriais da criança”. (Profa-C/Entrevistas Narrativas, 2024).

O lúdico é visto como uma ferramenta pedagógica ajuda a esclarecer às contribuições que o lúdico traz para o ensino aprendizagem das crianças, de acordo com a professora “A” as brincadeiras auxiliam, potencializam e facilitam a aprendizagem das crianças, a professora “B” diz que as brincadeiras são fundamentais, contribuem e ajudam na identificação de alguns elementos. A entrevistada “C” relata que o brincar desperta algumas habilidades, como: a oralidade e os sentidos.

Na escola as situações de aprendizagens devem valorizar os contextos cotidianos, ou seja, toda a bagagem que a criança traz com ela, como o brincar faz parte da infância, é uma forma motivadora de ensinar os conteúdos as crianças.

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2018, p. 42).

Brincar ajuda nas escolhas e decisões, porque a criança pensa, reflete e raciocina quando está brincando, as brincadeiras devem ser intencionadas, para que possam auxiliar no ensino, ao brincar ela está aprendendo e o lúdico como instrumento auxiliador do ensino-aprendizagem constrói conhecimentos. O professor é o responsável por introduzir as crianças aos jogos e brincadeiras na escola, estimulando o aprimoramento das ações, como cada aluno tem suas habilidades, ele pode está trabalhando com pinturas, com exercícios, com músicas, entre outras habilidades que podem está sendo trabalhadas durante o brincar. Segundo Vygotsky (1984, p. 21):

O brincar gera um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. Compreendendo assim que o ato de brincar permite que aconteça a aprendizagem, o brincar é essencial para o desenvolvimento do corpo e da mente.

As entrevistadas reconhecem as contribuições que os jogos e brincadeiras trazem e ainda vem trazendo para a educação, como: a ler, a escrever, no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças e a se expressar de forma criativa tendo mais autonomia, “brincando a criança aprende novos conceitos, adquire informações e tem um crescimento saudável” (Gulinelli, 2008 p.10).

Sabem que é satisfatório aprender brincando, assim como ensinar de forma a contribuir para a convivência e interação de todos os colaboradores que estão presentes na escola.

Devemos sempre considerar o seu valor educativo, pois ele favorece diversos fins para as ações das crianças, garante várias experiências que são reveladoras e eficazes para a qualidade do ensino. Notamos o poder que o brincar traz, poder que coloca às crianças em situações enriquecedoras, que ajuda a produzir o que elas querem ser.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS UTILIZADOS AO LONGO DA TRAJETÓRIA DAS COLABORADORAS NO COTIDIANO DA INFANTIL

Professora (A) – “Sim, com certeza né porque ali através dos jogos, através das brincadeiras a gente cria inúmeras possibilidades de aprendizagem, desde uma simples regra né que a criança possa aprender até mesmo um conteúdo que a gente de repente naquele momento queira que eles aprendam. Então os jogos e as brincadeiras realmente né fazem essa diferença no planejamento do professor, na rotina do professor dentro da sala de aula na Educação Infantil”.

Professora (B) – “Com certeza, uma grande diferença a aprendizagem da criança a partir da brincadeira ela é bem prazerosa, a criança ela aprende de forma prazerosa, então isso é significativo pra criança”.

Professora (C) – “Sim né, todas as crianças que elas chegam as vezes bem tímidas na escola elas se soltam bem, se relacionam bem com os outros a partir das brincadeiras, se interagem a partir das brincadeiras”.

Todas as entrevistadas concordam que os jogos fazem sim diferença na ministração das aulas, na visão da professora “A” os jogos garantem muitas possibilidades de aprendizagem, a professora “B” relata que por meio das brincadeiras os alunos aprendem de forma prazerosa e a professora “C” diz que através delas as crianças se soltam mais. “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (Vygotsky, 1998). Ao manusear os brinquedos a criança não estará aprendendo só sobre ele, mas sobre o mundo, tendo cada vez mais curiosidade em descobrir como brincar com ele, e criando possibilidades para utilizá-lo. Cabe ao professor potencializar essa aprendizagem, colocando desafios para que as crianças possam sempre superá-los.

O lúdico ajuda na superação de medos, a criança vai percebendo que elas conseguem realizar o que foi proposto pelos professores, irão aos poucos regulando as emoções no que se refere no ganhar ou perder, para que na sala de aula prevaleça um sentimento de amizade, de paz e de alegria em está com os colegas, assim vão diminuindo as distâncias e aumentando as aproximações.

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social (Kishimoto, 2003, p. 109).

Os brinquedos substituem os objetos reais, por exemplo, uma criança que quer ser médica muitas vezes ela irá pedir para os seus pais brinquedos relacionados a essa área, ou simular nas suas brincadeiras situações em que um médico atuaria, como as crianças não podem manipular objetos perigosos e almejam cumprir alguns papéis que são destinados aos adultos, os brinquedos colaboram para que elas realizem os seus desejos de forma mais divertida e estando protegida.

Portanto, independente da profissão: médico, professor, confeiteiro e até mesmo os super-heróis não escapam das suas escolas, são inúmeras as possibilidades que construirão o ser social. Esse trabalho almeja quebrar a barreira de que o brincar tirar a atenção das crianças dos conteúdos, ressaltando que na verdade ele reforça a apreensão deles durante a realização das aulas. Momentos esses que ficarão gravados em sua memória, assim como provocar mudanças no seu modo de ser.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS LÚDICAS: JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Exatamente, tem essas dificuldades porque quando se fala de lúdico, quando se fala de jogos e brincadeiras requer um planejamento mais eficaz, organizado, dá trabalho, os recursos tem que ser confeccionados né aí vem a questão do material. Como é que vai ser adquirido esse material? Como é que vai ser feito esse jogo? Cadê o tempo que o professor vai precisar pra desenvolver esses jogos? O tempo que ele vai precisar pra desenvolver esse planejamento incluindo a ludicidade, incluindo as interações e brincadeiras, então requer né todo esse processo, então a dificuldade vem daí né dessa questão da aquisição do material que requer as vezes questão financeira. A questão do tempo para que o professor possa se organizar diante desse material, então tudo isso requer, cai um pouco de dificuldade, mas não é impossível, isso tudo depende do contexto geral, da organização da escola, do horário pedagógico e dos recursos que a gente possa tá adquirindo sem onerar o bolso do professor”.

“Essa questão aí, ela é... A dificuldade tem sim, mas quando a gente busca pesquisar bastante a gente pode tá fazendo isso com sucatas, que eu trabalho muito com sucatas, papelão, garrafas. Então eu não vejo tanta dificuldade por isso, por eu gostar de trabalhar com sucata, material de sucata, palito, tampinha, então eu não vejo as vezes a questão de dizer assim: ah falta o recurso, mas aí a gente trabalhando dessa forma dá pra conseguir um bom trabalho”.

“Um dos obstáculos é a questão de recursos né porque como eu trabalho em escola pública, a gente não tem muitos recursos, mas a gente trabalha com material concreto né, com material reciclável e dá certo e outra dificuldade também é as crianças serem muito reservadas, vim de famílias que elas não se comunicam bem e aí fica difícil a participação nos jogos”.

Sobre as dificuldades, os maiores obstáculos relatos pela professora “A” são em relação ao planejamento, a organização, ao tempo e a parte financeira para construir o recurso, mas que mesmo com as dificuldades é possível realizar o trabalho. Para a professora “B” quando ela quer utilizar um recurso novo ela mesma se planeja para construir, como: utilizando sucatas e materiais recicláveis, mas não deixa de executar suas aulas. Para a professora “C” na escola ainda são poucos os recursos oferecidos, então ela também faz uso de materiais recicláveis para a elaboração dos mesmos, e conta sobre os alunos que são mais reservados que podem achar difícil a participação.

É necessário compreender que qualquer objeto pode virar um recurso, isso vai da criatividade de cada um dos professores, pois é importante reconhecer que às vezes pode faltar tempo para fabricar um mais elaborado, quando se tem criatividade até uma bola de papel pode ser um recurso, uma lata de leite pode virar um tambor, uma folha de papel pode revelar muitos artistas e uma caixa de papelão pode esconder muitos mistérios que podem ser solucionados pelos alunos.

Com isso o desconhecido passa a ser conhecido, e o que antes gerava estranheza, agora gera oportunidades de participação. Os professores devem sempre convidar os alunos para assumirem um papel de destaque, com isso ele observa como cada um dar as coordenadas aos jogos e brincadeiras e assim analisa como eles trabalham com seus pares.

Segundo Vigotski (2001, p. 332): “A aprendizagem é possível onde existe a imitação. [...] Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona do seu desenvolvimento imediato”. O professor é o mediador na sala de aula, funciona como um espelho, se o professor pensar as suas metodologias tendo o aluno como o centro da aprendizagem e estimular a criatividade, o pensamento e a imaginação por meio dos recursos utilizados, ele estará desenvolvendo a parte cognitiva das crianças e ainda estará utilizando uma ótima forma de trabalhar os conteúdos.

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2018, p. 42).

Foi visto que apesar das dificuldades, as professoras entrevistadas ainda continuam utilizando o lúdico nas suas atividades e no cotidiano da escola, porque nas atividades lúdicas as crianças se entregam de verdade, elas focam nas brincadeiras e se unem para a realização das mesmas, elas sentem alegria em participar dessas atividades, fazendo uso não só do seu corpo com os movimentos, mas também da sua mente ao pensar em como vão concluir elas, essas atividades trabalham o ser humano na sua totalidade. Segundo Piaget (1967), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. O jogo é “inerente da criança”, é essencial para o desenvolvimento delas, assim como para ter um crescimento saudável.

Com isso concluímos que os resultados alcançados foram significativos para a pesquisa, pois foi possível identificar quais eram os jogos e brincadeiras e como os mesmos eram realizadas pelas professoras, apesar das dificuldades na elaboração de alguns recursos, as entrevistadas mostraram como elas poderiam elaborar essas atividades sem exonerar o bolso delas que era por meio da utilização de materiais recicláveis. Com isso foi constatado a importância que a ludicidade tem no dia a dia delas no que se refere ao seu trabalho na escola que é o ensino-aprendizagem, reforçando ainda mais a questão da valorização do brincar e as implicações que o lúdico traz para a vida das crianças e professores da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é essencial na infância, não deve ser vista como algo que é belo somente na teoria ou como um brincar por brincar, deve-se observar as intencionalidades que elas trazem para a vida das crianças, visto que, ela amplia as habilidades e potencialidades em relação à absorção dos conhecimentos sendo este construído através das experiências adquiridas no decorrer da vida.

É primordial investigar como o lúdico é visto e utilizado nos dias atuais pelos profissionais da Educação Infantil e quais contribuições ele traz para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, pois ao se compreender a importância do lúdico, é possível observar todo o desenvolvimento que ele ajuda a proporcionar aos alunos, como: motor, cognitivo, emocional e social para a vida das crianças.

As crianças estão em formação, estão construindo as suas personalidades, a ludicidade entra como um suporte que as ajuda a entender a si mesmas e ao mundo a sua volta, a curiosidade faz parte da exploração, faz parte do conhecer, é assim que as crianças vão adquirindo as respostas para as suas interrogações, o professor que entende sobre os benefícios que o lúdico traz, não abre mão do seu uso e o ver como instrumento que auxilia e ajuda no seu trabalho.

Por isso, este trabalho propôs investigar o reconhecimento do lúdico como instrumento que importa para o ensino-aprendizagem na Educação Infantil na atualidade: o que dizem os docentes? Para vemos sob a ótica dos professores, pois são eles que vivenciam diariamente o que é ser professor, são eles que estão diretamente inseridos no cotidiano escolar, os mesmos analisam o que contribui ou não para a efetivação das suas aulas, tendo assim propriedade de fala.

Visto isso, vemos a importância de ampliar as pesquisas sobre essa temática, pois a mesma continua se mostrando eficaz na sala de aula, os professores já enfrentam muitos desafios para conseguir ministrar aulas satisfatórias e com um diferencial, por isso usam o que contribui para a melhoria da qualidade do seu ensino. O lúdico torna as aulas mais agradáveis, sendo uma ferramenta capaz de estimular os alunos e desafiá-los a concluir os objetivos propostos pelos professores.

O brincar tendo uma intencionalidade não é um mero divertimento, pois além de facilitar na fixação dos conteúdos, ajuda na autonomia e independência dos alunos, a serem seres pensantes, reflexivos e criativos. O lúdica ajuda a trabalhar todas as áreas do ser humano, na sua mente, corpo, na sua aprendizagem, na sua socialização, e na sua comunicação. A comunicação é essencial porque ela revela os sentidos, o que as crianças entenderam de determinada tarefa ou assunto.

A partir da pesquisa realizada foi possível observar que as professoras mostram que gostam do seu trabalho, nas suas falas nota-se quão dedicadas elas são a ele, planejando o seu tempo para que consigam organizar as aulas, confeccionar os materiais que serão utilizados nas dinâmicas por meio de materiais recicláveis, como: sucatas, tampinhas de garrafas, papelão, entre outros materiais que podem ser aproveitados nas dinâmicas.

Na Educação Infantil o lúdico é um recurso que não pode ser usado de qualquer maneira, os professores vão analisando, observando e estudando se o mesmo se aplica às singularidades de cada aluno, visto que as crianças aprendem a seu tempo. Um professor reflexivo vai pensar e refletir sempre a sua ação, mudando as suas metodologias sempre que necessário, sempre aprimorando a sua prática e com isso melhorando o seu fazer pedagógico.

Portanto, vemos que a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil ainda é alimentada pelas entrevistadas, pois possibilitam o desenvolvimento integral da criança, potencializando as aprendizagens e os valores. Os resultados só reforçam a visão que a pesquisadora já tinha sobre a ludicidade, com isso faz-se necessário confessar a sua utilidade, que se configura como estratégias que transformará posicionamentos, pensamentos e atitudes, possuindo pretensões que são favoráveis para os sujeitos.

É satisfatório ver a mobilização dessas professoras para com os seus alunos, com isso pudemos concluir que os objetivos desta pesquisa foram atingidos,

pois ainda se mantém ativa a utilização do lúdico no ambiente escolar, ver esse reconhecimento do lúdico como um instrumento auxiliador do processo de ensino aprendizagem, e ver realmente como funciona o trabalho dos professores da Educação Infantil. Eles brincam, ensinam, cuidam, corrigem e conduzem os seus alunos para o caminho da aprendizagem, sendo a brincadeira algo que eterniza essa aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BACHA, M. N. **Psicanálise e educação: laços refeitos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Z. D; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juventude**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

CAMPBELL, J. **As máscaras de Deus**. São Paulo: Palas Athena, 1992.

DILL, Teresa Machado da Silva. **Educação! Por que educação? Por que escola?** Chapecó - SC, s/a.

ELKONIM, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKODRIM, D. B. **Problemas psicológicos del juego en la edad escolar**. Em M. Shuare (Org.), La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS - Antologia (pp.83-102). Moscou: Progreso. 1987.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREITAS, M. G. F. **Os dramas cantados de guriú e uma história para aprender sobre o brincar do passado**. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 4., 2004, São Paulo. Anais... São Paulo: Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância/USP, 2004. p.160-164.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 39º ed. São Paulo, editora Paz e Terra, Coleção leitura. 2009. 148 p.
- FERREIRA, M. **Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de inclusão.** São Paulo: Paulus, 2001.
- FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica.** 5ªed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Acesso em: 28/01/2024.
- GULINELLI, Deize. **A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental: uma retrospectiva dos jogos tradicionais.** São Paulo, 2008.
- GONZAGA, Rúbia Renata das Naves, A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. *Revista Maringá Ensina* nº 10 fevereiro/abril 2009.
- GIRARDELLO, Gilka. **O florescimento da imaginação: crianças, histórias e TV.** 2005, p. 01 – 10.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. **Educar a Criança.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996. E 2010.
- KISHIMOTO. T. M. **Jogo e a Educação Infantil.** SP: Pioneira, 2002. / 2016.
- KISHIMOTO. T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo, editora Cengage learning. 2008.
- LEVIN, E. **A função do filho: espelhos e labirintos da infância.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1994. / 2018.
- LIMA, L. C. & SOUSA, L. B. Pandemia do Covid-19 e o Processo de Aprendizagem: Um Olhar Psicopedagógico. *Id on Line Rev. Mult. Psic.* 15(54), 2021, p. 813-835.
- LIRA, Aliandra Cristina, M. **Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil: a construção da infância moderna.** X Congresso Nacional de educação - **EDUCERE.** I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação- SIRSSE. Curitiba, 2011.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MATTOS, Mauro Gomes de. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola.** Guarulhos, SP: Phorte, Editora, 1999.

- MRECH, L. M. **Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar**. Ed. Pioneira, São Paulo, Brasil, 1999.
- MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christie. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NHARY, T. M. C. **O que está em jogo no jogo: Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói: UFF, 2006.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- ROJAS, Jucimara. **Educação lúdica: a linguagem do brincar, do jogo e da brincadeira no aprender da criança**. Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2009.
- RONCA Paulo Afonso Caruso. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo, editora Edisplan, 1989.
- SOUZA, N. R. de. **LUDICIDADE DO ADULTO: Como recursos lúdicos podem ser utilizados para o auxílio nos processos de enfrentamento em casos de transtorno de ansiedade e depressão**. SEFLU (Brasil). 2019.
- SOUZA, Ana Maria Martins de. **A Mediação Como Princípio Educacional**. Senac, São Paulo, 2004.
- SANTIN, S. Visão lúdica do corpo. In: DANTAS, E. H. M. (Org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Share, 1994. p.159-169.
- SANTA ROZA, E. **Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993
- SCHULTZ, Elis Simone. MULLER, Cristiane. DOMINGUES, Cilce Agne. **A ludicidade e suas contribuições na escola**, 2006.
- SOARES, E. M. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.
- SILVA, C. M. P. **O Lúdico na Educação Infantil: aspectos presentes na prática docente**. (2019, p. 04). Trabalho de conclusão de curso, (Licenciatura em Pedagogia), Pernambuco-UAG: Universidade Federal Rural, 2019.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa, editora Moraes, 1979.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, editora Martins Fontes, 1989. / 1998.

WAJSKOP, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Vigotsky**. 5. Ed. São Paulo. Pioneira, 2009.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

REFERÊNCIAS DE SITES E BLOGS:

ALVES, J. M. **A Escola e a Caixa de mil Espelhos**. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2011/05/escola-e-caixa-de-mil-espelhos.html>, 2021. Acesso em 01 de novembro de 2023.

AUN. **Alfabetização precoce na educação infantil fere direito à infância**. Disponível em: <<https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2017/09/28/alfabetizacao-precoce-na-educacao-infantil-fere-direito-a-infancia/>>. Acesso em: 17 de Set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: **Educação é a base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 17 de Set. 2022).

CÂMARA, Veloso Hortência et al. **Principais prejuízos biopsicossociais no uso abusivo da tecnologia na infância: percepções dos pais**. Revista multidisciplinar e de psicologia, Tocantins, v. 14, n. 51, p. 366-379, 2020. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2588>>. Acesso em: 01 novembro de 2023.

FERREIRA, J. F.; SILVA J. A.; RESCHKE, M. J. D. **A importância do lúdico no processo de aprendizagem**. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3rU4pXd>>. Acesso em: 01 novembro de 2023.

SALGADO, E. **A importância do Brincar**. 2010. Disponível em: <http://www.elisabethsalgadoencontrando voce.com/importancia_brincar.htm>. Acesso em: 01 de novembro de 2023.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Alunos 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 59, 82, 86, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 110, 111, 114, 118, 120, 121, 123, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 156
- Aprender 8, 13, 26, 33, 35, 58, 86, 88, 89, 92, 96, 102, 104, 112, 117, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 154, 156
- Aprendizado 14, 19, 39, 41, 42, 44, 69, 74, 78, 92, 94, 98, 104, 132, 145, 146, 147
- Aprendizagem 5, 10, 14, 19, 24, 26, 27, 29, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 53, 55, 59, 68, 74, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 113, 114, 119, 121, 132, 134, 135, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 156, 157
- Atividades 9, 11, 16, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 40, 41, 43, 44, 48, 49, 72, 73, 89, 92, 93, 95, 96, 98, 100, 103, 110, 112, 114, 117, 126, 128, 131, 133, 147, 152
- Autonomia 8, 20, 38, 40, 42, 44, 45, 58, 61, 69, 70, 90, 98, 111, 117, 120, 124, 126, 132, 148, 153, 154

B

- Brincadeiras 98, 103, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155
- Brincar 35, 98, 104, 109, 114, 115, 116, 117, 122, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157
- Brinquedos 95, 96, 104, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 149, 150, 155

C

- Comunidade 15, 16, 17, 18, 29, 60, 79, 94, 95, 109, 110, 111, 121, 123, 125, 127, 128, 130, 131, 132, 135, 144
- Conhecimento 5, 7, 8, 9, 10, 11, 19, 20, 22, 31, 38, 42, 43, 44, 45, 49, 59, 64, 65, 67, 69, 71, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 88, 89, 90, 93, 96, 97, 98, 104, 112, 114, 118, 121, 126, 128, 147, 156
- Construção 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 53, 56, 57, 58, 59, 63, 69, 70, 71, 75, 77, 80, 85, 86, 87, 88, 90, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 110, 112, 120, 126, 133, 144, 155, 156
- Crianças 23, 27, 32, 36, 82, 91, 92, 93, 94, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 131, 132, 135, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155

D

- Deficiência 25, 26, 30, 31, 32, 33, 42, 95, 98, 111
- Diálogo 5, 10, 11, 20, 28, 31, 35, 44, 50, 55, 56, 57, 58, 67, 70, 71, 74, 87, 89, 101, 128, 129, 131, 132

Direito 25, 26, 30, 58, 63, 72, 73, 81, 84, 91, 109, 121, 126, 157
Diretrizes 9, 21, 74, 95, 111, 121, 123, 129, 136
Disciplina 11, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 107
Diversidade 5, 25, 26, 32, 37, 38, 40, 41, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 66, 83, 84, 88, 135
Docente 5, 7, 8, 11, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 48, 51, 52, 55,
56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 86,
93, 104, 155, 156

E

Educação 5, 8, 10, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 32, 33, 35, 37, 39, 44, 45, 47, 52, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82,
83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 105, 106, 108, 109, 110, 111,
112, 113, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 129, 130, 131, 136, 137,
138, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 153, 154, 155, 156, 157
Ensino 5, 9, 22, 24, 26, 29, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 51,
52, 53, 55, 56, 58, 60, 61, 68, 69, 73, 74, 79, 81, 84, 88, 92, 93, 95, 97, 104,
105, 106, 107, 113, 114, 118, 121, 123, 124, 126, 131, 132, 133, 134, 137,
138, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 152, 153, 154, 155
Escola 13, 16, 25, 27, 29, 30, 32, 35, 37, 40, 45, 46, 48, 52, 57, 58, 59, 60, 67, 68,
72, 78, 82, 83, 86, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 106, 110, 111,
121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 138, 139, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157
Escolar 26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 46, 47, 52, 56, 58, 59, 72, 80, 83, 84,
86, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 111,
113, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134,
135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 145, 148, 151, 153, 154
Escolas 34, 42, 43, 47, 48, 56, 57, 72, 83, 92, 94, 95, 96, 124, 125, 126, 129, 130,
132, 133, 143, 144, 150
Escrita 11, 38, 43, 65, 82, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 137, 146, 154
Estudantes 5, 7, 12, 13, 16, 19, 21, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41,
42, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 97, 105, 136
Estudo 11, 24, 26, 29, 32, 33, 35, 44, 49, 51, 56, 57, 59, 61, 64, 69, 77, 78, 90, 122,
126, 127, 133, 135, 142

F

Formação 5, 7, 8, 9, 11, 13, 20, 21, 22, 25, 28, 29, 31, 32, 33, 39, 40, 41, 43, 44,
45, 46, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 84, 86, 87, 88, 90, 93, 96, 97, 100, 101, 102,
104, 106, 107, 119, 122, 126, 130, 131, 134, 137, 138, 152, 154, 155, 156
Formação continuada 28, 29, 31, 33, 39, 43, 45, 56, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 69,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 96
Freire 7, 8, 9, 10, 19, 20, 21, 23, 26, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 56, 58, 59, 60, 64, 65,
67, 69, 84, 87, 88, 89, 95, 97, 130

G

Gestão 33, 52, 94, 95, 99, 100, 105, 106, 111, 113, 122, 123, 124, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139

H

Habilidades 25, 27, 53, 88, 93, 97, 105, 114, 116, 120, 135, 144, 148, 152

I

Identidade 20, 27, 39, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 79, 83, 94, 111, 120, 141, 143

Inclusão 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 44, 57, 59, 60, 61, 97, 155, 156

Inclusivas 25, 27, 29, 34, 40, 43, 57, 58, 59, 60, 88, 90

Infantil 25, 35, 94, 96, 108, 111, 113, 121, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156

Integral 8, 67, 73, 79, 80, 86, 93, 109, 110, 113, 121, 153

Interação 9, 19, 26, 27, 40, 48, 56, 95, 104, 113, 114, 142, 146, 149

Intervenção 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104

J

Jogos 16, 92, 93, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 113, 114, 115, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156

L

Leitura 38, 42, 43, 68, 82, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 108, 111, 135, 146, 155

Ludicidade 92, 112, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 152, 153, 155, 156

Lúdico 92, 93, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 117, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 157

M

Metodologias 30, 39, 41, 43, 44, 45, 59, 146, 151, 153

P

Pedagógica 28, 30, 38, 45, 56, 58, 65, 71, 80, 87, 111, 113, 114, 123, 127, 128, 130, 132, 133, 135, 137, 139, 144, 146, 148, 154

Pensar 19, 21, 35, 52, 53, 55, 68, 69, 73, 78, 82, 84, 87, 88, 89, 92, 96, 112, 121, 122, 126, 147, 148, 151, 152, 153

Planejamento 26, 28, 30, 31, 36, 49, 92, 96, 103, 107, 133, 146, 149, 150, 151

Políticas 32, 33, 45, 46, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 67, 78, 81, 87, 105, 124, 129, 130, 138

Práticas 5, 7, 10, 11, 12, 13, 19, 20, 21, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 69, 70, 72, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 112, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 141, 142, 144, 146, 147

Professor 9, 19, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 53, 56, 57, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 81, 86, 89, 92, 96, 97, 98, 104, 107, 117, 121, 133, 134, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153

Professores 5, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 103, 110, 111, 114, 123, 128, 132, 133, 134, 135, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156

S

Saberes 7, 11, 19, 20, 21, 28, 35, 39, 45, 46, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 67, 69, 70, 71, 73, 79, 81, 87, 88, 90, 94, 95, 130, 133

Sala de aula 5, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 69, 73, 90, 94, 98, 99, 100, 101, 107, 114, 115, 116, 119, 133, 149, 151, 153, 155

Sentido 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 23, 26, 29, 32, 33, 38, 40, 56, 59, 63, 65, 67, 68, 73, 74, 77, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 93, 95, 98, 118, 124, 125, 128, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 139, 143, 145, 156

Sociedade 5, 8, 9, 26, 27, 32, 39, 42, 45, 46, 52, 58, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 93, 105, 112, 113

Sujeitos 8, 10, 12, 13, 19, 20, 46, 56, 58, 60, 61, 65, 82, 83, 89, 124, 125, 126, 132, 153

T

TEA 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 36

